



UNIVERZITET U NIŠU
FILOZOFSKI FAKULTET
DEPARTMAN ZA PEDAGOGIJU

Danijela D. Zdravić Mihailović
ESTETSKI DOŽIVLJAJ MUZIKE U NASTAVNOJ
PRAKSI
doktorska disertacija

NIŠ, 2015.



UNIVERSITY OF NIŠ
FACULTY OF PHILOSOPHY
PEDAGOGY DEPARTMENT



Danijela D. Zdravić Mihailović
AESTHETIC EXPERIENCE OF MUSIC IN THE
TEACHING PRACTICE

Doctoral Dissertation

NIŠ, 2015

Mentor:

Dr Bisera Jevtić, vanr. profesor Filozofskog fakulteta u Nišu

Članovi komisije:

Dr Nenad Suzić, red. prof. Filozofskog fakulteta u Banjaluci

Dr Žana Bojović, vanr. prof. Učiteljskog fakulteta u Užicu

Dr Sonja Cvetković, vanr. prof. Fakulteta umetnosti u Nišu

Dr Jelena Maksimović, docent Filozofskog fakulteta u Nišu

Datum odbrane: 13.04.2016. godine

Rezime

ESTETSKI DOŽIVLJAJ MUZIKE U NASTAVNOJ PRAKSI

U radu se razmatra uloga i značaj estetskog doživljaja muzike u nastavnoj praksi srednje muzičke škole.

U teorijskom delu rada izvršena je analiza relevantnih teorijskih pojmova, gde centralni deo predstavlja estetski doživljaj u kontekstu estetskog vaspitanja, kao i komponente estetskog doživljaja – emocionalna i intelektualna. Pored toga, teorijski deo sadrži i ciljeve, zadatke i ishode učenja u nastavnim predmetima koji su zastupljeni u istraživanju, didaktičko-metodička pitanja nastave i dimenziju kompetencija učenika srednje muzičke škole.

Cilj našeg istraživanja usmeren je ka ispitivanju uloge i značaja estetskog doživljaja muzike u procesu nastave drugog, trećeg i četvrtog razreda srednje muzičke škole. Postavljeni cilj istraživanja realizovan je pomoću instrumenata SUD-KU (*Skala stavova učenika o ulozi estetskog doživljaja u kurikulumu srednje muzičke škole*), SUZ-KO (*Skala stavova učenika o zastupljenosti kompetencija u srednjoj muzičkoj školi*), koji je korišćen za ispitivanje kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija učenika, dok je instrument SPINO (*Skala pozitivnih i negativnih osećanja*) korišćen za ispitivanje emocija učenika tokom nastave. Uzorak je činilo 311 učenika drugog, trećeg i četvrtog razreda srednjih muzičkih škola iz Niša, Leskovca, Kraljeva, Kruševca i Negotina.

U okviru empirijskog dela rada predstavljeni su rezultati istraživanja koji pokazuju da nastavu teorijskih i izvođačkih predmeta karakteriše pozitivan estetski doživljaj muzike. Putem samoprocenjivanja učenika srednjih muzičkih škola pokazalo se da većina učenika poseduje emocionalne, socijalne i radno-akcione kompetencije, ali ne i kognitivne kompetencije. Pošto je estetski doživljaj muzike u našem istraživanju sagledan u kontekstu estetskog vaspitanja, ispitivali smo i zastupljenost principa mnogostranosti i kreativnosti u nastavi srednje muzičke škole. Istraživanje je pokazalo da su ovi principi u dovoljnoj meri zastupljeni u nastavi, kao i da je povezanost teorijskih predmeta sa predmetima koji se zasnivaju na izvođenju muzike na zadovoljavajućem nivou. Posredno, putem ispitivanja povezanosti zadovoljstva nastavom i estetskog doživljaja muzike u teorijskim i izvođačkim predmetima, konstatovali smo da su učenici srednjih muzičkih škola motivisani za nastavu. Kada je reč o nastavniku kao o jednom od važnih faktora u kultivisanju estetskog doživljaja

kod učenika, konstatovali smo da je u nastavi teorijskih predmeta evidentan njegov uticaj na estetski doživljaj indirektno, preko kompetencija, dok u nastavi harmonije nastavnici utiču na estetski doživljaj i direktno, a i preko radno-akcionih kompetencija. S druge strane, u podsticanju estetskog doživljaja u izvođačkim predmetima nastavnici nemaju važnu ulogu ni direktno ni preko razvoja kompetencija. Dobijeni rezultati istraživanja su pokazali da je učenicima različitih odseka (Teoretskog i Vokalno-instrumentalnog), kao i različitog pola i uzrasta, podjednako važan estetski doživljaj muzike u nastavnoj praksi, ali da je kod učenika koji pohađaju Muzičku školu u Nišu najizraženiji estetski doživljaj muzike u nastavi izvođačkih predmeta – hora i orkestra.

Naše istraživanje je pokazalo da nastavnik ima važnu ulogu u kultivisanju estetskog doživljaja u nastavi, posebno u nastavi harmonije. Pored toga što nastavu teorijskih i izvođačkih predmeta karakteriše pozitivan estetski doživljaj, pokazalo se da upravo *estetski doživljaj* muzike, kao jedinstvo emocionalnog i intelektualnog, omogućava povezivanje različitih muzičkih disciplina u nastavnoj praksi, ima važnu ulogu u motivaciji učenika, pa, samim tim, i u jačanju kompetencija.

Ključne reči: *estetski doživljaj, estetsko vaspitanje, srednja muzička škola, motivacija učenika, pozitivne i negativne emocije, nastavnik, kompetencije učenika.*

Naučna oblast: Pedagoške i andragoške nauke

Uža naučna oblast: Pedagogija

UDK 37.036:78.01.

S 270

Summary

This paper deals with the role and importance of the aesthetic experiencing of music in the music high school teaching practice.

The theoretical part of this paper presents the analysis of the relevant theoretical terms, where the central part stands for the aesthetic experiencing in the context of the aesthetic education, as well as the components of the aesthetic experiencing – the emotional and the intellectual ones. Besides, the theoretic part contains also goals, tasks and results of teaching in the school subjects included into the research, didactic and methodological issues of teaching and dimension of competences of music high school students.

The aim of our investigation is pointed to the examination of the role and importance of the aesthetic experiencing of music in the process of teaching in the second, third and fourth classes of the music high school. The appointed aim of the investigation was realized by means of instruments SUD-KU (Attitudes Scale of students about the role of the aesthetic experiencing in the curriculum of the music high school), SUZ-KO (Attitudes Scale of students about the presence of competences in the music high school), used for examination of cognitive, emotional, social and working competences of the students, while the instrument SPINO (Scale of positive and negative feelings) was used for examining of the emotions of the students during the teaching. The sample was made of 311 of students of the second, third and fourth classes of the music high schools in the cities of Niš, Leskovac, Kraljevo, Kruševac and Negotin.

Within the empirical part of the paper there are results of the investigation which show that the teaching of theoretical and performing subjects are characterized by the positive aesthetic experiencing of music. Through the selfevaluation of the students of the music high schools it was proved that most of the students have emotional, social and working competences, yet not the cognitive competences. Since the aesthetic experiencing of music in our investigation was considered in the context of the aesthetic education, we have investigated also the presence of the principles of versatility and creativity in teaching in the music high schools. The investigation showed that these principles are present enough in the teaching and that the connection between the theoretical subjects and the subjects based on the performing music is on a satisfactory level. That was especially proved by the investigation of the relationship between delight in being taught and the aesthetic experience of music in theoretical and performing subjects, so we concluded that the students of the music high schools are motivated for being taught. If we speak about the teacher as one of the

important factors in cultivating of the aesthetic experiencing of the students, we concluded that in teaching of theoretical subjects his influence on the aesthetic experiencing is evident indirectly, through competences, while in teaching of harmony teachers influence on the aesthetic experiencing also directly and through the working competences. On the other hand, in stirring the aesthetic experiencing in performing subjects teachers do not have an important role either directly or through developing of competences. The obtained results of the investigation showed that for students of various departments (Theoretical and Vocal-Instrumental), as well as of different sex and age, the aesthetic experiencing of music in the teaching practice is equally important and that the students of the Music High School in Niš have the most prominent aesthetic experiencing in teaching the performing subjects – choir and orchestra.

Our investigation showed that the teacher has an important role in cultivating the aesthetic experiencing in teaching, especially in teaching harmony. The teaching of theoretical and performing subjects is not only characterized by the aesthetic experiencing, it turned out that the *aesthetic experiencing* of music itself, as a unity of emotional and intellectual, makes it possible for connecting various music disciplines in teaching practice and has an important role in motivating the students helping in this way in strengthening the competences.

Key words: *aesthetic experiencing, aesthetic education, music high school, motivating the students, positive and negative emotions, teacher, competences of students.*

Scientific field: Pedagogic and andragogical sciences

Special topics: Pedagogy

UDK 37.036:78.01.

S 270

SADRŽAJ:

UVOD	16
TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU	16
<i>Pojam i predmet estetike. Pojam estetskog.....</i>	<i>16</i>
<i>Estetski doživljaj umetnosti</i>	<i>21</i>
<i>Istorijat pojma.....</i>	<i>21</i>
<i>Savremena shvatanja estetskog doživljaja.....</i>	<i>26</i>
<i>Pojam nastavne prakse</i>	<i>32</i>
Estetsko vaspitanje	38
<i>Pojam estetskog vaspitanja</i>	<i>38</i>
<i>Estetsko vaspitanje i umetničko vaspitanje.....</i>	<i>41</i>
<i>Cilj estetskog vaspitanja</i>	<i>45</i>
<i>Zadaci estetskog vaspitanja</i>	<i>49</i>
Komponente estetskog doživljaja muzike	53
<i>Emocionalna dimenzija doživljaja muzike.....</i>	<i>53</i>
<i>Intelektualni pristup muzičkom delu</i>	<i>61</i>
<i>Doživljaj forme i sadržaja muzičkog dela.....</i>	<i>67</i>
<i>Muzički lepo. Estetski doživljaj muzike</i>	<i>72</i>
Aspekti nastave srednje muzičke škole.....	73
<i>Zahtevi nastavnog plana i programa</i>	<i>73</i>
<i>Teorijski predmeti.....</i>	<i>79</i>
<i>Izvođački predmeti</i>	<i>85</i>
<i>Predmeti zasnovani na dečjem stvaralaštvu.....</i>	<i>91</i>
<i>Didaktičko-metodički aspekti nastave u srednjoj muzičkoj školi</i>	<i>94</i>
<i>Nastavni principi u srednjoj muzičkoj školi.....</i>	<i>94</i>
<i>Nastavne metode u srednjoj muzičkoj školi</i>	<i>97</i>
<i>Oblici nastave u srednjoj muzičkoj školi</i>	<i>104</i>
<i>Nastavna sredstva</i>	<i>108</i>
<i>Prediktori estetskog doživljaja muzike u nastavnoj praksi srednje muzičke škole</i>	<i>109</i>
Estetska dimenzija kompetencija učenika srednje muzičke škole	114

<i>Kognitivne kompetencije</i>	115
<i>Emocionalne kompetencije</i>	116
<i>Socijalne kompetencije</i>	118
<i>Radno-akcione kompetencije</i>	119
Motivacija učenika u nastavi srednje muzičke škole.....	121
Pozitivne i negativne emocije učenika u nastavi srednje muzičke škole.....	129
Uloga nastavnika u stručnom muzičkom obrazovanju	136
Pregled dosadašnjih istraživanja estetskog doživljaja muzike	142
METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	150
Značaj istraživanja	150
<i>Naučni značaj</i>	150
<i>Praktični značaj</i>	151
Problem i predmet istraživanja	152
Cilj i zadaci istraživanja.....	156
<i>Cilj istraživanja</i>	156
<i>Zadaci istraživanja</i>	156
Hipoteze istraživanja.....	158
<i>Opšta hipoteza</i>	158
<i>Posebne hipoteze</i>	158
Varijable istraživanja	160
Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.....	163
Populacija i uzorak.....	165
Statistička obrada podataka	169
Organizacija i tok istraživanja	169
Opis instrumenata istraživanja.....	170
<i>Deskriptivna statistika</i>	170
<i>Pouzdanost skala</i>	173
<i>Faktorska analiza skala</i>	174
<i>Faktorska analiza skale SUD-KU</i>	174
<i>Faktorska analiza skale SUZ-KO</i>	184

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	188
Pozitivne i negativne emocije u nastavi i kompetencije učenika srednje muzičke škole ...	188
Estetski doživljaj muzike u nastavi teorijskih predmeta.....	199
Estetski doživljaj muzike u nastavi izvođačkih predmeta	205
Odnos učenika prema svestranosti i kreativnoj slobodi.....	208
Princip mnogostranosti i kreativna sloboda u nastavi srednje muzičke škole	210
Povezanost estetskog doživljaja muzike u teorijskim i izvođačkim predmetima.....	212
Kompetencije učenika srednje muzičke škole i školski uspeh	214
Razlike u kompetencijama učenika prema uzrastu	216
Povezanost zadovoljstva nastavom sa estetskim doživljajem muzike.....	218
Uloga nastavnika u kultivisanju estetskog doživljaja	220
Razlike u estetskom doživljaju muzike kod učenika prema odseku koji pohađaju	228
Razlike u estetskom doživljaju muzike u nastavi teorijskih predmeta u odnosu na uspeh i pol učenika.....	229
Razlike u estetskom doživljaju muzike u nastavi izvođačkih predmeta u odnosu na uspeh i pol učenika.....	231
Razlike u estetskom doživljaju muzike kod učenika prema mestu pohađanja srednje muzičke škole	236
Sinteza nalaza istraživanja	240
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	224
Pedagoške implikacije	251
Preporuke za dalja istraživanja	254
POPIS LITERATURE	255
Prilog A	283
Tabele	
Prilog B	303
Instrumenti	
Biografija autora	310

Izjave autora:

Izjava o autorstvu 311

Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorske disertacije 312

Izjava o korišćenju 313

UVOD

Neposredan doživljaj muzike predstavlja gotovo neizostavni deo svakodnevnog života čoveka. Može se reći da je, u kontekstu savremenog doba, uticaj muzike na pojedinca intenzivniji zahvaljujući njenom prisustvu u medijima, na društvnim mrežama, kao i u raznim vidovima druženja i zabave.

U okviru vaspitno-obrazovnog procesa, muzička umetnost je pratilac deteta od najranijeg detinjstva kroz različite oblike učenja, najpre u vrtiću, a kasnije i u školi. Može se reći da među naučnicima i istraživačima koji se bave pitanjima muzičke edukacije postoji opšta saglasnost da je princip doživljaja dominantan u procesu muzičkog vaspitanja i obrazovanja. Kao naročiti vid doživljaja umetničkog (muzičkog) dela, estetski doživljaj se opisuje kao složen psihički proces koji uključuje emocionalno i intelektualno ocenjivanje jednog sadržaja (Mitrović, 1967a, str. 305). U kontekstu nastavne prakse, estetski doživljaj muzike podrazumeva onaj doživljaj putem kojeg se kod učenika mogu izazivati i kultivisati određene emocije, ali istovremeno usvajati i određeni muzički i vanmuzički sadržaji. To znači da estetski doživljaj muzike predstavlja jedan od ključnih faktora u muzičkom obrazovanju.

U nastavnom procesu osnovnog obrazovanja muzička umetnost se upoznaje u okviru predmeta Muzička kultura, čiji su ciljevi usmereni ka razumevanju muzike, razvijanju interesovanja za muzičku umetnost, emocionalnom doživljavanju muzike, kao i osposobljavanju za bavljenje muzikom i negovanju muzičkog stvaralaštva. Pored toga, jedan od važnih ciljeva nastave muzičke kulture je i formiranje muzičkog ukusa učenika. Ovo se posebno odnosi na učenike mlađih razreda, jer je usled nedovoljnog muzičkog iskustva muzički ukus još uvek neodređen, pa je u stimulatívnoj sredini moguće uticati na njegov razvoj uz pomoć kvalitetnih muzičkih sadržaja. Učenici mlađih razreda su fleksibilni i skloni da prihvate različite informacije i stavove odraslih (Đorđević, 2008), a prema mišljenju pojedinih stručnjaka (Levitin, 2011), muzički ukus se formira do osamnaeste ili devetnaeste godine, što ukazuje na važnost kvaliteta nastave muzičke kulture i u višim razredima osnovnog obrazovanja, kao i kasnije, tokom srednje škole.

Srednje muzičko obrazovanje, koje je ovde u fokusu istraživanja, predstavlja sistematsko i plansko učenje organizovano kroz različite nastavne predmete u vidu četvorogodišnjeg obrazovnog ciklusa (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj

školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje *Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik*, 1996). Iz nastavnog plana i programa srednje muzičke škole može se uvideti da je doživljaj muzike usmeren ka zahtevima specifičnog muzičkog odrazovanja, te, kao sastavni deo različitih nastavnih predmeta, prožima celokupan proces nastave. U zavisnosti od prirode nastavnog predmeta (teorijski, izvođački i oblast dečjeg stvaralaštva), doživljaj muzike se različito manifestuje; on može biti usmeren na posmatranje (doživljaj) konkretnog muzičkog oblika ili nekog njegovog dela, na razmatranje odlika kompoziciono-tehničkog plana, izvođačkog sastava, stila interpretacije itd.

U pojedinim teorijskim predmetima kao što su Harmonija ili Kontrapunkt, predviđeno je da učenici, nakon izrade zadataka u skladu sa teorijskim načelima, iste izvedu sviranjem ili pevanjem, kako bi imali potpuni muzički, odnosno estetski doživljaj. Takođe, u nastavi na predmetu Istorija muzike ukazuje se na važnost doživljaja određenog muzičkog stila ili kompozitora čija se dela obrađuju kroz slušanje i analizu preporučenih primera iz bogate muzičke baštine. S druge strane, estetski doživljaj muzike u nastavnoj praksi izvođačkih predmeta (Hor, Klavir, Solfeđo i dr.) ima drugačije implikacije. Neposredan kontakt učenika-izvođača sa muzičkim delom koje izvodi samostalno ili u grupi, naročito je važan za razvijanje kritičkog i samokritičkog odnosa prema interpretaciji. Bez adekvatnog estetskog doživljaja nekog muzičkog dela učenici neće moći da kultivišu razvoj sopstvenih veština, pa samim tim ni da ostvaruju značajne rezultate u oblasti izvođaštva. Može se reći da je i za oblast muzičkog stvaralaštva, zastupljenog na predmetima Dečji orkestar i Uvod u komponovanje, posebno važno da se napravi kritički osvrt, kroz *estetski doživljaj* kompozicija koje učenici stvaraju, jer je analiza sopstvenih i drugih autorskih radova veoma važan korak u usvajanju estetskih načela muzičkog stvaralaštva. Iz ovoga se može zaključiti ne samo da je estetski doživljaj muzike integralni deo nastavne prakse srednje muzičke škole već da je njegova uloga od suštinskog značaja za stručno muzičko obrazovanje. Različiti vidovi njegove zastupljenosti predstavljaju dve strane istog lica – emocionalnu i intelektualnu dimenziju – pri čemu se one različito prožimaju, u zavisnosti od ciljeva nastavnog predmeta ili nastavne jedinice.

Pored umetničke muzike, koja je sastavni deo nastavnog plana i programa za srednju muzičku školu, važno je da se tokom procesa nastave sa učenicima diskutuje i o muzici koju slušaju u slobodno vreme. Time se posredno preispituju kompetencije učenika, jer se kroz primere muzike koju sami biraju može sagledati nivo estetske dimenzije njihovih kompetencija. Kriza u oblasti kulture i umetnosti, koja je posledica opšte društveno-

ekonomske krize u Srbiji krajem 19. i početkom 20. veka, može ugroziti i trajno narušiti estetske dispozicije mladih, čak i kada je reč o učenicima umetničkih i muzičkih škola. Zato je važno da se u procesu nastave kod učenika razvijaju kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione kompetencije, koje će doprineti formiranju kompletne ličnosti mladog muzičara.

Problemi muzičke pedagogije srednjeg stručnog muzičkog obrazovanja predstavljaju prilično zanemarenu oblast u našoj sredini. Interesovanja pedagoga pretežno su usmerena ka osnovnoškolskom uzrastu učenika, pri čemu dominiraju radovi posvećeni nastavi muzičke kulture mlađih razreda. To je i razumljivo, s obzirom na činjenicu da je većina pedagoga kompetentna za istraživanja na ovom nivou, jer je gradivo zasnovano na elementima muzičke pismenosti, jednostavnim dečjim pesmama za pevanje ili sviranje, kao i izboru kompozicija za slušanje koje spadaju u popularni opus klasične muzike. Viši nivoi muzičkog obrazovanja, zastupljeni u srednjoj muzičkoj školi, zahtevaju istraživača koji je upoznat sa zahtevima nastavnog plana, kao i sa sadržajem nastavnih predmeta stručnog muzičkog obrazovanja, kako bi se određeni problem najpre identifikovao, a potom i istražio. U poslednje vreme može se zapaziti porast interesovanja psihologa ka dubljem proučavanju pitanja muzičke percepcije (Radoš, 2010), talenta, motivacije, postignuća i ishoda učenja muzike (Bogunović, 1988, 2006b, 2008, Bogunović, Dubljević i Buden, 2012; Jurišić-Bogunović, 1997). Pomenuta istraživanja predstavljaju podjednako dobar oslonac za dalja istraživanja u oblasti psihologije muzike i muzičke pedagogije. Sadejstvo ovih naučnih disciplina, stavljajući u fokus savremene probleme estetskog i muzičkog vaspitanja, svakako može da da značajan doprinos u unapređenju vaspitno-obrazovne prakse stručnog muzičkog obrazovanja.

Estetski doživljaj muzike predstavlja vitalni deo nastave u srednjoj muzičkoj školi, pa je otuda naše interesovanje vezano upravo za njegove implikacije. Pored toga što je neposredan doživljaj muzike sastavni deo kurikulumu srednjeg muzičkog obrazovanja, on je ujedno i ključni faktor motivacije učenika, kao i emocija učenika u procesu nastave. Imajući u vidu činjenicu da se potpuni efekat doživljaja umetničkog dela postiže samo onda kada se svaka vrsta umetnosti predstavi putem sopstvenih izražajnih sredstava (Grandić, 2001), doživljaj muzike u nastavi povlači za sobom i šire implikacije, kao što su stručne kompetencije učenika. Pored doprinosa osvetljavanju uloge estetskog doživljaja muzike u savremenoj nastavi srednje muzičke škole, naša pažnja je posvećena i nastavniku, kao važnom akteru u procesu nastave. Rezultati ovog istraživanja mogu da predstavljaju osnovu

za buduća istraživanja na svim nivoima muzičkog obrazovanja, ali i da ponude praktične preporuke za nastavnu praksu srednje muzičke škole.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Pojam i predmet estetike. Pojam *estetskog*

Od brojnih određenja pojma *estetika*, jedno od najprihvatljivijih je ono koje glasi da svaka nauka, pa i estetika, ne može unapred reći šta je ona, već sve njeno izlaganje daje potrebno znanje o njoj, dok je poređenje sa medicinom učinilo da se njen predmet razume sasvim jasno. Kao što predmet medicine nije čovekovo zdravlje; zdravlje je cilj medicine, a predmet su joj i geografska sredina, i hemijska jedinjenja, i fizički procesi sa tačke gledišta čovekovog zdravlja, tako je i predmet estetike čitav svet u svom estetskom bogatstvu, razmatran s tačke gledišta opšteljudskog značaja (estetičke vrednosti) njegovih pojava (Borjev, 2009, str. 20).

U literaturi koja se bavi opštim značenjem estetskog ukazuje se na „oset, senzaciju, čulno opažanje, odnosno dvojstvo oseta kao vrste čulnog (psihološkog i fiziološkog) procesa, i čulnog shvatanja kao duhovnog procesa“ (Damnjanović, 1986, str. 190). Međutim, pod ovim terminom se podrazumeva i ono što se na osnovi čulnog opažanja sviđa ili ne sviđa, što dobija subjektivni emocionalni značaj. Stoga se estetika opisuje i kao pručavanje osećanja, pojmova i sudova koji proizlaze iz našeg poznavanja i poštovanja umetnosti, ili šire klase objekata koji se smatraju dirljivim, lepim ili uzvišenim (*Oksfordski filozofski rečnik*, 1999, str. 110).

Prema Baumgartenu (Baumgarten), koji se smatra osnivačem estetike kao filozofske nauke, estetika je nauka o nižoj sposobnosti saznanja, o osetima i opažajima, ali i nauka o osećanjima lepog i umetničkog, o ukusu, uobrazilji, geniju, što znači o carstvu subjektivnosti. Ipak, šira upotreba ovog termina dovela je do toga da je njegovo značenje oslabljeno, te da ga je pretvorila u konvenciju. Njegova šira značenja podrazumevaju jednu granu filozofije ili posebnu nauku koja za predmet ima umetnost, lepo u prirodi i tehnički lepo. Kao teorija umetnosti i lepog razvila se iz estetičke refleksije koja je postojala i pre filozofske refleksije i naučnog mišljenja, jer je nastala iz jednog specifičnog načina mišljenja koje ispoljavaju sami umetnici u svom stvaralačkom činu (Damnjanović, 1986, str. 190).

Istorijski razvoj estetike vodi od Helena, ali se ona intenzivnije razvija u delima Platona i Aristotela, dok je Plotin prvi sistematski izložio estetičke ideje. Sredinom 18. veka Baumgarten estetiku uvodi u oblast filozofskih nauka, a svoj procvat ona doživljava u doba nemačkog idealizma i romantike. Veoma značajna figura u razvoju estetike je Kant, koji je smatrao da estetika kao nauka nije moguća; u nauci se svaka tvrdnja mora i dokazati i

empirijski proveriti, a to se u umetničkom delu ne može ni dokazati ni pokazati. Prema njegovom mišljenju, ne postoji nauka o lepom, već samo kritika. O lepom se može suditi, ali takvo suđenje se ne povezuje sa razumom koji se koristi pojmovima, već sa naročitom moći: moći suđenja uz pomoć ukusa (Kant, 1790/1975).

O samom terminu *estetika* vođene su brojne rasprave. Hegel je ukazivao na činjenicu da ime *estetika* nije sasvim podesno za taj predmet (prostrano carstvo lepoga), jer strogo uzev, *estetika* označava nauku o čulima, o osećanju, te u ovom novom značenju jedne nove nauke ili upravo u smislu nečega što bi tek trebalo da postane jedna filozofska disciplina, ona je ponikla u Volfovoj školi u vreme kada su se u Nemačkoj umetnička dela posmatrala s obzirom na osećanja divljenja, straha, saučešća itd. Zbog toga što je to ime nepodesno, ili preciznije rečeno, zbog površnosti toga imena vršeni su pokušaji da se smisle druga imena, na primer *kalistika*. Međutim, to ime se pokazalo neadekvatnim, jer nauka koja se ima u vidu ne posmatra lepo uopšte, već samo lepo u umetnosti, pa je zbog toga zadržano ime *estetika* (Hegel, 1970, str. 3).

Prema mišljenju Ženeta (1997/1998), izraz *estetika* je legitiman jedino ako se u njoj (estetici) nikad ne traži iluzorna 'nauka o lepom'. U okviru estetike posmatramo predmete sa estetskom pažnjom, pridajemo im 'estetske kvalitete', dajemo 'sud ukusa'. Ukus označava moć prosuđivanja jednog predmeta ili neke vrste predstavljanja pomoću dopadanja ili nedopadanja, bez ikakvog interesa. Predmet takvog dopadanja naziva se *lepim*. Mogućnost prosuđivanja lepog je samo spremnost da se stvari čulno prosuđuju, što govori da estetski sud leži negde između čulnog i razumskog suda. U tom slučaju se ne sme izgubiti iz vida da ne može svako korektno suditi o ukusu. To može samo neko ko ima poseban dar i posebno obrazovanje, odnosno poznavalac ili sudija o umetnosti, koji poseduje zrelu, promišljenu moć prosuđivanja, jedan pročišćeni ukus kakav nije dostupan svima, odnosno, jedan fini ukus kojim je moguće otkrivati savršenost ili nesavršenost predmeta (Uzelac, 2003).

Pojedini savremeni estetičari (Žunić, 1995) estetiku opisuju kao filosofiju ljudske stvaralačke, čulno-duhovne, produktivne i kontemplativne prakse koja obuhvata dimenzije estetskog i 'lepog', i na uzoran i prototipski način se objektivira u umetnosti. Ovo određenje autor upotpunjuje i stavom da se jedan deo estetike nalazi i u „'umetničkom' posmatranju van-umetničkih estetskih pojava“ (Žunić, 2004, str. 34). Pored opštih odlika estetskog, pojedini autori ukazuju i na naročitu sposobnost posmatrača. Sreten Petrović (2006, str. 17) smatra da bi se *estetika* izvorno, prema poreklu same reči, odnosila i na biće, na predmet – na umetničko delo, koje u sebi samom ima to 'estetsko' biće tj. 'lepotu', 'umetničko', ali i na

čovaka, na subjekt, koji je obdaren naročitom sposobnošću, ‘čulnošću’ – da, može da oseti, estetski doživi pomenutu lepotu.

Jedno od brojnih pitanja koje se često postavlja odnosi se na relaciju estetika – umetničko delo i tu se mogu uočiti različiti stavovi. Prema Hartmanu (1953/1968), estetski predmet ne postoji ‘po sebi’, već postoji ‘za nas’ i to samo onda kada prema njemu zauzmemo adekvatan stav primanja, bilo da je taj stav u načinu držanja ili u aktivnom delanju. Sličan stav ima i Foht (Focht, 1980a), koji kaže da od estetike ne treba očekivati da ona učini pristupačnim pojedina umetnička dela i pomogne da ih razumemo time što bi ukazivala na neke njihove momente i time pokazala u čemu se sastoji njihova vrednost. Čak ni tzv. primenjene estetike (estetika filma, estetika muzike itd.) ne nalaze svoju primenu na određenim delima, pa čak ni određenim stilovima, nego na određenim umetničkim vrstama kao takvim, tražeći kako se pojam o umetnosti u njima individualizuje i specifično manifestuje.

U novijoj literaturi posvećenoj pitanjima teorije umetnosti, estetikom se (u užem smislu) naziva:

„(1) opšta metajezikička filozofska teorija, koja izučava čulno saznanje, vrednosne kategorije prosuđivanja i tradicijom određena područja estetskog (područje lepog); (2) opšta metajezikička filozofska teorija (filozofija umetnosti), koja izučava umetnički lepo, pojam i smisao umetnosti, odnosno teorije umetnosti (poetiku, teoriju umetnika, kritiku, istoriju umetnosti, sociologiju umetnosti, semiotiku umetnosti, psihologiju umetnosti); (3) skup pravila, oblika izražavanja, normi upotrebe umetničkih medija, vrednosti i ciljeva izražavanja i stvaranja koje je zajedničko pripadnicima jednog stila, pokreta i grupe ili koje jedan umetnik razvija u okviru jednog opusa“ (Šuvaković, 2011, str. 222).

Da bi se stekli uslovi prvenstveno za stvaranje, ali i za procenjivanje umetnički vrednih tvorevina, potrebno je da se ovlada određenim znanjima iz pojedinih umetnosti. Stvaralački proces koji nema utemeljenje u teorijskom uopštavanju umetničke prakse, često nema vrhunske umetničke rezultate. Platon je smatrao da je za visoka dostignuća potreban spoj prirodnih sposobnosti sa vežbanjem i proučavanjem teorije, dok je uspeh umetnika uslovljen snagom talenta, ali i poznavanjem pravila, jer je nemoguće dostignuti visoku umetnost bez poznavanja teorije koja pomaže da se usavrši veština (Borjev, 2009). Da je poznavanje teorijskih načela umetnosti veoma važan preduslov za doživljaj umetničkog dela, govore i stavovi drugih kompetentnih stručnjaka. Prema Ingardenu (1991), konstituisanje muzičkog dela kao intersubjektivnog estetskog predmeta zahteva da kako autor tako i pojedini slušaoci ispune neke posebne psihofizičke uslove zvane estetskim doživljajem ili

estetskom percepcijom. Dakle, da bi spoznaja umetničkog dela bila potpuna, važno je imati određena predznanja o konkretnoj umetnosti.

Jedna vrsta estetskog kôda je utemeljena u samoj teoriji, tj. u napisima o umetnosti, dok je drugi vid estetskog povezan sa kreativnim potencijalima umetnika-stvaraoca. U njihovom međusobnom prožimanju nastaje umetničko delo sa svojim specifičnim estetskim vrednostima. Kao što se estetika ne može napisati izolovano od poznavanja umetnosti, ni umetnost se ne može razvijati u potpunom ignorisanju estetike. Tako se estetička učenja razvijaju po jednoj relativno autonomnoj dinamici jedna iz drugih, kao što se i umetnost rađa iz druge umetnosti, a ne neposredno iz prirode. Otuda proizilazi da se estetika piše i za umetnika i za posmatrača umetnosti, jer je umetnik nužno i kritičar svog sopstvenog dela, kao što i svaki posmatrač u osnovi ima neki teorijski ili kritički stav prema posmatranom delu. Iz ovoga, opet, sledi da je „svaki umetnik i svaki posmatrač umetnosti u osnovi estetičar, kao što je i svaki estetičar u osnovi umetnik“ (Damjanović, 1986, str. 192).

Složenost tumačenja estetike kao nauke nastaje kao rezultat činjenice da polaznu tačku u estetičkom mišljenju ne može predstavljati neki subjektivno izabrani ugao gledanja, niti neki pojam konvencionalno fiksiran kao centralan i konsekventno održan u strogo formiranoj celini estetike kao nauke o umetnosti. Specifičnost estetskog treba izvesti iz svakidašnjih značenja osnovnih estetičkih kategorija, iz opisa izvornog iskustva umetnosti pomoću kritički razjašnjenih kategorija, sa ciljem suštinskog ispitivanja estetskog i umetničkog. Estetika, dakle, ne počiva na dogmatskom verovanju u naučne činjenice, jer bi se najpre morale odrediti činjenice kako bi imale smisla; ona ne polazi ni od nekog filozofskog sistema koji možda unapred sužava ili falsifikuje osobenosti estetskog i umetničkog, već iz kritičke otvorenosti polazi od određenih značenja osnovnih estetičkih kategorija i od opisa neposrednog iskustva estetskog i umetničkog da bi došla do suštinskog zasnivanja celog tog fenomenologičkog područja, što bitno određuje filozofski rad (ibidem).

U moderno doba estetika se shvata kao empirijska, pozitivna i eksperimentalna nauka, pri čemu se uočava i težnja za njenim osamostaljenjem kao nauke. Ipak, i sada je ona filozofija posmatrana iz posebne tačke gledišta, jer, i pored poznavanja i proučavanja umetnosti i lepog, utemeljenje sveg tog znanja deo je filozofije. Niz filozofskih problema u našem saznanju umetničkog stvaranja i umetničkog dela, u proučavanju estetskih sudova i estetske vrednosti, u određivanju kategorija lepog, tragičnog, komičnog i drugih, i dalje ostaje otvoren. Može se reći da savremena istorijska estetika prati umetnost i njene osobenosti u njihovom kretanju.

Danas estetika označava onaj deo filozofije koji se bavi filozofskim problemima lepog, umetnosti, umetničke produktivnosti (estetika proizvodnje) i umetničkog dela (estetika dela), dejstva umetnosti kao estetskog iskustva (estetika recepcije), kao i odnosa umetnosti prema drugim oblastima filozofske teorije (poput teorije saznanja, etike ili filozofije istorije). Ovo poslednje značenje obeležava najširi pojam estetike i obuhvata ujedno tradicionalne probleme metafizike, poetike i retorike.

U okviru filozofije pridev *estetski* definiše se kao „čulno opažljiv“, „koji oseća“, „opažajući“. On se u filozofskim kontekstima primenjuje prevashodno za označavanje onoga što spada u područje filozofske estetike i odnosi se na opažanje, prvenstveno lepog (Regenbogen i Majer, 2004, str. 177). Prema ovim autorima, lepo nije jedina odlika estetskog, ali jeste primarna. Prema Borjevu (2009, str. 41), estetsko je metakategorija, odnosno, najšira i fundamentalna kategorija estetike koja odražava ono što je opšte, što je svojstveno lepom, uzvišenom, ružnom, niskom, tragičnom, komičnom, dramskom i drugim estetskim svojstvima života i umetnosti. Jedna opšta saglasnost ipak postoji i ogleda se u činjenici da je *estetsko* vezano za spoznaju lepog, ali istovremeno ne samo lepog – lepo može da preovlađuje, ali ne mora da bude jedina odlika estetskog.

Prema Šuvakoviću (2010) *estetskim* se najčešće naziva ono izuzetno usredsređenje na čulnost i čulnošću predočeno, tj. proživljeno umetničko, kulturalno ili prirodno, koje je uvek izvedeno pod nekim kulturalnim uslovima individualnog ili kolektivnog odnosa prema pojedinačnoj umetnosti, kulturi ili prirodi. Pri tome, odnosi umetnosti, kulture i prirode nisu dati na jedan opšti i nepromenljivi način, već na način koji zahteva istorijsko i kulturno preispitivanje i revidiranje.

Za razliku od njega, pojam *estetički* se vezuje za oblast teorije, odnosno naučno raspravljanje i razumevanje estetskog. To znači da neko može biti estetičar, dakle, može misliti estetički, ali istovremeno ne posedovati estetsko osećanje. Razlog tome je činjenica da *estetičko* dolazi kao produkt razmišljanja, a *estetsko* iz samog predmeta, to jest, iz umetnosti. Kao estetičke kategorije izdvajaju se: lepo, ružno, uzvišeno, ljupko, tragično i komično (Dessoir, 1906/1963). One su se vremenom menjale i bile su čest predmet rasprave među estetičarima – da li su sve kategorije podjednako vredne, da li se može govoriti samo o lepom, a svi ostali pojmovi koji ga prate su njegove varijante itd. Između ostalog, postoje i različitosti vezane za broj kategorija. Na primer, Roman Ingarden je na jednom predavanju izložio preko trideset estetskih kategorija (Focht, 1980a). Takođe, može se uočiti da se kod

Fohta one nazivaju *estetskim* kategorijama, za razliku od drugih autora (Borjev, 2009; Grandić, 2001; Petrović, 2006; Uzelac, 1993; Žunić, 1995) koji ih nazivaju *estetičkim*.

U oblasti psihologije *estetsko* se opisuje kao ono što u preovlađujućim komponentama sadrži osećaj lepog. Budući da je pretežno čulnog porekla, uglavnom je predmet eksperimentalne estetike, koja predstavlja granu psihologije. Opšti, apstraktni deo estetskog takođe može biti predmet psiholoških istraživanja, mada spada u oblast filozofije (Krstić, 1988, str. 162). Može se uočiti da je značenje estetskog u osnovi povezano sa značenjem lepog, te da se vezuje za čulno poreklo.

U kontekstu ovog rada, čiji je predmet estetski doživljaj muzike, nećemo se dalje baviti diferenciranjem ovih pojmova, već ćemo se zadržati na *estetskom* koje se javlja u okviru čulnog medijuma, i to – estetskom doživljaju i estetskom vaspitanju.

Estetski doživljaj umetnosti

Istorijat pojma

Istorijsko poreklo pojma *estetski doživljaj* pokazuje da je ovaj fenomen sveprisutan u čovekovom životu od davnina, ali da se zapravo, kao pojam, *estetski doživljaj* pojavio kasnije. Prema stavovima autora koji su se bavili pojmom i zakonitostima lepog u prirodi i u životu, tumačenje doživljaja lepog zauzimalo je važno mesto, s tim što se nije označavalo pomenutim terminom. Pitagora je, na primer, opisao doživljaj života i lepog, odnosno, estetski stav čoveka, sledećim rečima: „Život je kao igre: jedni dolaze na njih kao takmičari, drugi da trguju, ali najbolji dolaze kao gledaoci“ (Tatarkjevič, 1975/1980, str. 299). Dakle, zanimanje za estetski doživljaj je postojalo, ali ne pod tim nazivom. Prema rečima istog autora, to je klasični primer na kome se može videti kako se istorija pojmova ne podudara sa istorijom naziva.

Sve do 18. veka naše ere pridev *estetski* nije se koristio pri razmatranju doživljaja lepog i umetnosti iako je bio korišćen u svom izvornom obliku (grč. *aisthesis* – opažajni), ali i pridevskom obliku *aisthētikós*. Nasuprot njemu, postojao je *noesis*, odnosno *noetikos* koji se odnosio na mišljenje, tj. misaono. U antičkoj i srednjovekovnoj filozofiji, pored ovih, upotrebljavali su se i latinski izrazi *sensatio* i *intellectus*, odnosno *sensitivus* i *intellectivus*.

U svom delu *Aesthetica* iz 1750. godine, Aleksander Baumgarten je po prvi put čulno saznanje, *cognitio sensitiva*, poistovetio sa saznanjem lepog, a deo filozofije koji je proučavao saznanje lepoga nazvao je *cognitio aesthetica* ili *aesthetica*. Zahvaljujući tome, imenica *estetika* i pridev *estetski* ulaze u širu upotrebu. Ipak, njegovo uvođenje nije proteklo nesmetano; Kant je, na primer, najpre odbacio Baumgartenovu terminologiju (u delu *Kritika čistog uma*), a kasnije je prihvatio (*Kritika moći suđenja*). To je bila prelomna tačka, te se nakon toga naziv estetika mogao sresti u radovima Herbarta i Hegela. Tako je, pored logike i etike, *estetika* postala treća disciplina filozofskog sistema.

Paralelno sa uvođenjem imenice proširio se i pridev *estetski*, pa su se njime nazivala psihička stanja, doživljaji, ili osećanja koja su se javljala pod dejstvom umetnosti i nečeg lepog. Interesantna je činjenica da se o estetskom doživljaju raspravljalo najmanje dve hiljade godina pre uvođenja samog termina, kao i to da u njegovom nazivu nema etimološkog značenja ni lepog, ni umetnosti, ni dopadanja. Pre uvođenja termina *estetski doživljaj*, doživljavanje lepog nazivalo se jednostavno opažanje lepog, pa je tako i danas česta pojava poistovećivanje termina *estetski doživljaj* i *doživljaj lepog*. Otkad se formirao pojam *estetski doživljaj*, napisi teoretičara uglavnom su u fokusu imali teoriju estetskog doživljaja a ne definiciju, jer se njegovo opšte značenje podrazumevalo. Međutim, pokušaj da se izvede preciznija definicija doveo je do toga da su estetičari izdvojili osobine koje pokazuju srodnost sa lepim, ali se od njega razlikuju, na primer, uzvišeno, slikovito, dražesno, tragično, komično itd. i dovode ih u vezu sa estetskim doživljajem. Iz toga proizilazi da estetski doživljaj i doživljaj lepog ne mogu biti istoznačni, a posebno se ne mogu poistovetiti sa doživljavanjem umetnosti. Od triju značajnih estetičkih pojmova – lepo, umetnost i estetski doživljaj, svaki ima nešto drugačiji obim (ibidem).

U delima Aristotela takođe se može uočiti opis estetskog doživljaja bez uvođenja termina, dok se kasnije pokazalo da se taj opis poklapa sa estetskim doživljajem. U njegovoj teoriji centralno mesto je zauzimao estetski stav pojedinca, dok je Platon tvrdio da uočavanje lepog zavisi od sposobnosti duše.

Platonovu ideju razvio je Plotin, koji je zastupao stav da lepo u svetu može spoznati onaj koji ima lepo u sebi, jer nikad neće ugledati sunce oko koje nije postalo sunčano i nijedna duša neće videti lepo, ako i sama nije postala lepa (ibidem, str. 303). Prema Plotinovom shvatanju estetskog doživljaja, važan uslov primanja tih doživljaja nisu samo predispozicije čulnosti lepoga već i stanje duha, kao i moralna načela pojedinca.

Na početku 18. veka otvorila su se brojna pitanja vezana za estetski doživljaj, koja su pokrenula i pitanje ukusa. Tako se došlo do zaključka da teorija lepoga može biti jedino teorija ukusa, odnosno teorija estetskih doživljaja. Vodeće mesto u istraživanju ovog pojma imala je Engleska, a pored nje, tokom 18. veka razmatranja estetskog doživljaja odvijala su se veoma intenzivno i u Nemačkoj. Najznačajniji estetičar bio je Baumgarten koji je estetski doživljaj tretirao kao čulno saznanje. Ta koncepcija je bila bliska tradiciji po tome što je u estetskom doživljaju videla saznanje, ali se razlikovala po tome što je dopuštala misao o neracionalnom saznanju.

Važan događaj u istoriji teorije estetskih doživljaja predstavlja sinteza između koncepcije Engleske i Nemačke. Kao najznačajniji predstavnik te originalne sinteze navodi se Imanuel Kant, odnosno njegovo delo *Kritika moći suđenja* iz 1790. godine. Tu se po prvi put izlaže jedna opširna i paradoksalna teorija estetskih doživljaja. Prema njegovim stavovima, sud ukusa nije saznajni sud, niti logički, već estetski, što znači subjektivni. Međutim, sud i estetski doživljaj, iako nije akt saznanja, jeste nešto više od jednostavnog doživljaja prijatnosti. On, prema rečima Kanta, pretenduje na opštost, a to pretendovanje je izuzetno po tome što nema dovoljnog osnova, a ipak je neoborivo. Pored ovih odlika, Kant je izneo i niz drugih koje definišu estetski doživljaj: a) nekoristoljubivost, jer postoji nezavisno od toga da li njegov predmet egzistira realno; b) bespojmovnost, čime se estetski stav razlikuje od saznajnog; c) tiče se same forme stvari, čime se estetsko dopadanje razlikuje od običnog čulnog dopadanja; d) dopadanje oslonjeno ne samo na čulni utisak nego i na predstavu i na sud; e) nema opšteg pravila koje presuđuje koji će se predmeti dopadati i zato svaki treba ocenjivati i proveravati posebno. To je razlog zbog čega ljudski sudovi o estetskom dopadanju mogu biti samo individualni. Međutim, pošto su ljudski umovi slično građeni, može se pretpostaviti da će se predmet koji se dopadao jednome, dopasti i drugima. Zato estetske sudove karakteriše opštost, jer ona ne može biti ograničena pravilima (ibidem).

Dalji razvoj estetike kao nauke odvija se pretežno u okviru psihologije, čime ona postaje empirijska nauka. Pažnju estetičara sve više privlači eksperimentalna dimenzija psihologije i estetike, čime je fokus posmatranja pomeren sa područja lepoga na područje estetskog doživljaja. Razlog tome leži u mišljenju da lepota predmeta ne može biti opšta, jer postoje brojne različitosti vezane za taj predmet. Ipak, mogu se izdvojiti zajedničke odlike onoga što doživljavamo putem spoznaje lepih predmeta, to jest, zajedničke odlike estetskih doživljaja. Time se stvorio nov prostor za njihovo ispitivanje, što je dovelo do značajnijih rezultata, ali, s druge strane, nije pružilo pomoć u uspostavljanju jedne opšte definicije.

Tokom 19. i 20. veka pojavilo se više različitih definicija estetskog doživljaja. Jedna od najjednostavnijih bila je: „Estetski doživljaj je svojevrsni doživljaj, *sui generis*, nesvodiv na druge“ (ibidem, str. 312). Ovaj stav delili su istaknuti naučnici, među kojima je psiholog Wilhelm Vunt (Wundt) i estetičar Gustav Teodor Fehner (Fechner) i on se nije mnogo razlikovao od mišljenja estetičara 18. veka – zasnivao se na postojanju „elementarnih estetskih osećanja“, odnosno na postojanju posebnog čula za doživljavanje lepoga.

Veoma zastupljena teorija, koja je imala mnoštvo pristalica tokom 19. veka, bila je hedonistička. U skladu sa tom teorijom estetski doživljaj se poistovećuje sa osećajem prijatnosti (Dž. Santajana [Santayana]), a pojavilo se i mišljenje da estetski doživljaj ima onoliko vrednosti koliko sadrži prijatnosti (R. Miler-Frajenfels [Müller-Freienfels]). Ipak, hedonistička teorija u 19. i 20. veku nije imala onoliko pristalica koliko u 18. veku. Umesto toga, pojavio se niz teorija koje su estetski doživljaj objašnjavale kao saznanje ili iluziju, aktivan ili pasivan doživljaj, racionalan ili emocionalan.

Zahvaljujući Frojdu (Freud) u drugoj polovini 19. veka istraživači umetnosti bili su zainteresovani za dubinsku analizu subjekta, odnosno stvaraoca dela. Odjednom je postalo atraktivno zaviriti u podsvesne i nesvesne mehanizme umetnika, a istraživače je zanimalo iz kojih mu to dubina nadolazi neobična stvaralačka invencija koja oblikuje delo (Petrović, 2013, str. 27).

U 20. veku se kao najznačajnija izdvaja teorija K. Fidlera (Fidler), koja se zasniva na tvrdnji da u estetskom doživljaju umetnosti duh nalazi objašnjenje vidljive suštine sveta. Nasuprot ovim teorijama postoji iluzionizam, čija je osnovna ideja da se estetski doživljaji zasnivaju upravo na udaljavanju od stvarnosti i kreću se u svetu iluzije i imaginacije. Tu tezu zastupali su Eduard fon Hartman (Hartmann) i Moric Gajger (Geiger), ukazujući na to da emocije koje se javljaju usled čitanja romana ili gledanja pozorišne predstave (tuga, radost i sl.) nisu istinite. Prema rečima ovih naučnika, odlika ovih prividnih osećanja jeste to što, čak i kad su neprijatna, ona ne narušavaju prijatnost. Ipak, ovaj način pristupa estetskom doživljaju nije ostao bez protivargumenata – konstatovano je da te emocije nisu nikakva posebna tvorevina i ne javljaju se samo u okviru estetskih doživljaja.

Kada je u pitanju teorija aktivne prirode estetskih doživljaja¹, smatralo se da se estetski doživljaj ostvaruje samo onda kada subjekt prebacuje na predmet sopstvenu aktivnost, čime on pripisuje estetskom predmetu osobine koje on sam po sebi ne poseduje.

¹ Ova teorija nastala je u Nemačkoj i bila je poznata pod nazivom *empatia*

Tako nastaje „psihička rezonansa“ koja pruža naročito zadovoljstvo, čiji je najvažniji deo estetski doživljaj.

Nasuprot teoriji empatije postoji teorija kontemplacije, prema kojoj se estetski doživljaj ne crpe iz subjekta, već naprotiv, iz samog predmeta, i to na taj način što mu se mi podajemo i upijamo njegovu lepotu. Time estetski doživljaj postaje specifični doživljaj gledaoca koji se pasivno pokorava pred lepim. Teorija kontemplacije takođe je poznata kao jedna od najranijih estetičkih misli, a ime joj je dao Artur Šopenhauer (Schopenhauer) na početku 19. veka. Ona podrazumeva i intelektualni pristup umetničkom delu, što znači da pored toga što vidimo boje i oblike na slici, mi takođe i znamo šta oni predstavljaju. Pored toga, važno je i pamćenje i očekivanje, posebno kada je u pitanju slušanje muzike ili poezije. Posebno se naglašavalo da kontemplacija vidljivoga sveta nije nepokretno gledanje, već postepeno „uzimanje u posedovanje“. To znači da proces kontemplacije u likovnim umetnostima protiče slično kao u muzici i književnosti putem povezivanja delova celine i njihovim pamćenjem (Tatarkjevič, 1980).

U proučavanju estetskog doživljaja tokom 19. i 20. veka javilo se nekoliko teorija koje se mogu smatrati pre dopunom teorije kontemplacije nego novim teorijama (*teorija izolacije, teorija psihičke distance i teorija nekoristoljubivosti*). U periodu između dva rata značajno se proširila *psihologija forme*. Ona se zasnivala na činjenici da je za doživljaj umetničkog dela važnija celina od delova, jer „lice nekad prepoznajemo iz viđenja, iako ne pamtimo oblik usana ili pravac borâ“ (ibidem, str. 319). Ovde se može uočiti veza sa Aristotelovom tezom da je za estetski doživljaj važno da stvar bude uhvatljiva u celini za um, čula ili pamćenje.

Može se uvideti da su teorije estetskog doživljaja brojne i ponekad međusobno veoma udaljene, čak i krajnje suprotne, kao što je to slučaj sa teorijom empatije i teorijom kontemplacije. Pored toga, važno je naglasiti da su pojedine teorije zasnovane na intelektualističkom pristupu estetskom doživljaju, dok su druge emocionalističke prirode.

Istorijsko sagledavanje korišćenja pojma *estetski doživljaj* pokazuje da je pažnju filozofa, estetičara, psihologa i uopšte naučnika koji su se ovim fenomenom bavili privlačilo gotovo podjednako pitanje prirode i suštine doživljaja, kao i pitanje definicije pojma estetski doživljaj. Pri tome se jedino kod Kanta i donekle u Šopenhauerovim delima može naći i teorija i definicija.

Uzimajući u obzir sva mišljenja, može se konstatovati jedino to da pojam estetskog doživljaja nije precizno određen. On se može odnositi na delovanje umetničkog dela svojom

novošću i neobičnošću, odnosno delovanje neobičnog i lepog, o čemu je govorio Džozef Adison (Addison). Naime, on je ove dve kategorije suprotstavio, a zatim ih istovremeno spojio kao varijante 'prijatnosti mašte'. Otada je odnos ovih kategorija sporan, a neobičnost i novost imaju sve veće značenje u umetnosti (ibidem, str. 323). Dok je 19. vek bio razdoblje 'krajnjih' teorija i teorija koje su međusobno jedna drugu isključivale, narednom periodu bile su potrebne pluralističke, alternativne teorije koje su donele koordinaciju tih suprotnosti.

Savremena shvatanja estetskog doživljaja

O doživljaju (doživljavanju) lepog govori autor jednog od naših najstarijih udžbenika pedagogije u okviru zadataka estetičkog vaspitanja (Bakić 1897; citirano kod Bojović, 2008).² Autor ukazuje na činjenicu da estetičko vaspitanje ima zadatak da razvija viša čula i usavršava maštu za shvatanje lepote, što je praćeno estetičkim osećanjima. S tim u vezi, on ukazuje na opažanje, posmatranje, estetičko shvatanje i estetičko osećanje – „putem očiglednih sredstava razvijamo viša čula na osnovu kojih razvijamo kod učenika estetičko osećanje i estetičko shvatanje“ (ibidem, str. 71). Iako se ne govori eksplicitno o doživljaju, tj. estetskom doživljaju, može se reći da su i estetsko shvatanje i osećanje rezultat svojevrsnog (estetskog) doživljaja.

U domaćoj pedagoškoj literaturi pojam *estetski doživljaj* sreće se u udžbeniku Radmila Vučića *Osnovi pedagogike* objavljenom 1934. godine, i u njemu se navodi da je on tesno povezan sa duševnim životom čoveka i da predstavlja podlogu smisla za lepotu, harmoniju i rad u prirodi i društvu. Prema njegovim rečima, estetsko vaspitanje ima za zadatak da angažuje sva osećanja koja omogućavaju estetsko doživljavanje, pri čemu razvijanje estetskih osećanja izjednačava sa estetskim doživljavanjem (ibidem, str. 72).

Na sličan način o estetskom vaspitanju i estetskom doživljaju govori Vojislav Mladenović; da bi se ostvarilo estetsko vaspitanje potrebno je obezbediti situaciju u kojoj učenici mogu da dožive *lepo*. Ovaj autor ukazuje na činjenicu da se znatno uspešnije razvijanje osećanja lepog postiže kod učenika kada oni posmatraju umetničko delo, slušaju muziku ili čitaju književno delo, te da nije dobro da se, kako to često biva, umetničko uobličavanje svodi na 'dresuru', gde se na osnovu ponuđenog dela teksta iz čitanke (odlomka nekog većeg književnog dela) od učenika očekuje estetski doživljaj toga dela (Mladenović,

² Samo u ovom udžbeniku nalazimo termin *estetičko*, dok se u ostaloj konsultovanoj literaturi koristi termin *estetsko* (vaspitanje ili doživljaj).

1936; citirano kod Bojović, 2014). U kontekstu uloge i značaja estetskog vaspitanja u udžbenicima pedagogije srazmerno često je u upotrebi sintagma *estetski doživljaj*, što ukazuje na opštu saglasnost pedagoga oko važnosti *doživljaja* umetničkih kvaliteta, ali i lepog u prirodi i u svakodnevnom životu.

Jednu od značajnijih teorija o estetskom doživljaju dao je Roman Ingarden (1966/1975). On smatra da estetski doživljaj vodi konstituisanju jednog svojstvenog – estetskog – predmeta koji se ne može identifikovati sa onim realnim čije opažanje u određenom slučaju daje prvi impuls za razvijanje estetskog doživljaja i koje ponekad, kada predstavlja umetničko delo stvoreno u tu svrhu, igra regulativnu ulogu u proticanju estetskog doživljaja. Prema njegovom mišljenju, estetski doživljaj predstavlja jedan složeni, višefazni proces koji podrazumeva niz etapa različitih po karakteru – u jednoj se proverava teorija aktivnog stava, u drugoj pasivnog; u jednoj intelektualnog, u drugoj emocionalnog značenja. Prema rečima ovog autora početak estetskog doživljaja predstavlja „estetska prvobitna emocija“ koja nema veze sa dopadanjem. Ova emocija se nadovezuje na aktivno, koncentrisano uočavanje kvaliteta, koje se manifestuje izvesnim uzbuđenjem.

Emocija je *estetska* kada je vezana za objekat stvoren ekspresivnim činom. Ova veza je zasnovana na činjenici da smo mi u stalnoj interakciji sa svojim fizičkim okruženjem. Neke vrste fizičkih okruženja (slike, nizovi slova i slično) bude neke vrste doživljaja u nama (Dewey 1998; citirano kod Määttänen, 2003). Nakon toga dolazi do isticanja toga kvaliteta, pri čemu se, ukoliko je on autonoman, odnosno, ukoliko mu nije potrebna nikakva kvalitativna dopuna, proces konstituisanja zaustavlja. Ukoliko se pak ispostavi da mu je dopuna potrebna, estetski doživljaj se pretvara u traganje za dopunskim kvalitetima; ukoliko se oni pojave, dolazi do smirivanja težnje za njegovim osvajanjem i do prožimanja sa estetskim uživanjem u tom kvalitetu. U okolnostima kada nema nalaženja traženih kvaliteta ili se ‘novi’ kvaliteti ne usaglašavaju sa prethodnima, dolazi do negativnog estetskog doživljaja (Ingarden, 1975, str. 13).

Tokom opisanog estetskog procesa obrazovanja i poimanja, prema Ingardenovim rečima, vrši se dvostruko uobličavanje ispoljenih kvaliteta – u kategorijalne strukture i u strukturu kvalitativnog polifonog sazvučja, dok se faze estetskog doživljaja mogu svesti na tri elementa:

1. emocionalni (estetsko uzbuđenje, uživanje),
2. aktivno-stvaralački (obrazovanje estetskog predmeta kao kvalitativne, strukturisane celine),

3. pasivni, koji prima (očigledno poimanje konstituisane kvalitativne tvorevine).

Prema redosledu ovih faza može se zaključiti da se one odlikuju karakterističnom dinamičnošću i nemirom traženja i nalaženja, gde u poslednjoj fazi dolazi do smirenja. Prema Ingardenu, u njoj se vrši kontemplativno, emocionalno prožeto intencionalno osećanje konstituisanog estetskog predmeta, koje ujedno predstavlja i pravo iskustvo estetske vrednosti kao takve. U tom iskustvu je sadržan prvobitni estetski odgovor na vrednost estetskog predmeta, koji može biti pozitivan (emocionalno prihvatanje) ili negativan (emocionalno odbacivanje). Emocionalno prihvatanje ili odbacivanje ne treba poistovetiti sa procenjivanjem vrednosti predmeta ili procenjivanjem umetničke vrednosti umetničkog dela. Kao poslednja faza estetskog doživljaja navodi se momenat postavljanja koji se odnosi na već konstituisani estetski predmet: estetski predmet se afirmiše kao nešto što egzistira na poseban način (ibidem, str. 16). Budući da svaki estetski predmet ne mora da krije u sebi ove predmetnosti, onda ni ovi poslednji momenti postavljanja nisu neophodni za estetski doživljaj.

Na sličan način o estetskom doživljaju govori i Sreten Petrović (2006, str. 42), pozivajući se na stav Hartmana: „U estetskom doživljaju mogu se jasno razlikovati tri važna momenta: a) opažaj, b) uživanje i v) procena vrednosti.“ Prema ovom stavu, upravo je opažanje najvažniji ili noseći član u strukturi akta, dok prijetnost ili uživanje i u njima skriveni vrednosni sud, imaju više karakter reakcije na utisak koji se u opažanju prima. U prvom kontaktu sa umetničkim delom gledalac ima jedan opažaj, jednu čulnu predstavu, a zatim bi trebalo da usledi, ali ne i obavezno, druga faza „prijema“ (da u tom prizoru oseti neku neobičnu, estetsku prijetnost). U trećoj fazi, kada emocionalna napetost popušta, do izražaja dolazi naše viđenje umetničkog dela.³

Od savremenih teorija estetskih doživljaja treba navesti i teoriju Tatarkjeviča (1980) koji zastupa stav da su estetski doživljaji različiti po vrstama, ali da se usredsređivanje i maštanje mogu odvijati istovremeno a i odvojeno – isključivo maštanje ili isključivo usredsređivanje. Budući da je u većini teorija o estetskim doživljajima moguće izvesti značajan broj sličnih pogleda, kao i da postoji izvestan broj preklapanja različitih stavova,

³ I ovde se, kao i u većini eksperimenata i napisa o estetskom doživljaju, govori o doživljaju likovne umetnosti, odnosno slike, na primeru Leonardove *Tajne večere*. Prvi utisak vezan za opažaj, odnosi se na jednostavnu konstataciju da se na slici nalazi grupa ljudi koja sedi za stolom, a u daljini se vidi deo pejzaža. Nakon toga dolazi do druge faze (prijema), u kojoj se uživa u prijetnosti te slike, odnosno božanske atmosfere. Na kraju dolazi do ispoljavanja kritičkog suda gledaoca i ispoljavanja ličnog mišljenja.

može se konstatovati da je alternativni pristup poželjan kada je u pitanju određenje pojma *estetski doživljaj*.

Iz istorijskog uvida u značenje pojma *estetski doživljaj* može se uočiti da je, prema ideji Baumgartena, prvobitno značenje reči *estetika* i pojma koji se tu podrazumeva upravo bilo zasnovano na čulnom doživljaju, tako da je estetika od početka u suštini vezana za doživljaj, odnosno za carstvo subjektivnosti, kako za stvaralačku subjektivnost umetnika tako i za subjektivnost posmatrača.

Različita tumačenja termina *estetski doživljaj* jednako ukazuju na složenost definisanja ovog fenomena. Budući da je on tesno povezan sa ukusom pojedinca, te da ima estetičara koji tvrde da ukus ne može biti ozbiljan predmet estetike, onda se neminovno dolazi do veoma različitih shvatanja. Otuda se o ovom fenomenu sve više govori u savremenoj psihologiji. Tako se kao jedan od načina tumačenja pojma *estetski doživljaj* može krenuti suprotno prethodnom polazištu; umesto istorijskog, hronološkog praćenja termina i njegovih različitih pojavnosti, može se poći iz definicije doživljaja *per se*, a zatim bliže odrediti sintagma *estetski doživljaj*.

U svakidašnjem govoru pod *doživljajem* se podrazumeva značajno iskustvo koje osećamo kao obogaćenje ličnosti, a u psihologiji – sadržaj svesti; duševno zbivanje koje nastaje u susretu subjekta sa svetom. „Doživljajni aspekt psihičkih procesa je, pored aspekata ponašanja i učinka (dela), odlučujući u psihologiji“ (Damjanović, 1986, str. 132). Pored spoznaje da doživljaj nastaje kao reakcija subjekta na okruženje, u stručnoj literaturi se navodi da on može biti jednostavan i složen. Naime, termin *doživljaj* opisuje se i kao jednostavan ili složen psihički proces dostupan subjektivnom uvidu, opažanju pa i proveri (Furlan i saradnici, 2005, str. 90). Kao najjednostavniji doživljaj navodi se osećaj koji nastaje povodom neposrednog draženja osećajnih, tj. čulnih organa: vidni osećaj, slušni osećaj itd. Složeniji su perceptivni doživljaji koji se nazivaju i perceptima ili opažajima. Među najstroženijim doživljajima su emocionalni doživljaji, na primer, doživljaj lepote umetničkog dela, doživljaj ljubavi i slično.

Doživljajem se naziva i ono što se konstituiše u sećanju, čime dolazi do izražaja sadržina značenja, tako da se on ponekad određuje i kao „subjektivni odraz objektivne stvarnosti“ (*Filozofijski rječnik*, 1984, str. 80). Na sličan način o doživljaju govori i Gadamer (1960/1978), opisujući ga kao nešto nezaboravno i nenadomestivo, nešto što je u principu neiscrpno za pojmovno određenje njegovog značenja.

Estetski doživljaj umetnosti najčešće se vezuje za psihološki kontekst. Ta veza je potpuno razumljiva, naročito ako se ima u vidu činjenica da „problemi koje umetnost rešava i potrebe koje zadovoljava nisu *samo* psihološke prirode, ali su *uvek i* psihološke“ (Panić, 1997, str. 15). Bez obzira na to koja sposobnost čoveka biva aktivirana ili koji je to motiv u osnovi aktivnosti čoveka, i ta sposobnost i taj motiv uvek su predmet psihologije. Psiholozi ukazuju i na to da se umetničkim delima, putem estetskog doživljaja, zadovoljavaju raznovrsne ljudske potrebe, posebno kada je u pitanju psihologija stvaralaštva. To je moguće s obzirom na činjenicu da je doživljaj umetnosti složen fenomen, koji pored svog osnovnog atributa – umetnički lepog i perceptivnog, sadrži i niz drugih emocionalnih, konativnih i misaonih komponenata (ibidem, str. 7).

Estetski doživljaj, kao rezultat složenog psihološkog procesa koji je izazvan umetničkim delom, jedan je od najviših oblika ljudskog reagovanja i doživljavanja koji u sebi sadrži mnoštvo komponenata: emocionalnu, senzornu, spoznajnu, vrednosnu, preskriptivnu, obrazovnu, vaspitnu, motivacionu, imaginativnu, nesvesnu i dr. Takođe, psihologija u estetskoj reakciji otkriva senzorne, motorne, vaskularne, respiratorne, intelektualne, emocionalne, imaginativne, socijalne, istorijske, nesvesne i mnoge druge komponente. Međutim, kada je potrebno napraviti sintezu, odnosno utvrditi način njihovog povezivanja sa estetskim stimulacijama, psihologija to ne otkriva, već ostaje „u tom mrtvom moru pojmova“ (Panić, 1989, str. 233). Na misteriju estetskog doživljaja ukazuju i pojedini psihijatri (Sandić, 2013, str. 104), kada konstatuju da umetnost, kao i religijski zanos, duboko dotiče netransverbalnu i transverbalnu stranu bića. Ponekad pretače sebi inherentan estetski doživljaj u manje ili više jasnu mentalnu formu, zadobijajući konačan oblik u misaonom. Ali, ne tako retko, estetski doživljaj ogleda se baš s onim u nama što izmiče jeziku. Prema rečima ove naučnice, možda je najpodesniji primer uživanje u slušanju muzike.

Među teoretičarima psihoanalize koji se bave estetskim doživljajem zapažaju se dva različita mišljenja. Prema jednim (Fehner) estetski doživljaj se može poistovetiti sa pragom osetljivosti; stimulacija će preći estetski prag, tj. biće ocenjena kao lepa, ako promenom određenih parametara (npr. odnos stranica u četvorouglu) postigne efekat čulne prijatnosti. U skladu sa stavom da je osnovna dimenzija u estetici princip prijatnost – neprijatnost, Fehner predlaže promenu naziva estetike u hedoniku (Berlyne 1974; citirano kod Polovina i Marković 2006, str. 40). Međutim, mišljenje Berlajna o fenomenu estetskog doživljaja je drugačije; on zastupa stav da se estetski doživljaj ne može okarakterisati samo kao prijatnost, jer se ni izrazito prijatni, ni izrazito neprijatni stimuli ne ocenjuju kao estetski dobri. Prema

njegovom mišljenju, estetski vredno je ono što je umereno prijatno i umereno neprijatno, tj. „estetski doživljaj podrazumeva i mešavinu optimalno prijatnog i neprijatnog pobuđivanja nervnog sistema“ (ibidem, str. 40).

Prema pojedinim estetičarima ukus ne može biti ozbiljan predmet estetike, jer se estetika bavi univerzalnim i neprolaznim, a ukus je varijabilan i individualan. Iz toga proizilazi da je (ne)dopadanje određenog dela zavisno od ličnog ukusa i ličnog prosuđivanja pojedinca, a ličnih sudova ima onoliko koliko i pojedinaca koji ih donose (Focht, 1980a; Petrović, 1975; Zurovac, 1978; citirano kod Polovina i Marković, 2006). Ipak, mišljenja teoretičara psihologije i eksperimentalne estetike su drugačija; oni tvrde da, i pored izvesnih razlika, estetski doživljaji različitih subjekata poseduju izvesnu dozu zajedničkih karakteristika kao što su dobra forma ili zlatni presek (ibidem).

U pedagoškoj literaturi estetski doživljaj je zastupljen u kontekstu estetskog vaspitanja, pri čemu se uvek koristi kao sinonim za *doživljaj lepog*. U određenju pojma estetsko vaspitanje redovno se ukazuje na razvijanje sposobnosti zapažanja, razumevanja, doživljavanja i ocenjivanja lepog u prirodi, umetnosti i društvenoj sredini. Nije sporna činjenica da je *doživljavanje lepog* neizostavni element estetskog vaspitanja, ali se mora napomenuti i to da estetski doživljaj, da podsetimo, prema izvornom filozofskom shvatanju, kao i shvatanju pojedinih psihologa, nije uvek poistovećen sa doživljajem lepog.

Shvatanje estetskog doživljaja u pedagogiji najpotpunije je odredila Darinka Mitrović (1967a, str. 305). Prema njenom tumačenju, estetski doživljaj je složen psihički proces koji se javlja pod uticajem dejstva nekog umetničkog sadržaja (slike, pesme, knjige, drame, filma, igre, baleta i dr.) ili lepog u prirodi i društvenoj sredini. Estetski doživljaj je uslovljen kvalitetom objekta (umetničkog dela) i individualnom osetljivošću, interesovanjem i kulturom subjekta, tj. kvalitet i intenzitet estetskog doživljaja varira zavisno od estetskog sadržaja i estetske kulture subjekta. Karakteristike estetskog doživljaja su emocionalnost i celovitost, što znači da doživljaj neke estetske vrednosti ne može da bude hladan i ravnodušan. Budući da umetničko delo ili koji drugi estetski sadržaj, pod uslovom da su razumljivi i pristupačni subjektu, izazivaju emocionalne odjeke, emocionalnost je bitno obeležje estetskog doživljaja. Međutim, emocije koje u subjektu izazivaju estetske vrednosti duboko i celovito zahvataju svest i sve psihičke procese, implicirajući shvatanje sadržaja i tehnike izražaja. Prema tome, estetski doživljaj ima dve komponente: emocionalno ocenjivanje i intelektualno ocenjivanje jednog sadržaja. Pravog estetskog doživljaja nema bez jedinstva forme i sadržaja. Sposobnost estetskog doživljaja se razvija sistematskim vaspitnim

uticajima, korišćenjem odabranih sadržaja uz metode kao što su posmatranje umetničkih dela i pojava u objektivnoj stvarnosti, estetska analiza i stvaralačka aktivnost. Iako je Ingarden jasnije definisao put doživljaja od prijema do njegovog posmatranja i ocenjivanja, možemo konstatovati da je za ova dva stava zajedničko jedinstvo sadržaja i forme, a uzbuđenje o kojem govori Ingarden možemo tumačiti kao emocionalnu (pa i intelektualnu) komponentu doživljaja o kojima se govori u pedagogiji (ibidem). Objašnjenje estetskog doživljaja u pedagogiji je konkretnije određeno prema vaspitno-obrazovnoj sferi budući da je interesovanje pedagoga vezano za probleme estetskog vaspitanja. Otuda se i estetskom doživljaju pristupa kao sastavnom delu nastavne prakse, a ne kao svojevrsnom fenomenu.

Shodno navedenom tumačenju estetskog doživljaja, u okvirima ovoga rada dalja teorijska razmatranja oslanjaće se upravo na tumačenje emocionalne i intelektualne strane doživljaja muzike, koje se manifestuju kroz formu i sadržaj muzičkog dela. U tom jedinstvenom spoju odvija se najveći deo nastavne prakse u srednjem muzičkom obrazovanju.

Pojam nastavne prakse

Pojam nastave u pedagogiji se izučava u okviru posebne discipline – didaktike. Ona se opisuje kao grana pedagogije koja se bavi teorijom vaspitno-obrazovnog procesa, a vaspitno-obrazovni proces se u tradicionalnoj terminologiji zove nastava (Bognar i Matijević, 2002, str. 28). Ova reč je kao oznaka za posebnu pedagošku disciplinu upotrebljena u Nemačkoj u 17. veku.⁴ Polazeći od opšteg stava Komenskog, po kome je didaktika široko određena (kao vid poučavanja svakoga u svemu), ova disciplina je vremenom menjala predmet proučavanja. Krajem 19. i početkom 20. veka didaktika ograničava predmet na područje obrazovanja, čime je pedagogija podeljena na teoriju vaspitanja i teoriju obrazovanja (didaktiku). Početkom 20. veka didaktika više ne obuhvata samo organizovano obrazovanje (unutar škole) već se proširuje i izvan okvira redovne nastave, kao što su razni seminari, kursevi, dopisna ili televizijska nastava, jer su njome obuhvaćena tri osnovna didaktička faktora – program obrazovanja, polaznik, odnosno učenik, kao konzument tog programa i nastavnik, odnosno realizator tog programa (Poljak, 1970, str. 17).

⁴ Termin *didaktika* dobio je svoje puno značenje kada je češki pedagog Jan Amos Komenski (Komenský) objavio svoje čuveno delo *Velika didaktika*.

Jedno od najpotpunijih određenja didaktike dao je Mladen Vilotijević koji, kritikujući nedostatak pojedinih shvatanja, smatra da je didaktika „pedagoška disciplina koja proučava opšte probleme i zakonitosti nastave i učenja u njihovom dijalektičkom jedinstvu“ (1999a, str. 16–17). Prema njegovim rečima, didaktika se bavi ciljevima i zadacima nastave, nastavnim sadržajima, metodama i postupcima u nastavi i učenju, kao i nastavnim sredstvima koja se koriste za uspješnije savlađivanje nastavnog gradiva.

Termin didaktika je prihvaćen na slovenskom i germanskom području, dok se u anglosaksonskoj literaturi koristi termin *kurikulum* (eng. *curriculum*). Kurikulum označava sistematske, racionalne strukture na osnovu kojih su organizovani procesi učenja. Strukture uspostavljaju prioritete prema kojima (i putem kojih) učenici stiču različite sposobnosti učenja. U najširem smislu reči kurikulum je tehnika ili tehnologija racionalnog upravljanja mišljenjem, metodološki postupak istraživanja niza puteva u kojima učestvuju elementi nastavnog gradiva radi prenošenja znanja na druge. Generalno, koristi se za označavanje programa obrazovanja, nastave i učenja (*Pedagoški leksikon*, 1996).

Kurikulum označava i redosled učenja sadržaja po godištima. Budući da nastavni plan i program utvrđuju redosled nastavne građe u školskom učenju, došlo je do poistovećivanja kurikuluma sa nastavnim planom i programom (Vilotijević, 1999a, str. 47). Predstavnici različitih didaktičkih i teorijskih pravaca imaju uže i šire tumačenje kurikuluma koje je uslovljeno prioritetima koji su postavljeni i postupcima koji se kurikulumom smatraju ispravnim i korisnim. U novijoj literaturi kurikulum se opisuje kao:

„tok stalnih promena koje uvažavaju trajne vrednosti nadograđujući za njih nova postignuća u svim naukama, pružajući pri tom svakome mogućnost da vlastitim koracima dostigne željene ciljeve, zadatke i puteve razvoja“ (Previšić, 2007, str. 34).

Pitanja nastave u stručnoj literaturi sagledavaju se iz različitih aspekata. Nastava se opisuje kao simultani vaspitno-obrazovni rad koji je u neraskidivoj vezi sa školom ili njoj sličnom institucijom i u kome se stalno manifestuje didaktička interakcija nastavnika i učenika ili polaznika. Njena osnovna obeležja su naučna zasnovanost i sistematska organizacija institucionalnog vaspitno-obrazovnog rada namenjenog učenicima, odnosno polaznicima određenog uzrasta i diferenciranog stepena obrazovanja na utvrđenoj koncepciji nastavnog plana i programa realizovanog saradničkim odnosima nastavnika i učenika (polaznika), kao organizatora i realizatora cilja i zadataka nastavnog rada (Prodanović, 1967, str. 614–616).

Uprkos kompleksnom značenju pojma nastava može se govoriti i o njenim osnovnim obeležjima. U *Pedagoškoj enciklopediji* (Poljak, 1989, str. 88–89) ukazuje se na tri glavna sadržaja koja ona obuhvata – nastavne sadržaje, nastavnika i učenike. Nastavnim sadržajima se određuje program vaspitanja i obrazovanja, dok je nastavnik stručno lice koje poučavanjem pomaže učenicima u vaspitno-obrazovnom procesu. Učenici sistematskim proučavanjem nastavnih sadržaja, uz pomoć nastavnika i samostalnim učenjem, stiču znanja, razvijaju radne sposobnosti i usvajaju vaspitne vrednosti. Tako se obrazuje jedinstven didaktički trougao, te se za proučavanje svake nastave moraju imati u vidu sva tri faktora. U savremenom obrazovanju sve više se ukazuje i na druge elemente nastave, tako da didaktički trougao zapravo postaje mnogougao, što opet ukazuje na složenost nastavnog procesa kao temeljne školske delatnosti.

U okviru objašnjenja pojma nastave ukazuje se na to da u njoj nije važan segment samo obrazovanje već i vaspitanje; od nastavnika se zahteva ne samo da učenicima omogući sticanje znanja, veština i navika, već i da doprinese razvijanju njihovih sposobnosti i usmerava njihov pogled na život i svet. Ipak, ono što je zajednički imenitelj svih definicija odnosi se na organizovani proces učenja koji obuhvata određeni nastavni sadržaj, učenike i nastavnika koji realizuje taj sadržaj.

Mladen Vilotijević (1999a) nastavu opisuje kao vaspitno-obrazovni proces koji je zasnovan na društveno određenim ciljevima i zadacima koji se ostvaruju na didaktički oblikovanim sadržajima, kroz raznovrsne oblike i pomoću različitih sredstava. To je planski organizovan vaspitno-obrazovni proces kojim rukovodi nastavnik čiji je zadatak da pomaže učenicima (polaznicima) da stiču znanja, veštine i navike i da se razvijaju kao ličnosti. Posebno je naglašena njena planska organizovanost radi razlučivanja od nenamernog i sporedičnog učenja, tako čestog u svakodnevnoj ljudskoj aktivnosti. Ovaj autor posebno naglašava da je nastava najorganizovaniji i najsystematičniji način sticanja znanja.

Prema rečima ruskog didaktičara Tatjane Iljine (Ильина, 1984) nastava je specifična aktivnost nastavnika usmerena u pravcu naoružavanja učenika znanjima, umenjima, navikama, razvijanju njihovih sazajnih i stvaralačkih sposobnosti, a sličan stav ima i Bakovljević (1998), koji kaže da sadržaj nastave čine znanja, umenja i navike koje učenici stiču pod nastavnikovim rukovodstvom. On se naziva i nastavnim gradivom, a propisuje se nastavnim planovima i programima.

U literaturi koja detaljnije razmatra pitanja didaktike (Poljak, 1970), može se sresti stav da je nastava proces, kretanje usmereno na ostvarivanje određenih zadataka, čiji je rezultat novo stanje, odnosno ostvarenje nekog novog kvaliteta.

Nastavni zadaci kao rezultati nastavnog procesa su trojaki:

1. materijalni zadatak nastave, koji se odnosi na sticanje znanja o objektivnoj stvarnosti koja se proučava u nastavi pojedinih predmeta

2. funkcionalni zadatak nastave, koji se odnosi na razvijanje brojnih i raznovrsnih ljudskih sposobnosti – senzornih, praktičnih, izražajnih, intelektualnih (njime se postiže razvijanje psihofizičkih funkcija) i

3. vaspitni zadatak nastave, koji ukazuje na to da nastava mora davati i određene vaspitne vrednosti (moralne, estetske, fizičke, radne), pa je po tome nastava vaspitno-obrazovni proces.

U nekim novijim istraživanjima se navodi da tradicionalna nastava ne može da udovolji potrebi za rešavanjem stalno nastajućih novih i sve složenijih zadataka. Stoga se u svetu u novije vreme sve više govori o razvijajućoj nastavi kao o sistemu od kojeg se očekuje da priprema pojedinca za uspešno snalaženje u novonastalim okolnostima (Spajić, 2007). Poseban doprinos razvijajućoj nastavi, na osnovama teorija Lava Vigotskog (Выготский), dali su ruski naučnici A. N. Leontjev (Леонтьев), L. V. Zankov (Занков), D. B. Eljkonjin (Эльконин), V. V. Davidov (Давыдов) i drugi.

Jedan od naših istaknutih stručnjaka, akademik Jovan Đorđević (2009, str. 674), ukazuje na činjenicu da se krajem 20. i početkom 21. veka značajno promenilo shvatanje o suštini obrazovanja, nastave i učenja, na šta su uticali brojni faktori, pre svega ekonomski, a zatim društveni i politički. Usledile su promene sadržaja i karaktera obrazovanja ali i promene samih oblika obrazovanja i drugačije, ekonomičnije i efikasnije organizovanje nastave i obrazovanja. To je imalo uticaja na prevazilaženje tradicionalnog razredno-časovnog sistema kao tendencije univerzalnosti i šabloniziranja nastave. U sadašnje vreme obrazovanje se više ne može određivati samo kao usvajanje znanja u cilju prilagođavanja pojedinaca postojećoj stvarnosti već i kao proces opstanka pojedinca, koji putem vlastitih različitih potencijala i iskustava uči da iskazuje samoga sebe, da svetu i sredini u kojoj živi postavlja pitanja, traži odgovore i rešenja i neprestano ostvaruje svoje mogućnosti.

Može se zaključiti da su kako određenje pojma tako i delatnost nastave jednako sklone preistipivanju i promeni. U skladu sa opštim razvojem društva, nastavna aktivnost, kao njegov neizostavni element, definitivno poprima drugačije oblike i svojstva.

Termin *praksa* (grč. *praxis* – radnja, delo) označava „rad, vršenje, obavljanje nekog rada; vičnost, izvežbanost, iskusnost (suprotno teoriji)“, a oblik *in praksi* (*in praxi*) znači: „u radu, u praktičnoj primeni“ (Vujaklija, 1980, str. 733–734). Takođe, ovaj termin se opisuje i kao činjenje, delovanje, delatnost, vršenje, obavljanje, poduhvat itd. (Petrović, 1989, str. 232). Praksa se opisuje i kao ljudska delatnost koja je usmerena ka menjanju objektivne stvarnosti u cilju stvaranja vrednosti, predmeta kojima se mogu zadovoljiti ljudske potrebe. Samo praktičnim odnosima prema svetu, a ne pasivnim posmatranjem ili apstraktnim mišljenjem, čovek može da otkrije zakone objektivnog sveta i da ih potčini svojoj kontroli, te da njihovo delovanje usmeri u pravcu korisnom za čoveka (Životić, 1969).

Prema tome, može se reći da je nastavna praksa obavljanje one delatnosti koju podrazumeva nastava – kontinuirano sprovođenje nastavnih planova i programa u okviru škole ili neke druge vaspitno-obrazovne institucije u kojem učestvuju nastavnik i učenici.

Neka novija istraživanja se bave i estetskom dimenzijom nastave, odnosno svojevrsnom estetikom razumevanja (Hobbs, 2012). U tom smislu ukazuje se na neraskidivo jedinstvo kognitivnog i afektivnog plana u nastavnom procesu, a sve u cilju boljeg razumevanja predavača i učenika (studenata). Ovo istraživanje je pokazalo da estetsko razumevanje vodi ka prevazilaženju prepreka i uspostavljanju bolje komunikacije između predavača i studenata ukoliko su predavači *prepušteni* svojoj temi, tj. ukoliko je njihov način predavanja strastven. Štaviše, „strast je povezana sa entuzijazmom, brigom, posvećenošću i nadom, što predstavlja ključne karakteristike efikasnosti nastave“ (ibidem, str. 720). Na izabranom uzorku od troje predavača različitog obrazovanja i iskustva (u nastavi matematike) pokazalo se da je strast prema nastavi u velikoj meri obojena ličnim odnosom nastavnika prema predmetu koji predaje, odnosno da je poželjno da nastavnici budu strastveni predavači, a da je to uslovljeno temeljnim poznavanjem oblasti koju predaju.

U novije vreme pedagozi posvećuju veću pažnju ulozi nastavnika u nastavnoj praksi, koja se sastoji i u obezbeđivanju pozitivne emocionalne klime u nastavi i motivacije učenika (Čiksentmihalji, 1990/1999; Goleman, 1999; Salovey i Sluyter, 1999; Stanković, 2005; Suzić, 1998, 2001a, 2001b, 2002, 2004b, 2008; Suzić i Dubravac, 2011; Suzić i Trifunović, 2013).

Povoljna emocionalna klima na času i motivisanost učenika u nastavi generalno su od posebne važnosti, ali u nastavi umetničkih predmeta njihov značaj je izuzetan. Nastavna praksa usmerena ka doživljaju umetničkog, odnosno muzičkog dela, zahteva i druge elemente nastave, jer estetsko obrazovanje predstavlja jedinstveni problem koji se ne može poistovetiti

sa tradicionalnim zahtevima (učenje određenih činjenica, teorije ili neke tehnike). To je u stvari edukacija osećaja, ukusa, osetljivosti i svih onih doživljaja koji se ne mogu opisati samo rečima (Campbell, 1967, str. 77). Zato je estetski doživljaj muzičkog dela u nastavnoj praksi, odnosno doživljaj autentičnog muzičkog sadržaja, od posebnog značaja za kvalitet nastave.

U nekim novijim istraživanjima koja tretiraju pitanja stručnog muzičkog obrazovanja (Lennon & Reed, 2012) obuhvaćena je analiza kompetencija, ciljeva i toka nastave u evropskim zemljama (Bugarska, Češka, Nemačka, Turska), pri čemu autori u okviru posebnog projekta otvaraju ključna pitanja povezanosti zajedničkih ciljeva muzičkog, tj. vokalnog i instrumentalnog obrazovanja nastavnika i ističu različitost pedagoške tradicije muzičkog obrazovanja. Time se otvara mnoštvo mogućih pristupa za rešavanje zajedničkih ciljeva, ali se ujedno ističe i potreba za pojačanom saradnjom u visokom muzičkom obrazovanju. Ovi autori ističu da se prilikom postavljanja ciljeva nastave muzičkog obrazovanja u međunarodnom kontekstu mora voditi računa o definisanju stručnog profila, analizi promena koje se odigravaju u struci, kao i ulozi budućih nastavnika, te tako pojedinac, kao i ustanove, imaju važnu ulogu u definisanju ishoda učenja isključivo na osnovu realnih potreba u profesionalnom kontekstu u okviru društva. Na problem stručnog muzičkog obrazovanja u širem društvenom kontekstu ukazuje i Rojko (2008), koji zagovara promenu u strukturi obrazovanja učenika srednje muzičke škole, sugerišući da se pojedini muzički teorijski predmeti zamene 'gimnazijskim', kako bi se učenicima omogućila prohodnost ne samo na muzičke fakultete već i na druge visokoškolske ustanove.

Pojedini ruski pedagozi (Михайловна, 2004) ističu da je za muzičko obrazovanje savremenog doba neophodno izvršiti promene u sadržajima i metodama rada kako bi se učenicima približila savremena umetnička muzika. Muzika druge polovine 20. veka donosi brojne novine u muzičkom izrazu koje tradicionalno muzičko obrazovanje ne može da zadovolji, što dalje ukazuje na nepotpun estetski doživljaj muzike novijeg doba, kao i na važan problem savremene nastave muzičkog obrazovanja.

Među muzičkim pedagozima postoji opšta saglasnost oko pitanja jedinstava muzičko-estetskog doživljaja i nastavne prakse. Pojedini autori (Gaston, 1963) ističu da je upravo estetski doživljaj muzike najvažniji element estetskog iskustva i estetskog obrazovanja koji doprinosi celovitom razvoju deteta, dok drugi ukazuju na činjenicu da muzičko-estetski doživljaj čini srž muzičke prakse, a muzička praksa je društvena realnost u kojoj živi

muzičko-estetski doživljaj (Koopman, 1998, str. 16). Prema rečima ovog autora, muzičko obrazovanje treba da sadrži najbolje ideje obe pomenute aktivnosti.

Može se zaključiti da su u procesu nastave podjednako važni nastavni sadržaji kao i nastavnik, koji svojim kompetencijama i stavovima može da doprinese boljoj atmosferi na času i uspešnosti nastave.

Estetsko vaspitanje

Pojam estetskog vaspitanja

U okviru savremene pedagogije, pored intelektualnog (ili umnog), moralnog, radnog i fizičkog, estetsko vaspitanje zauzima važno mesto. Ono se opisuje kao vaspitanje koje razvija sposobnosti zapažanja i doživljavanja lepog u umetnosti, kao i sposobnost unošenja lepog u svakodnevni život, a time doprinosi stvaranju punijeg, lepšeg i radosnijeg života. Estetskim vaspitanjem se formira estetski ukus, koji dolazi do izražaja ne samo u doživljavanju i ocenjivanju umetnosti, već se manifestuje i u najraznovrsnijim domenima ljudskog života i rada (Mitrović, 1989, str. 189–190).

Kako pedagozi ukazuju, estetsko vaspitanje je izuzetno važan segment vaspitno-obrazovnog procesa u formiranju kompletne ličnosti, jer se celovit razvoj ličnosti ne može postići bez estetskog vaspitanja kao bitne komponente procesa (*Pedagoški leksikon*, 1996, str. 163). Iz ovih stavova se može zaključiti da je estetsko vaspitanje vezano u podjednakoj meri za umetnost, kao i za vanumetnička područja.

Na sličan način i Nenad Suzić (2005, str. 123) ukazuje na sadržaj estetskog vaspitanja koji podrazumeva delovanje na lična svojstva u svim sferama sposobnosti:

- 1) kognitivnom – zapažanje, uočavanje, razumevanje i vrednovanje lepog
- 2) emocionalnom – osećanje i doživljavanje lepog
- 3) prostorno-spacijalnom – ostvarivanje ili stvaranje lepog, uređivanje sebe i okoline. Sve ovo podrazumeva individualni i socijalni plan, ali i odnos čoveka prema prirodi.

Kao što postoji opšta saglasnost oko određenja oblasti estetskog vaspitanja, tako postoji i saglasnost da estetsko vaspitanje nije izolovano, već je čvrsto povezano i sa drugim oblicima vaspitanja – intelektualnim, jer pomaže da se pojavi i razvije niz interesovanja, da se svestranije razvijaju intelektualne sposobnosti, kao i da se utiče na razvitak čovekovog

pogleda na svet. Takođe je u tesnoj vezi sa moralnim i radnim vaspitanjem, jer svojim sadržajima pomaže sticanje moralnih ubeđenja, doprinosi izazivanju i razvijanju raznovrsnih moralnih osećanja, omogućuje da čovek razume smisao i lepotu ljudskih odnosa. Najzad, estetsko vaspitanje i obrazovanje je povezano i sa područjem fizičkog vaspitanja; težnja za pravilnim, proporcionalnim razvojem organizma, za koordinacijom, gracioznošću, spretnošću i lepotom pokreta, jeste zadatak fizičkog vaspitanja, koje ima u suštini estetska obeležja (Pregrad, 1968). Otuda se estetsko vaspitanje smatra važnim osloncem za uspešnu realizaciju drugih vaspitnih područja. Kao takvo, ono nije samo sastavni deo školskog obrazovno-vaspitnog sistema, ali je uloga škole najvažnija i najveća u razvoju i obrazovanju pojedinca kao estetskog bića.

Prema Kristijanu Stanu (2007) postoji više faktora koji su doprineli porastu estetskog vaspitanja u okviru škole: ekonomski razvoj, koji u znatnoj meri utiče na stvaranje neophodnih materijalnih i finansijskih sredstava za odvijanje aktivnosti estetskog karaktera, povećanje potražnje za umetničkom kreacijom, odnosno broja onih koji procenjuju ostvarenja u domenu estetike i raznovrsnost ponuda estetskog karaktera, više slobodnog vremena sa mogućnošću posvećivanja umetnosti u svim formama njenog ispoljavanja, masovna rasprostranjenost sredstava za komunikaciju posredstvom kojih čovek može biti u stalnom kontaktu sa umetničkim kreacijama koje se nalaze u udaljenijim kulturnim sredinama, bogatstvo stalnog priliva informacija i njihovog ponekad neselektivnog karaktera sa estetske tačke gledišta itd. Iz ovoga se može uočiti da je estetsko vaspitanje umnogome promenilo svoje područje delovanja, odnosno da su se proširile mogućnosti delovanja elemenata estetskog vaspitanja na pojedinca. Jer, sadržaje estetskog vaspitanja i obrazovanja čine brojne estetske vrednosti koje postoje u svakodnevnom životu i radu čoveka, koje se nalaze ne samo u umetnosti već i u pojavama i predmetima iz prirode.

Upravo se u prvi krug estetskih vrednosti ubrajaju pojave i predmeti koje susrećemo u svakodnevnom životu i radu čoveka. Počev od najranijeg detinjstva dete usvaja estetske vrednosti najpre u svom domu, a zatim u širem okruženju. Princip estetskog se ovde odnosi na *princip životnog esteticizma* koji je od presudne važnosti za dalji estetski i kulturni razvoj ličnosti. Zato je važno da se principi estetskog vaspitanja sprovode kontinuirano i neusiljeno u svim segmentima vaspitnog delovanja na pojedinca (Grandić, 2001).

Sa aspekta šireg društvenog značaja, estetsko vaspitanje je realna potreba savremenog čoveka; putem estetskog vaspitanja generacije mladih se upoznaju sa umetnošću svojih i drugih naroda i na taj način stiču svest o vrednosti narodne umetnosti i njenom mestu u

svetskim okvirima. Na internacionalnom nivou, estetsko vaspitanje omogućava da se komunicira van svih nacionalnih, verskih i rasnih granica, pa tako predstavlja važan faktor u uspostavljanju boljeg razumevanja među narodima. Konačno, može se reći da danas svaka društvena delatnost, svaka profesija zahteva estetski ukus, kreativnost, inventivnost i druge stvaralačke sposobnosti koje se stiču estetskim vaspitanjem. Međutim, kao sastavni deo opšteg savremenog obrazovanja, ono ima bližu vezu s umetničkom profesijom, jer služi kao osnova za stručno obrazovanje i u umetničkim školama i akademijama (ibidem).

O važnosti zapažanja i doživljavanja lepog u umetničkim delima i prirodi postoji opšta saglasnost, ali se može zapaziti da se u drugoj polovini 20. veka posvećuje veća pažnja načinima realizacije estetskog vaspitanja. Paralelno sa razvojem psihologije, estetike i filozofije, došlo se i do konkretizacije ciljeva i zadataka estetskog vaspitanja, kao i njegovih principa i metoda. Danas se najznačajnijim radovima iz oblasti estetskog vaspitanja smatraju dela Herberta Rida (Read), Tomasa Manroa (Munro) i Irene Vojnar (Wojnar) (Mitrović, 1969).

Pored njih, za naučne krugove svoga vremena, a posebno za našu sredinu, značajan je i rad Vićentija Rakića, koji je u svojoj doktorskoj disertaciji *Vaspitanje igrom i umetnošću* ukazao na dve osnovne funkcije života – najopštije sposobnosti za ponavljanje pravilnih reakcija i sposobnosti za menjanje pomenutih reakcija. Nakon detaljnog obrazlaganja pomenutih funkcija, Rakić zaključuje da se sva dejstva igre i umetnosti, opšta i specijalna, postižu vežbanjem *snaga za promenu*. Međutim, vežbanje snaga za promenu ne može biti izolovano od vežbanja snaga za ponavljanje. Zato igra i umetnost postižu, pored svojih glavnih uspeha (vaspitanja volje, oduševljenosti, inteligencije), i uzgredna dejstva (sticanje izvesnih znanja, veština, navika, principa) koja delom povećavaju, delom umanjuju njenu vaspitnu vrednost (Rakić, 1979, стр. 40). Pored navedenih, u oblasti estetskog vaspitanja značajne su i teorije K. Marksa (Marx), N. Dmitrieva (Дмитриева) i F. Holešovskog (Holešovský).

Kao vid savremenog vaspitanja, estetsko vaspitanje danas ima zadatak da omogući mnogostrani razvoj ličnosti, pa se može reći da ima polivalentnu funkciju u razvoju ličnosti (Bojović, 2011). Pojedinačni radovi posvećeni pitanjima estetskog vaspitanja često obrađuju teoriju i praksu estetskog vaspitanja (Bezdanov, 1983; Bojović, 2008, 2009; Broudy, 1987; Gajić, 1999; Grandić, 2001; Киященко, 1998; Mitrović, 1969; Munro, 1956; Plummeridge, 1999; Российская Академия Наук. Институт философии, 1998; Stan, 2007; Zdravić

Mihailović, 2013b), njegov nastanak i razvoj (Bojović, 2011), metodička pitanja (Bojović, 2010) ili ulogu udžbenika u njegovoj realizaciji (Bojović, 2009).

Budući da je u okviru ovog rada akcenat na nastavnoj praksi srednje muzičke škole i estetskom doživljaju muzike kao veoma važnom segmentu učenja muzike, potrebno je osvrnuti se i na relaciju estetsko vaspitanje – umetničko vaspitanje. U nastavi srednjeg muzičkog obrazovanja na specifičan način se prožimaju estetsko i umetničko, odnosno muzičko vaspitanje.

Estetsko vaspitanje i umetničko vaspitanje

Estetsko i umetničko vaspitanje jesu oblasti koje se u velikoj meri preklapaju, ali nemaju isto značenje. Estetsko vaspitanje je obuhvatnije i nadređeno je pojmu umetničko vaspitanje; dok je umetničko vaspitanje usmereno na upoznavanje pojedinih vrsta umetnosti ili umetnost uopšte, estetsko vaspitanje je, kao što je već rečeno, širi i sveobuhvatniji pojam – nije važan samo za umetnost, već za celokupno čovekovo okruženje.

Umetničko vaspitanje u savremenoj pedagogiji ima dva značenja: opšteobrazovno i stručno ili profesionalno. U opšteobrazovnom smislu, umetničko vaspitanje predstavlja sastavni deo estetskog vaspitanja i opšte kulture, koji učestvuje u formiranju ličnosti i predstavlja jedan od bitnih faktora progresa u svim vidovima ljudskog života i rada. Savremena koncepcija estetskog vaspitanja podrazumeva upoznavanje omladine sa svim vidovima umetnosti, jer je to osnova za razvijanje estetskog odnosa prema stvarnosti i jedini put da umetnost postane sastavni deo estetskog vaspitanja i opšte kulture svakog pojedinca (Mitrović, 1989, str. 475).

U savremenoj pedagogiji dominira stav da se estetske sposobnosti razvijaju na osnovu prirodnih dispozicija u procesu aktivnosti i pod uticajem vaspitanja, nasuprot shvatanjima da su estetske sposobnosti predodređene nasleđem i da estetsko vaspitanje pripada samo darovitim pojedincima, tzv. umetničkim tipovima. Svaka normalna individua može da stekne ove sposobnosti pod uslovom da joj se obezbede adekvatni vaspitni uticaji (Mitrović, 1967a, стр. 306). To znači da je proces estetskog vaspitanja moguće sprovoditi u svim oblicima nastave i na svim obrazovnim nivoima pojedinca. U tom smislu je važno istaći i ulogu estetskog vaspitanja u umetničkom vaspitanju, odnosno njihovo međusobno prožimanje. Estetsko vaspitanje, u pravom smislu reči, ima za cilj da subjekat učini receptivnim za umetnička dela i prijemčivim za estetska osećanja (Zurovac, 1997). Da bi se ta moć razvila,

važan je stalan kontakt sa umetničkim delima, ali i ostalim sredstvima koja doprinose razvijanju i usavršavanju recepcije umetničkog dela. Tako direktna veza sa jednom ili više umetnosti ostaje nezamenjiv deo estetskog vaspitanja. Sličan stav ima i Djuj (Dewey, 1998), jer, govoreći o ulozi doživljaja umetnosti u obrazovanju, upućuje na činjenicu da ljudi uopšte, pa čak ni mladi, nisu samo prazne table koje čekaju da budu ispunjene od pretškolskog uzrasta do koledža (studija). Naprotiv, prema njegovom mišljenju učenici organizuju razumevanje činjenica kroz metakogniciju ili putem nadogradnje prethodnih doživljaja, predrasuda i znanja, pa je uloga pedagoga u tom smislu značajna, jer on treba da kultiviše doživljaje.

Od osamdesetih godina prošlog veka pa do danas, u skladu sa društvenim promenama, sa snažnim napretkom nauke i tehnike, kao i sa novim pogledima na društveni život, dolazi i do promene vaspitnih načela umetnosti. Kao osnovni cilj umetničkog vaspitanja smatra se postizanje organskog jedinstva između umetnosti i života, što bi trebalo postići povezivanjem umetničkog vaspitanja s praktičnim zahtevima svakodnevnog čovekovog života, a u središtu umetničkog vaspitanja bi trebalo da se nalazi ideja o samovaspitanju.

Značajan doprinos proučavanju estetskog vaspitanja dale su dve poznate internacionalne organizacije: Međunarodno udruženje za umetničko vaspitanje (FEA) osnovano 1904. god. i Međunarodno društvo za vaspitanje umetnošću (INSEA) osnovano 1954. god., koje deluje pod okriljem UNESCO-a. Ove organizacije su istakle značaj estetskog vaspitanja za društveni i individualni život i podstakle psihologe, pedagoge i estetičare na proučavanje uloge, mesta i doprinosa estetske kulture na individualnom i širem društvenom polju. Međunarodno društvo za vaspitanje umetnošću stvara novu koncepciju estetskog vaspitanja u kojoj umetnost postaje integralni deo opšte kulture na svim nivoima razvoja ličnosti i jedan od važnih faktora napretka u svim vidovima ljudskog života i rada. Na naučnim skupovima koje su organizovala pomenuta međunarodna udruženja, u većini radova vezanih za problem estetskog vaspitanja, termin *estetsko vaspitanje* zamenjuje se terminom *umetničko vaspitanje* ili *vaspitanje umetnošću*. Ovaj vid poistovećivanja termina postoji i u najpoznatijim studijama savremenih francuskih, anglosaksonskih i američkih estetičara i pedagoga, a dolazi iz shvatanja da umetnost, kao najpotpunija manifestacija estetskog, predstavlja i najefikasnije sredstvo estetskog vaspitanja (Mitrović, 1989, str. 189–190).

Sprovođenje estetskog vaspitanja u radu sa učenicima trebalo bi da obuhvati sve vrste umetnosti (likovnu, književnu, filmsku, muzičku, vizuelnu itd.). Kao rezultat direktnog

kontakta sa umetničkim delom javlja se estetsko osećanje, koje se opisuje kao posebno osećanje zadovoljstva koje doživljavamo pri posmatranju lepog u stvarnosti i umetničkim proizvodima (Mitrović, 1967a, str. 308). Ono je povezano sa estetskim doživljajem i predstavlja jednu od njegovih važnih komponenata. U sastavu estetskog osećanja postoje dva faktora: jedan direktan, koji je povezan sa senzacijama i percepcijama i drugi, indirektan, povezan sa reprezentacijama (slikom i idejom). Direktan faktor dominira u muzici i plastičnim umetnostima, a indirektan u poeziji. Estetska osećanja poseduju veliko vaspitno dejstvo jer direktno utiču na stav pojedinca – da se nešto voli i mrzi, odnosno da se razvijaju određeni stavovi i odnosi prema pojavama društvenog života. Značaj vaspitanja estetskih osećanja ne bi trebalo da bude samo pratilac nastavnog procesa već i važan činilac samovaspitanja. U savremenom dobu, kada loš ukus i kriza morala postaje deo svakodnevnog čovekovog okruženja a prave estetske vrednosti se zapostavljaju ili degradiraju, važno je pravilno usmeriti, odnosno vaspitati učenike za istinske estetske vrednosti i kvalitete.

Ideja samovaspitanja je veoma značajna kako za školski uzrast tako i za period nakon završetka školovanja. Vršeći istraživanje o kulturnim potrebama, navikama i ukusu građana Srbije i Makedonije, Predrag Cvetičanin (2007) ukazuje na činjenicu da oko 70% ispitanika iz Makedonije i Srbije nije nijednom u godinu dana pre anketiranja bilo u pozorištu ili u muzeju, oko 60% nije bilo ni na jednom koncertu, a oko polovine nijednom u bioskopu (ukupan uzorak je činilo 1485 ispitanika iz Srbije i 990 iz Makedonije). Takođe, on ukazuje i na to da najznačajniji uticaj na aktivnosti javne kulturne potrošnje ima generacijski faktor, kao i aktuelno obavljanje određenih poslova, odnosno radno mesto ispitanika. Drastična razlika u broju posetilaca koncerata i bioskopa ogleda se u starosnim grupama, kao i zanimanjima ispitanika. Ispostavlja se da kulturne događaje uglavnom posećuju stručnjaci, rukovodioci/vlasnici, službenici, učenici i studenti, dok u javnom kulturnom životu uglavnom ne učestvuju poljoprivrednici, radnici, mali privrednici i izdržavana lica (domaćice, penzioneri i nezaposleni). Cilj estetskog vaspitanja bi, dakle, morao da bude usmeren ka podizanju svesti o značaju umetnosti u svakodnevnom životu onih ljudi kojima umetnost nije bliska (u smislu sastavnog dela posla ili hobija). Ličnost koja je formirana na estetskim i etičkim vrednostima sa razvijenim estetskim osećanjima moći će da se suprotstavi negativnom uticaju sredine i loših trendova (ibidem). Pojedini autori (Milinković, 1997) navode da je jedan od ključnih problema realizacije estetskog vaspitanja u školi sadržan u činjenici da nastavnici nisu osposobljeni za vođenje složenog interdisciplinarnog nastavnog

procesa estetskog vaspitanja, usled čega dolazi do diletantizma i čitavog niza trivijalnosti, što može da rezultira kičom i šundom.

Estetsko i umetničko vaspitanje se na specifičan način prožimaju. Iznoseći različite koncepte estetskog vaspitanja, Olivera Gajić (1996) zaključuje da savremena koncepcija estetskog vaspitanja pretpostavlja kompleksan, višedimenzionalni pristup i sintezu različitih gledišta, a jedini način osmišljavanja estetskog kvaliteta umetnosti jeste uspostavljanje estetskog odnosa prema njemu. Zato koncepcija estetskog vaspitanja treba da počiva na dve osnovne postavke: razvoju smisla za lepo i primerenom odnosu prema umetnosti.

Brojni su i radovi u kojima se razmatra povezanost estetskog i muzičkog vaspitanja (Bowman, 2006; Colwell, 1986; Đorđević, 2008; Finny, 2002; Goolsby, 1984; Hornjak, 1983; Koopman, 1998; Plummeridge, 1999; Radford, 1992; Vladimirovna, 2010). Prema nekim istraživanjima novijeg datuma (Bianchi, 2005; Gallup Organization, 2003; citirano kod Abril & Gault, 2008), ogroman broj Amerikanaca veruje da je umetnost vitalni i neophodan deo školskog programa, ali ova činjenica još uvek nije dovela do povećanog prisustva umetnosti u školama širom zemlje. Naprotiv, podaci ukazuju da se smanjuje broj časova za nastavu umetnosti, a smanjuje se i broj studenata koji pohađaju muzičke kurseve, kao i broj nastavnika muzike. Ovi i slični podaci ne ukazuju na optimističku sliku kada je reč o sadašnjem i budućem umetničkom i estetskom obrazovanju. Time je značajno ugrožen jedan od primarnih ciljeva muzičkog vaspitanja kao dela estetskog vaspitanja, jer je važno da deca i omladina dobiju muzičku kulturu, tj. da razumeju muziku, razvijaju interesovanje za muzičku umetnost, da emocionalno doživljavaju muziku, da se osposobe za bavljenje muzikom i da neguju muzičko stvaralaštvo. U tom smislu važnu ulogu ima slušanje muzike, jer je suština *estetskog* muzičkog vaspitanja otkrivanje sveta umetničke muzike a to otkrivanje moguće je samo na slušanju i misaonoj elaboraciji umetničke muzike, a nikako na negovanju elementarnih muzičkih umeća. Jedino područje muzičke nastave u kome je moguće estetsko vaspitanje jeste slušanje muzike (Rojko, 2012, str. 24). Sličan stav ima i Ris (Reese, 1983, str. 38) koji smatra da je slušanje muzike srce dobrog estetskog doživljaja.

Tokom poslednje tri decenije postalo je uobičajeno da se muzičko vaspitanje smatra oblikom estetskog vaspitanja. Nedavno je izvestan broj autora izrazio primedbe na ovakvo viđenje koje je, kako oni kažu, dobilo status opšteprihvaćenog. U zdravoj obrazovnoj klimi ispravno je da se opšteprihvaćene postavke preispituju, pa je estetsko obrazovanje često bivalo predmet međunarodne debate. Nove diskusije na ovu temu prilično su maglovite zato što se termin estetsko vaspitanje koristi na različite načine i u različitim kontekstima. U širem

smislu, estetsko se ne povezuje nužno sa umetnostima i smatra se dimenzijom doživljaja u bilo kojoj disciplini, te stoga estetsko vaspitanje nalazimo duž celog obrazovnog programa. Ono najčešće podrazumeva obrazovanje u umetnostima, čiji je cilj da kod dece razvije određeni stil razmišljanja i oblik inteligencije. Treće viđenje je nastalo iz pojma estetskog kao oblika istraživanja koji se najbolje opisuje kao filozofija umetnosti. Tako zamišljeno estetsko vaspitanje obuhvata proučavanje tema kao što su umetnička značenja, sud i vrednosti (Plummeridge, 1999, str. 115).

Estetsko vaspitanje kroz muzičko vaspitanje zauzima važno mesto u oblasti nauke o muzičkom obrazovanju. Pojedini autori ukazuju da primarni cilj muzičkog obrazovanja mora biti razvijanje muzikalnosti svakog pojedinca do najvišeg mogućeg nivoa, kao i negovanje i širenje potencijala za estetski doživljaj, te da program muzičkog vaspitanja treba da bude pre svega estetsko vaspitanje (Goolsby, 1984).

Pored opšteg, umetničko vaspitanje ima još jedno, uže značenje, koje podrazumeva stručno ili profesionalno obrazovanje, namenjeno pripremanju umetnika različitih profila. U kontekstu ovog rada, oblast umetničkog vaspitanja vezana je za muziku, ali specifično muzičko obrazovanje nije izolovano od estetskog. Naprotiv, ove dve oblasti čine jedinstveni sistem koji prožima celokupan nastavni proces muzičkog obrazovanja.

Cilj estetskog vaspitanja

Poput intelektualnog ili moralnog vaspitanja i estetsko vaspitanje nije aktivnost koja se odvija u sebi i radi sebe, već poseduje svoje konkretne ciljeve i zadatke. Oni su u direktnoj zavisnosti od stava prema estetskom vaspitanju.

Pojedini savremeni pedagozi koji se bave pitanjima estetskog vaspitanja (Grandić, 2001; Grandić i Zuković, 2004; Mitrović, 1967a, 1967b, 1969) ukazuju na to da bi ciljeve estetskog vaspitanja trebalo usmeriti na to da se mladima pruži naučno zasnovan kriterijum lepote prirode, društvenih odnosa i umetnosti, da vaspitava osećanje i shvatanje lepote, da formira ubeđenja, ideale i poglede na svet, te da ostvari puno jedinstvo fizičkog i psihičkog razvitka ličnosti. Na sličan način i drugi pedagozi postavljaju ciljeve estetskog vaspitanja:

– ciljevi usmereni na razvoj osetljivosti prema estetskom fenomenu i prihvatanja vrednosti koje ono obuhvata, odnosno stvaranja jednog estetskog stava;

– ciljevi usmereni na efektivan razvoj kreativno-estetskog potencijala ljudskog subjekta, koncipiranja i stvaranja lepog u svim formama njegovog izražavanja (Stan, 2007, str. 138).

Stan ukazuje na to da estetski stav, u svojstvu cilja estetskog vaspitanja, pretpostavlja pružanje određenih informacija i znanja učenicima u pogledu lepog i njegovih kategorija, na čijoj se osnovi profilisu određeni emocionalni doživljaji ili reakcije kroz različite forme manifestovanja jedne kreacije estetskog karaktera. Otuda se za estetski stav vezuje više elemenata, odnosno ciljeva koji se nalaze u međusobnoj korelaciji:

- estetski osećaj
- estetski ukus
- estetsko mišljenje
- estetska svest
- estetski ideal.

Da bi se razvio estetski osećaj potrebno je osposobiti pojedinca da zapaža lepote ne samo u umetničkim delima već i u prirodi i u životu. Sposobnost za uočavanje estetskih obeležja jeste preduslov za estetsko doživljavanje. Budući da način prihvatanja estetskih obeležja ima karakter emocionalnog doživljaja, važno je naglasiti da razvijanje smisla za estetske vrednosti zahteva razvijen emocionalni život.

Ukoliko se na pravilan način uspostavi prihvatanje estetskih vrednosti, kod subjekta će se razviti smisao za pravilno prosuđivanje i vrednovanje, čime se formira estetski ukus. Jer, estetski ukus kao određena ocena, određeni stav, pretpostavlja postojanje nekakvog kriterijuma. Može se reći da ukus predstavlja jednu stalnu mogućnost za izvesnu usmerenost ocene bilo u pozitivnom, bilo u negativnom smislu, kao i za emocionalno stvaranje simpatije ili antipatije (Grandić, 2001, str. 104–105). Zato je važno da modeliranje i strukturisanje estetskog ukusa bude vođeno opštim principima, normama i vrednostima estetskog domena.

Jedan od suštinskih ciljeva estetskog vaspitanja je i izražavanje estetskih mišljenja subjekta. Ono omogućava pojedincu da u konkretnom slučaju deluje putem kompetentnih selekcija, a kompetencije se mogu steći ukoliko su subjekti (učenici) upoznati sa osnovnim aksiološkim teorijama i principima, kao i usvajanjem kriterijuma koji bi omogućili razdvajanje autentične umetnosti od kiča.

Formiranje estetske svesti povezano je sa estetskim razmišljanjem i rasuđivanjem, a nastaje kao rezultat kristalizacije nadošlih emocija koje su posledica interakcije između subjekta kao primaoca i dela – umetničke kreacije. U svesti subjekta se koncentriše i profilise

prethodno mišljenje o objektu s jedne strane, a s druge strane formira se pogodna osnova za prijem novih estetskih osećaja ili preuzimanja pojedinih specifičnih kreativnih postupaka.

Formiranje estetskog ideala predstavlja krajnju tačku u procesu estetskog vaspitanja. Ideal izražava sveukupnost principa i vrednosti koje predstavljaju duhovnu kreaciju određene istorijske epohe i definiše osnovne pravce strukturisanja svakog akcionog postupka estetskog karaktera (Stan, 2007).

Pored ovih ciljeva estetskog vaspitanja, jedan njegov važan deo je usmeren na razvoj kreativnosti učenika. Ona je u najvećoj meri uslovljena predispozicijama učenika i manifestuje se kroz različite oblike izražavanja. Zato je važno rano otkrivanje kreativnih sposobnosti dece, ali i njihovo konstantno stimulisanje putem vaspitno-obrazovnog procesa.

Cilj estetskog vaspitanja jeste i usvajanje estetskih vrednosti. Pored škole, u usvajanju estetskih vrednosti veliku ulogu ima i porodica, kao i sredina u kojoj čovek živi i radi. Da bi se potpunije sagledali različiti uticaji u formiranju vrednosnih orijentacija mladih, treba imati u vidu specifičnosti života i razvoja mladih, jer u tom periodu doživljavaju najznačajnije biološke i psihološke promene značajne za rast, razvoj, sazrevanje i vrednosne orijentacije (Budimir-Ninković, 2003).

Ispitujući vrednosne orijentacije učenika osnovne škole u slobodnom vremenu u okviru najnovijih istraživanja, Brane Mikanović (2013) ukazuje na činjenicu da učenici osnovne škole najviše preferiraju socijalne, zatim teorijske i religijske, a najmanje ekonomske vrednosne orijentacije. Ovakav sled vrednosnih orijentacija može se tumačiti većim uticajem vršnjaka, školskih obaveza, kao i nastave veronauke na slobodno vreme učenika. Manja zainteresovanost učenika za ekonomske vrednosti može se objasniti činjenicom da učenici osnovne škole još uvek nisu opterećeni materijalnim statusom. Takođe, rezultati istog istraživanja pokazuju da su vršnjaci najuticajni faktor u slobodnom vremenu. Zbog toga svi subjekti u procesu vaspitanja, posebno porodica, škola i društvena sredina treba da posvete veću pažnju vaspitanju za slobodno vreme.

S druge strane, pojedina istraživanja vršena na vrednosnim orijentacijama šesnaestogodišnjaka (Petrović i Zotović, 2012) pokazuju da najveću popularnost među mladima imaju vrednosti samoaktualizacije i hedonističko-utilitarne vrednosti, što ukazuje na činjenicu da mladi ljudi ispoljavaju sklonost ka „kulturi narcizma“. Prema mišljenju autora, društvene korene ove slike treba tražiti u spoju uslova i načina života mladih, ali i u specifičnom kulturnom i vrednosnom nasleđu, jer adolescenti na individualnom nivou prihvataju intrinzične vrednosti, dok su u današnjem vremenu i prostoru obasuti

kvazivrednostima kojih ima u svim sferama društvenog života i kulture. Nepostojanje uređenog sistema i nedostatak osećanja sigurnosti svakako da ne podstiče dugoročno planiranje, već pre jednu društveno destruktivnu filozofiju lagodnog života koja podrazumeva uživanje u neposrednim zadovoljstvima (tzv. filozofiju prezenta) (ibidem, str. 63).

U takvoj opštoj društvenoj atmosferi, koja je rezultat višegodišnje nebrige o pravom mestu i značaju estetskog i umetničkog vaspitanja, porodica, nastavnici, pa i škola kao institucija, imaju težak zadatak da izdvoje estetske kvalitete i nametnu estetske vrednosti. Jednostavno, mladi se rukovode onim što je trenutno aktuelno, što je hit i što je *in*, ne razmišljajući o stvarnim vrednostima sadržaja kojima su okruženi. Bez temelja estetskog vaspitanja koji bi morao biti postavljen u detinjstvu i ranom školskom uzrastu i nije moguće vršiti nadgradnju u kasnijem dobu. Zbog propusta u estetskom vaspitanju u detinjstvu mladi se lakše odlučuju da slušaju 'lake' note, gledaju filmove koji često nemaju umetničku vrednost, čitaju jednostavna štiva koja ne zahtevaju dublju analizu, traže jednostavnu zabavu. Razlog tako postavljenih estetskih vrednosti je povezan sa realnom činjenicom da oni nisu u mogućnosti da osete lepotu klasične muzike na primer, ili da shvate suštinsku razliku između remek-dela književnosti i beletristike. Pedagozi ukazuju da je u radu sa učenicima neophodna postupnost, jer je važno da učenici prođu čitav niz faza, zapažajući estetska svojstva, doživljavati ih, kako bi mogli da steknu moć prosuđivanja i vrednovanja (Grandić, 2001). Takođe, kod usvajanja estetskih vrednosti treba voditi računa o sadržaju i o obliku vaspitnog rada. Postoje brojne vrednosti i lepote u prirodi i u umetnosti koje nadmašuju sposobnosti i nivo razvoja mladog čoveka zato što su veoma udaljena od iskustva i znanja, odnosno nivoa intelektualnih i emocionalnih snaga deteta. Samo odgovarajućim organizovanim i pravilnim vaspitnim radom mogu se ostvariti ciljevi estetskog vaspitanja, koji se ogledaju u razvijanju smisla za estetske vrednosti i estetsko procenjivanje.

Najnovija istraživanja o vrednosnim orijentacijama mladih muzičara i nemuzičara (Bogunović, Dubljević, Mirović i Dubljević, 2012) pokazuju jednu optimističku sliku. Naime, ovi nalazi pokazuju da se posle 2006. godine odvijaju promene u pravcu humanističkih vrednosti, koje se tiču dobrobiti drugih ljudi i spremnosti da budu aktivni u društvenim delatnostima uprkos teškoćama i otporima. Dobijeni podaci se mogu tumačiti u smislu obećavajućih promena u vrednosnim orijentacijama određenog sloja mladih ljudi, buduće umetničke elite, koja teži ka obnovljenim vrednostima pozitivnog društva. Nalazi takođe pokazuju da je bazična potreba mladih muzičara za otkrivanjem, novinom, promenom, stimulacijom i uzbuđenjem u izvođenju muzičke aktivnosti usmerena na sticanje iskustva i

saznanja koji doprinose unutrašnjim vrednostima. Preferirane vrednosne orijentacije ukazuju na primarno introvertni stil življenja muzičara – okrenutost ka samoaktualizaciji, estetskim doživljajima i novim saznanjima i uzdržavanju od aktivnosti i ponašanja koja uključuju grupu, društvo, upravljanje i društvenu moć. Ove vrednosti su zajedničke za učenike srednje muzičke škole i za studente muzike i verovatno su uslovljene prirodom profesije, odnosno zahtevima koji se pred njih postavljaju, ali i njihovom darovitošću, kognitivnim, ličnim i motivacionim svojstvima, kao i ranim porodičnim uticajima.

U procesu estetskog vaspitanja nije važna samo muzika koja se upoznaje u toku nastave već se mora imati u vidu i muzika koja se sluša i van školskih institucija. Opšte slabljenje ekonomskih prilika, društvenih i vrednosnih postulata našeg društva tokom poslednjih decenija u velikoj meri se odrazilo i na kvalitet života pojedinca, a samim tim i na tretman umetnosti. Tako je došlo do većeg raskola između umetničkih, a posebno muzičkih sadržaja koje nude mediji i onih koje predviđaju nastavni planovi Muzičke kulture. Taj disbalans koji se oseća na relaciji *škola* i *van škole* posebno se odražava na mlađu populaciju učenika koja tek treba da formira sopstveni estetski ukus i ljubav prema dobroj muzici. Prema jednom od istraživanja psihologa na uzrastu učenika osnovnih škola u Nišu (Nešić, Nešić, Milićević i Todorović, 2006) ističe se da učenici najradije slušaju zabavnu muziku, a zatim narodnu, rok i novokomponovanu. Upadljivo nisko je zastupljena džez muzika, klasična muzika i starogradska. Ne smatramo da su ovi podaci zabrinjavajući, ali svakako ukazuju na važnu ulogu nastavnika da u okviru nastavne prakse deluje na učenike tako što će ih usmeravati i na kvalitetna muzička (umetnička) dela koja nisu sastavni deo školskih programa.

Zadaci estetskog vaspitanja

Opšti zadatak estetskog vaspitanja mogao bi se odrediti kao razvijanje i oblikovanje smisla za estetske vrednosti pojedinca, razvijanje smisla za ona specifična svojstva predmeta i pojava u prirodi, životu i radu koja objektivno postoje, a koja se ogledaju u čovekovom prihvatanju stvarnosti i njegovom uticaju na tu stvarnost.

Pored ovog, opšteg, pojedini autori (Grandić, 2001; Grandić i Zuković, 2004; Rojko, 2012) izdvajaju i posebne zadatke estetskog vaspitanja, među kojima su: sposobnost uočavanja, sposobnost doživljavanja, sposobnost vrednovanja i sposobnost ostvarivanja.

Razvijanje sposobnosti uočavanja lepog je važan zadatak o kome se u literaturi govori kao o prvom zadatku. Kako pojedini pedagozi ukazuju (Vukasović, 1990), da bi pojedinac mogao da uživa u lepoti prirode, tonova, boja, lepoti slika, skulptura, muzičkog dela, umetničke proze, poezije, baleta i ostalim vrstama umetnosti, i da bi mogao da doživi lepotu umetničkog dela, mora imati svoj stav prema njima, odnosno, mora ih prethodno zapaziti, uočiti i biti svetan njihovog postojanja i kvaliteta. Dakle, sposobnost uočavanja podrazumeva i određena znanja iz mnogih oblasti da bi se razvila i sposobnost uočavanja lepog u tim oblastima. Bez poznavanja određenih znanja iz likovne kulture, na primer, ne mogu se u potpunosti uočiti vrednosti nekog likovnog dela, skulpture, dela savremene umetnosti, pa ni lepote prirode i društvene stvarnosti. Slično je i sa ostalim vrstama umetnosti – bez određenih znanja iz muzičke kulture pojedinac neće biti u stanju da razume neku kompoziciju, da je na specifičan način doživljava, a posebno da se prema njoj kritički odnosi; bez određenih saznanja iz oblasti književnosti, dramske umetnosti ili filma ne može se uspešno doživeti i oceniti neko književno ili filmsko delo. Sposobnost zapažanja estetskih obeležja se, dakle, razvija postepeno, razvitkom sposobnosti zapažanja lepote oblika i boja, zvuka i reči, pokreta i sklada. Za to je zadužen nastavnik (učitelj, vaspitač) koji tim procesom rukovodi. Deca posmatraju delove prirode ili društvenog života, analiziraju ih i uočavaju lepotu u onome što posmatraju. Na taj način se razvijaju sposobnosti posmatranja ali i uočavanja estetskih vrednosti – posmatranjem prirode i njenih pojava uočavaju se njene lepote, posmatranjem umetničke slike, analizom njenih sastavnih delova (kompozicija, boja i sl.) ističu se njene estetske vrednosti; posmatranjem drame ili filma (pozorišne predstave) vrši se analiza sa aspekta naučnih saznanja o tome (fabula, režija, scenografija, gluma itd.) i uočavaju se njihove estetske vrednosti, te se na osnovu tog doživljaja ocenjuje njihov kvalitet. Takođe, teško bi bilo razumeti jednu operu ukoliko ne postoje određena znanja vezana za forme izražavanja u muzičkoj umetnosti. Bez ovih preduslova čovek postaje naivan posmatrač lepote koja ga okružuje. Ukoliko nema adekvatne sposobnosti uočavanja, nema ni mogućnosti prihvatanja.

Sposobnost emocionalnog doživljavanja odnosi se na način prihvatanja estetskih obeležja. Paralelno sa sticanjem znanja iz određene oblasti razvijaju se i sposobnosti za uočavanje estetskih vrednosti i njegovo doživljavanje. Pravo doživljavanje moguće je samo onda kada smo svesni estetskih vrednosti umetničkog dela, prirode ili područja društvenog života. Budući da znanje o estetskim vrednostima uopšte ili sposobnost da se uoče estetske vrednosti izazivaju emocionalna osećanja, povećanjem znanja iz određenih oblasti povećava

se i mogućnost kvalitetnijeg estetskog doživljaja. Taj razvoj ne zavisi samo od bioloških faktora, od strukture i funkcije organizma nego i od životnih okolnosti uslova u kojima se razvija s ostalim sferama psihe. Za doživljavanje estetskih vrednosti potreban je bogato diferenciran emocionalni život, koji će biti uzbudljiv i pokretljiv i što je posebno važno, potpuno i pravo prihvatanje estetskih vrednosti postiže se samo u onom slučaju kada se one doživljavaju adekvatno njihovom smislu i značenju (Grandić, 2001).

Estetsko vrednovanje veoma je važan segment estetskog vaspitanja. Estetske vrednosti se ne nameću same po sebi i svakome i nije dovoljno uočiti ih kako bi se pokazale u pravom smislu i značenju; one se ukazuju same, ali ne i svakome, već onome ko ih ume pravilno shvatiti i interpretirati (ibidem, str. 106). To praktično znači da je za vrednovanje estetskog predmeta neophodno određeno znanje. Na primer, vrednovanje nekog književnog dela bilo bi loše bez dobrog poznavanja teorije književnosti ili neke građevine bez poznavanja arhitekture. Zato je jedan od važanih zadataka nastavne prakse osposobljavanje učenika za pravilno suđenje i vrednovanje kako bi se kod njega formirao estetski ukus. U procesu estetskog obrazovanja, učenici moraju ovladati znanjima, sposobnostima i vrednosnim kriterijumima koji će im pomoći da razlikuju lepo od ružnog, estetski vredno od bezvrednog, umetnički lepo delo od kvaziumetničkog ili kiča.

Vaspitanje ukusa navodi se kao jedan od važnih zadataka estetskog vaspitanja. Postoje dva osnovna vida vaspitanja ukusa koji se međusobno prožimaju: stvaranje uslova za vaspitanje ukusa i učenje, vežbanje i osposobljavanje vaspitanika u ovom pogledu. To je dug i složen proces koji traje godinama. On se sastoji u osposobljavanju vaspitanika da u svojoj sredini i umetničkim delima uočavaju elemente lepog, da zapažaju odnose među tim elementima i shvataju kombinacije tih elemenata, da znaju da posmatraju ono što je lepo, da opažaju, analiziraju, upoređuju i rasuđuju o lepom, da stiču estetske pojmove i izgrađuju estetske sudove, odnosno da izgrađuju svoj ukus (Đukić, 1967, стр. 107).

Sposobnost ostvarivanja estetskih vrednosti odnosi se na stvaralačko područje. Osnova za razvoj sposobnosti umetničkog (muzičkog) stvaralaštva je sposobnost uočavanja i doživljavanja estetskih vrednosti, koju treba dalje podsticati i razvijati. Iz oblasti književnosti na primer, stečena znanja treba primenjivati i na pokušajima stvaranja različitih formi književnih dela; u oblasti muzičke umetnosti treba razvijati pevanje, sviranje i komponovanje; u likovnoj kulturi neophodno je usvojena znanja o likovnom stvaralaštvu primenjivati u stvaranju likovnih dela. Na taj način se utvrđuju već stečena znanja, ali se razvija i stvaralačka sposobnost učenika. U kontekstu nastavne prakse srednje muzičke škole

važno je da se ovaj zadatak ne zapostavlja, jer je za učenike od naročitog značaja sposobnost međusobnog povezivanja pojedinih stilova u različitim umetnostima. To će im omogućiti ne samo da pojedine umetničke pravce bolje razumeju već i da u svom stvaralačkom činu budu kreativniji i maštovitiji.

Realizacija zadataka estetskog vaspitanja povezana je sa aspektima koji oslikavaju kognitivnu, emocionalnu, socijalnu i radno-akcionu dimenziju kompetencija učenika. Svaka od ovih kompetencija ima svoju estetsku dimenziju (Suzić, 2005). Kognitivne kompetencije su sastavni deo estetskog doživljaja i estetskog vaspitanja i predstavljaju rezultat sposobnosti uočavanja estetskih obeležja. Estetsku dimenziju kognitivnih kompetencija čini veština zapažanja estetskih kvaliteta, spoznaja estetske vrednosti umetničkog dela, ali i drugih sadržaja, razumevanje i doživljavanje lepog, estetsko pamćenje, sposobnost izdvajanja bitnog od nebitnog, sposobnost brzog pronalaženja i korišćenja novih informacijai i, najzad, evaluacija, vrednovanje lepog. Učenik, odnosno pojedinac kod kojeg je zastupljeno više ovih kompetencija, imaće prednost u bogatstvu estetskog doživljaja i veću mogućnost aktivnog učestvovanja (ibidem).

Aspekti emocionalne dimenzije kompetencija podrazumevaju prvenstveno razlikovanje lepih i ružnih emocija, prepoznavanje tuđih emocija, doživljaj lepote emocionalnog samopouzdanja, širenje pozitivnih emocija u društvu, sposobnost empatije i altruizma, spoznaju ljudskih vrednosti (humanost, poštenje, čast i integritet), kao i emocionalnu adaptabilnost i lepotu prihvatanja promena. Emocionalne kompetencije podrazumevaju i širi kontekst; važno je da učenici poseduju i emocionalnu inovativnost, spremnost za različite načine iskazivanja emocija u umetničkom i vanumetničkom svetu. Emocije su u direktnoj vezi sa vrednovanjem, pa je zato važno da se u nastavnoj praksi vodi računa o postupnom i adekvatnom emocionalnom doživljaju, jer može doći do kontraefekta (da lepe emocije postanu ružne) (ibidem).

Formiranje socijalnih kompetencija dolazi kao posledica sposobnosti uočavanja, razumevanja, doživljavanja, vrednovanja i praktikovanja lepote socijalnih odnosa i aktivnosti. One se mogu sagledati kroz nekoliko aspekata, među kojima su uočavanje i razumevanje lepote grupnih emocionalnih odnosa, lepota usaglašenosti sa ciljevima grupe ili organizacije, lepota saradnje i komunikacije i sposobnost prihvatanja različitosti.

Aspekti radno-akcionih kompetencija povezani su sa lepotom rada i dela. Važno je da učenici budu edukovani ne samo za postizanje određenog uspeha u radu već i za estetsku dimenziju proizvoda ili drugih rezultata rada. Ovi aspekti predstavljaju unutrašnju estetsku

motivaciju, komunikacionu kompetentnost sa ciljem povećanja postignuća, estetsku persistenciju (istrajavanje na estetskim ciljevima), težnju za stvaranjem dela visokih estetskih vrednosti, kao i inicijativu za realizaciju estetskih vrednosti na svim područjima života i rada.

U nastavnoj praksi srednje muzičke škole važno je da se mogućnosti za estetsko vaspitanje nađu u okviru svakog nastavnog predmeta (Srpski jezik, Strani jezik, Istorija sa istorijom kulture i civilizacije itd.), a ne samo u okviru stručnih predmeta. Poželjno je da učenik bude estetski razvijen i izgrađen tako da je sposoban da uživa u estetskom okruženju i kulturi, ali i da mu ona bude oruđe svesti i volje, kako bi ispunio sopstveno okruženje estetskim sadržajima i vrednostima.

Komponente estetskog doživljaja muzike

Prema shvatanju pedagoga (Mitrović, 1967a, str. 305), estetski doživljaj poseduje emocionalno i intelektualno ocenjivanje umetničkog (muzičkog) dela, koje, objedinjeno u formi i sadržaju, predstavlja objekat koji deluje na subjekt. Da bismo mogli da se osvrnemo na ulogu i značaj estetskog doživljaja u nastavnoj praksi, neophodno je razmotriti upravo ove dve ključne komponente, realizovane u jedinstvu forme i sadržaja muzičkog dela.

Emocionalna dimenzija doživljaja muzike

Emocije se opisuju kao subjektivne reakcije na unutrašnje ili spoljašnje nadražaje, koje se doživljavaju kao priyatnost, nepriyatnost, radost, strah, mržnja itd. Zbog svoje neposrednosti i aktuelnosti, one su redovan pratilac svih životnih aktivnosti. Usled činjenice da bitno utiču na sadržaje i dinamiku opažanja, na tokove i intenzitet pažnje, na pamćenje, na maštanje, mišljenje i ponašanje u celini, one se tretiraju i kao sekundarni motivi (Panić, 1998). U osnovne emocije spadaju: sreća, tuga, strah i zadovoljstvo. One se razlikuju po intenzitetu (jako ili slabo); hedonističkom tonu (priyatno ili nepriyatno); i podsticaju ka aktivnosti (aktivirajuće ili inhibirajuće).

U opštoj psihologiji razvijeno je nekoliko shvatanja o emocijama. Najstarija je Džems-Langerova (Langer) teorija o jedinstvu telesnih stanja i emocija, sa pretpostavkom da telesne promene nastaju nešto pre svesnosti o emocionalnom stanju („Ja plačem, i zato sam tužan“) i da ga čak uzrokuju. Vezu emocija sa telesnim promenama niko ne osporava, ali

postoje različita shvatanja u okviru tog osnovnog koncepta. Na primer, bihejvioristi smatraju da su emocije mentalistički konstrukt i da kao takve ne postoje, te da se moraju svesti na ono što je vidljivo u ponašanju (postoji ljubazno ili netrpeljivo ponašanje, ali ne postoji emocija ljubaznosti i netrpeljivosti). Prema eklektičkom shvatanju, emocije su fiziološki zasnovane i povezane sa motivacionim i voljnim dimenzijama ličnosti, a saznavne funkcije imaju značajnu ulogu u emocionalnim stanjima (Krstić, 1988).

Emocije su sastavni deo života čoveka i nikako nisu vezane samo za doživljaj umetnosti. Životna, kao i eksperimentalna iskustva, pokazuju da se emocije mogu usloviti i da mogu biti dragoceno sredstvo u raznim vidovima ljudske komunikacije. Međutim, one su veoma važne u doživljaju umetnosti i u toj sferi imaju posebno mesto. Veza između umetničkog dela i emocionalnog doživljaja je neraskidiva; prema rečima psihologa (Panić, 1997, str. 8), na bazi spoljašnje forme čovek doživljava predstavu koja je uvek praćena i emocijom, što zajedno služi za povezivanje i apercipciju ideje koja je glavna misao, značenje dela.

Ne samo da je emocija sastavni deo doživljavanja umetničkog dela, već se tzv. estetska emocija smatra osnovom estetskog doživljaja (Panić, 1998), pa se može zaključiti da se estetski doživljaj umetničkog (muzičkog) dela ne može razmatrati izolovano od emocionalnog. Estetska emocija se javlja pri opažanju ili stvaranju umetničkog dela i nalazi se u žiži estetskog reagovanja i umetničkog efekta. Kako ovaj autor dalje ukazuje, ona (estetska emocija) pripada grupi složenih i viših emocija u kojoj ima više emocionalnih tonova i komponenata, od kojih su najvažnije vrednosne i hedonističke, a od njih su najčešće estetičke, moralne i erotske.

Emocionalni doživljaj muzike je predmet interesovanja u raznim oblastima – filozofiji, psihologiji, (muzičkoj) pedagogiji, medicini i drugim naukama. U okviru različitih disciplina mogu se sresti brojna i raznovrsna pitanja u vezi sa doživljajem muzike, kao i implikacijama tog doživljaja. Činjenica da su muzika i emocije povezane, kako pojedini autori ukazuju (Perlovsky, 2009), otvara više pitanja nego odgovora: kako muzika izražava ili stvara emocije, da li su te emocije slične ili različite od drugih emocija i kakva je njihova uloga u našem životu. I Džon Hospers (Hospers, 1982; citirano kod Spajić, 1989, str. 16) kaže da ako neko svoju reakciju prema umetničkom delu objašnjava emocionalnim terminima, čini se varovatnim da se on tada ne koncentriše na samo delo, već da ga jednostavno koristi kao odskočnu dasku ili pozadinu svojih emocionalnih problema.

Kako će čovek doživeti muziku i koliko će mu se ona dopasti i uzbuditi ga zavisi od raznih faktora; doživljaj muzike ne zavisi samo od osećanja, već i od mnogih drugih osobina ličnosti – temperamenta, sposobnosti, posebno muzičkih sposobnosti i nivoa obrazovanja, ali i od trenutnog subjektivnog stanja slušaoca, kao i od objektivne situacije, sredine i atmosfere u kojoj se sluša i čitavog iskustva slušaoca. To znači da ukupan doživljaj muzike ne zavisi samo od nje same: „Mi neizbežno tumačimo ono što čujemo u svetlu naše muzičke prošlosti, ali i nemuzičkog iskustva“ (Filipović, 1982, str. 55).

Razmatrajući pitanje uticaja naše *muzičke prošlosti*, važna saznanja pružaju pojedina istraživanja koja dokazuju da muzika kojoj je izložena beba u majčinoj utrobi ima važan uticaj u kasnijim muzičkim preferencijama. Naučnici koji se bave istraživanjem dečjih reakcija u preverbalnom dobu, nakon eksperimenta, utvrdili su da bebe reaguju upravo na muziku kojoj su bile izložene. Jedan od eksperimenata sastojao se u tome da se u laboratoriji postave dva zvučnika između kojih se smešta beba (obično u majčinom krilu). Kada odojče pogleda u jedan zvučnik, iz njega se pušta muzika ili neki drugi zvuk, a kada pogleda u drugi zvučnik, odatle se pušta druga muzika ili neki drugi zvuk. Kada je Lamontova (Aleksandra Lamont) to izvela na bebama iz svog eksperimenta, utvrdila je da su one duže gledale u zvučnik odakle je dopirala muzika koju su slušale u majčinoj utrobi nego prema zvučniku koji je svirao novu muziku, potvrdivši time da im se više dopadala muzika kojoj su bile izložene pre rođenja. Kontrolna grupa jednogodišnjaka, koji prenatalno nisu čuli ništa od muzike, nije pokazala nikakve preferencije, potvrđujući tako da u samoj muzici nema ničega što bi dovelo do takvih rezultata. Lamontova je takođe utvrdila da, u potpuno jednakim uslovima, odojče više voli brzu muziku izraženog ritma nego sporu muziku (Levitin, 2011, str. 249–250).

Budući da muzika svojim izražajnim sredstvima snažno deluje na osećanja čoveka, emocionalni aspekti doživljaja muzike jednako predstavljaju predmet interesovanja istraživača.⁵ Prema rečima Darinke Mitrović (1967a, str. 305), muzika je, od svih umetnosti,

⁵ Pored brojnih istraživanja vezanih za emocionalni doživljaj muzike, danas postoje naučni dokazi i o tome kako muzika utiče na rad našeg srca. U savremenoj medicini muzikoterapija dobija sve veći značaj, a neka novija istraživanja govore o rezultatima pozitivnog delovanja muzike na zdravlje ljudi, tj. da muzika može biti moćnija nego što većina nas misli (Saks, 2010). Na ovim prostorima poznato je istraživanje dr Predraga Mitrovića, kardiologa Kliničkog centra Srbije, koje je pokazalo značajne rezultate pozitivnog delovanja muzike na bolesti srca, te se terapija koja uključuje svakodnevno slušanje određene muzike primenjuje u lečenju pacijenata (njegov rad *Efekti lečenja muzikom kod bolesnika sa akutnim infarktom miokarda i prethodnom bajpas operacijom* dobio je nagradu na kongresu Evropskog udruženja kardiologa održanom u Barseloni). Interesantno je i Mitrovićevo zapažanje da preporučena muzika za slušanje u terapijske svrhe može biti, ali nije uvek ista kao ona koju pacijenti smatraju svojom omiljenom i koju rado slušaju, kao i to da je u pitanju muzika različitih

najbliža čovekovom srcu i njegovim osećanjima, te razvija ljudska osećanja u svoj njihovoj dubini i snazi. Ovakva dejstva se pripisuju samo umetničkoj muzici, čije slušanje doprinosi kvalitetu života, pa je zato estetsko muzičko iskustvo, kao primarna potreba deteta i jedna od primarnih formi detetovog iskustva, važan faktor ne samo muzičkog razvoja već i estetskog vaspitanja. U jednoj studiji (Sloboda, 1990; citirano kod Leman, Sloboda i Vudi, 2012) otkriveno je da deca koja dožive snažne emocije prilikom živog izvođenja muzike imaju veće izgleda za kasnije bavljenje muzikom, kao i da se prekretnice na tom putu javljaju u okruženjima gde dete ne percipira ni zahteve ni pretnje. U takvim situacijama na decu utiče inherentno prijatna priroda muzike, pa će usled toga mnoga od njih odlučiti da postanu muzičari ili da se upišu u muzičku školu.

Kada je u pitanju relacija muzičko delo – emocionalni doživljaj, može se reći da pažnju istraživača često privlači pitanje na koji način specifičan izbor muzike rezultira određenim emocijama. Neka istraživanja (Madsen, 1997) pokazuju merenje emocionalne reakcije na muziku, tj. da emocionalni odgovor na muziku može zaista da se meri, dok drugi (Konečni, 2008), ukazuju na činjenicu da muzika može izazvati određene emocije i putem posrednika (kao što je ples ili lična asocijacija na emocionalno snažne događaje, kada je u pitanju apsolutna muzika).

Složenost emocionalnog doživljaja muzike može se sagledati i kroz ispitivanje reakcije na konkretne ponuđene emocije kao što su: tuga, radost, bes, zadovoljstvo (Petrušín, 1988). Iz istraživanja koje ovaj autor navodi, pokazuje se da se većem broju ispitanika (učenika) dopala muzika koja nije u skladu sa njihovim temperamentom, tj. nije potvrđena hipoteza da većina učenika voli muziku koja je kompatibilna sa njihovim prirodnim temperamentom. Takođe, autor ukazuje i na to da je za suptilnije veze između nivoa emotivnog razvoja učenika, nivoa njihove muzičke osetljivosti i specifičnosti njihovog prirodnog temperamenta potrebno dalje proučavanje.

Ipak, u ovoj vrsti istraživanja rezultati su ponekad krajnje suprotni. Istraživanje nemačkog hronobiologa H. Felca (Filipović, 1982, str. 46) sastojalo se u analizi muzičkih ritmova dela klasika⁶, pri čemu je konstatovano da se muzičke teme smenjuju različitom učestalošću: kod Čajkovskog (Чайковский) na svake tri sekunde, kod Betovena na svakih pet, a kod Mocarta – na sedam sekundi. Istraživač je tražio korelaciju između muzičkog ritma

žanrova i stilova, a ne samo klasična (Preuzeto 17. decembra 2012. sa http://www.youtube.com/watch?v=7gfGGyVaQ_Y).

⁶ Ovde se misli na klasike u širem smislu, a ne samo na kompozitore klasičnog stila Hajdna (Haydn), Mocarta (Mozart) i Betovena (Beethoven).

i pamćenja muzičkog dela s jedne strane i bioloških ritmova organizma s druge. Zaključio je da se nama sviđa i lako pamtimo baš one muzičke melodije čiji ritmovi u najvećem stepenu odgovaraju našem biološkom ritmu. Ali, na pitanje zašto nam se sviđa i Mocart, i Betoven, i Čajkovski i uživamo slušajući muziku sve trojice – ne može se dobiti pravi odgovor. Jedini odgovor koji dobijamo je da se tako mehanički i uprošćeno ne može objasniti doživljaj muzike. O nesvodljivosti muzike na jednostavno merenje govori i Filipović (ibidem) pozivajući se na stav Hajnea (Heine) koji kaže da je suština muzike otkrovenje; ono ne dopušta tačnu računicu i prava kritika muzike je umetnost iskustva.

Pojedina istraživanja su usmerena na pitanja kako i zašto doživljavamo emocionalne reakcije na muziku, kao i na razumevanje uloge emocija u komponovanju i izvođenju muzike (Juslin & Sloboda, 2001). U jednom od istraživanja (Gabrielsson & Juslin, 1996) devet profesionalnih muzičara dobilo je zadatak da izvede kratke melodije koristeći različite instrumente – violinu, električnu gitaru, flautu i glas – kako bi preneli određenu emociju. Nakon emocionalne reakcije na originalne melodije, slušaoci su ocenjivali doživljaj istih melodija sa izmenom određenih parametara (tempa, dinamike, boje). Rezultati istraživanja su pokazali da je ekspresivna namera izvođača imala veliki uticaj na doživljaj slušalaca i da izmena muzičkih parametara nije bitno uticala na emocionalni doživljaj muzike. Iz ovoga se može zaključiti da je za slušaočev emocionalni doživljaj muzike od velikog značaja emocionalni doživljaj izvođača.

Pojedina istraživanja usmerena su na razmatranje fizioloških komponenata (rad mišića na licu, na primer), pri slušanju vesele ili tužne (u ovom slučaju popularne) muzike, pri čemu je konstatovano da vesela muzika izaziva reakciju sreće i manje tuge nego tužna muzika. Emocija izražena u samoj muzici, dakle, može da proizvede istu emociju kod slušalaca (Lundqvist, Carlsson, Hilmersson & Juslin, 2009). I u svakodnevnom životu muzika ima veoma jak uticaj na emotivnu stranu čovekove ličnosti. U jednoj od anketa J. Slobode, ispitanica je napisala: „Kada sam potištena, slušam ovo (misli se na određenu vrstu muzike, prim. autora) i potonem što dublje mogu, a onda plačem, plačem, plačem iz dubine duše. Žalim samu sebe do neba i izbacujem sav mrak iz svog tela. Potom obrišem oči, umijem se, sredim kosu, ponovo se našminkam i vratim se među ljude“ (Leman i saradnici, 2012, str. 266). Slično istraživanje je rađeno kod beba uzrasta od pet do devet meseci (Nawrot, 2003), pri čemu je korišćena vesela i tužna muzika zajedno sa dinamičnim, vizuelnim prikazima. Pokazalo se da su deca birala prikaz skladan veselim osećanjima i da nisu gledala duže u prikaz skladan tužnim osećanjima (kao što je predviđeno). Ovi rezultati

pokazuju kako emotivno opažanje muzike može biti uzrokovano urođenim opažajnim predispozicijama zajedno sa naučenim asocijacijama koje se razvijaju u detinjstvu.

Prikazani rezultati govore u prilog subjektivnom doživljaju muzike, kao i uslovljenosti njenog doživljaja prethodnim iskustvom kako muzičkim tako i ne-muzičkim. I ne samo to; doživljaj može zavisiti i od konkretnih okolnosti u kojima se muzika trenutno doživljava. Mejer (1986) to objašnjava na sledeći način: na pitanje šta razlikuje neemocionalna stanja od emocionalnih, može se reći da razlika nije samo u stimulusu – možda će isti stimulus kod jedne osobe pobuditi emociju, a kod druge neće. I dalje, možda će ista osoba emocionalno reagovati na dati stimulus u jednoj situaciji, dok u drugoj neće. Pitanje doživljaja muzike je, dakle, uslovljeno i trenutnim raspoloženjem, kao i objektivnim okolnostima u kojima se muzika sluša.

O subjektivnoj prirodi doživljaja muzike i njegovoj relativnosti govori i Bleking (1992). On smatra da neko muzičko delo može pokrenuti različite slušaoce i da to nije zbog njegove spoljašnje forme, nego zbog onoga što ta forma znači svakom slušaocu u smislu ljudskog iskustva. Neko muzičko delo može dirnuti različite ljude na isti način, ali iz različitih razloga. Neko može uživati u gregorijanskom pevanju zato što je rimokatolik ili zato što mu se muzika dopada – ne mora imati ‘dobro uho’ da uživa u tome kao u muzici, kao što to ne mora biti vernik da bi uživao u delu kao katolik. U oba slučaja, uživanje zavisi od pozadine ljudskog iskustva.

Usled različitih emocionalnih reakcija na iste muzičke primere, pojavilo se i interesovanje istraživača o postojanju tipičnih emocija koje su vezane samo za doživljaj muzike, pa tako pojedini psiholozi smatraju da se mogu razlikovati ‘muzičke emocije’ i one koje nastaju u ne-muzičkom ‘stvarnom svetu’ (Konečni, 2007).

Rezultati svih pomenutih istraživanja pokazuju da je merenje emocionalnog doživljaja muzike veoma složen zadatak, ali i da dobijeni rezultati mogu biti do te mere različiti da je veoma teško napraviti pouzdano teorijsko uopštavanje. Svi pomenuti rezultati različitih vrsta istraživanja onemogućavaju izvođenje zaključaka o vezi našeg temperamenta i muzike, kao i o povezanosti emocija sa muzikom samom – uvek je značajan deo prostora ostavljen ‘carstvu subjektivnosti’. A to ‘carstvo subjektivnosti’ uključuje i uzrast, i muzikalnost i sva prethodna muzička i ne-muzička iskustva subjekta.

Od brojnih pitanja emocionalne reakcije na muziku, mi ćemo se zadržati na onom koje se odnosi na reakcije slušalaca (učenika) onih primera iz muzičke baštine koji su sastavni deo nastavne prakse srednje muzičke škole. Iako primarni cilj nastave nije uvek (i)

emocionalni doživljaj muzike koja se sluša i izvodi, moramo reći da on svakako jeste (u manjoj ili većoj meri) sastavni deo toga čina. Izrečena konstatacija, da uticaj muzike nije direktan, već je uslovljen situacijama u kojima se ona čuje (Juslin & Sloboda, 2001) možda najbolje pokazuje relativnost emocionalnog doživljaja muzike kako u svakodnevnom životu tako i u okviru nastavne prakse.

Ako bismo sada pokušali da dođemo do odgovora na emocionalni doživljaj učenika srednje muzičke škole, morali bismo najpre da konstatujemo da je on uslovljen pre svega specifičnošću nastavnih predmeta (iz čega proizilazi ne samo raznovrsna muzika već i različiti načini njene manifestacije), a potom i individualnom osetljivošću, kao i prethodnim iskustvom učenika. Iz prakse nam je poznato da je pozitivan emocionalni doživljaj muzičkog dela koje se obrađuje (izvodi ili sluša) veoma podsticajan za učenike. Pored toga što doprinosi dinamičnosti samog nastavnog časa, on omogućava da se određeni sadržaji lakše i brže usvoje. Tada dolazi do izražaja veza između pozitivnog emocionalnog doživljaja i motivacije učenika, što je posebno važno za uspešnu realizaciju nastavne prakse u muzičkoj školi.⁷

U procesu nastave, pored emocionalnog doživljaja muzike, važan činilac je i emocionalno vaspitanje. Vaspitanje emocionalnosti određuje interakcija različitih delova mozga s jedne strane, i vaspitni uticaj, s druge strane. Poznato je da povećana količina kortizola (hormona stresa) slabi imunitet. Zato stručnjaci kažu da „toksične emocije dovode u pitanje naše zdravlje podjednako koliko i stalno pušenje, dok emocionalna uravnoteženost može da zaštiti naše zdravlje“ (Goleman, 1999: XIII; citirano kod Stanković 2005, str. 259). Kontrola i vaspitanje emocija su, dakle, važni u okviru škole ali i u svakodnevnom životu.

Ispitujući emocionalnost u nastavi, Nenad Suzić (2001a) navodi pet aspekata emocionalnog vaspitanja. Prvi od njih, samosvest, podrazumeva prepoznavanje ili dijagnostifikovanje sopstvenih emocija, sopstvenih moći i limita, ličnih vrednosti i sposobnosti. Drugi aspekt emocionalnog vaspitanja, samoregulacija, odnosi se na upravljanje i kontrolu ometajućih emocija i impulsa, očuvanje integriteta i časti, preuzimanje odgovornosti za lična ostvarenja, prihvatanje promena i otvorenost za nove ideje i informacije. Treći aspekt, motivacija, predstavlja težnju ka ostvarenju cilja uprkos preprekama i neuspesima, kao i težnju za poboljšanjem ili ostvarenjem najviših kvaliteta, spremnost da se iskoriste ukazane mogućnosti, te da se pojedinac usaglasi sa ciljevima grupe

⁷ Može se reći da ovo važi za sve škole generalno, kao i za sve obrazovne nivoe, ali poseban značaj može da ima u školama namenjenim profesionalnim umetnicima (muzika, slikarstvo, balet, gluma itd.).

ili organizacije. Kao četvrti aspekt autor navodi empatiju – razvijanje svesti o osećanjima, potrebama, brigama i akcijama drugih. To uključuje i razumevanje drugih, podršku razvoju kvaliteta drugih, razumevanje emocija i odnosa u grupi. Peti aspekt takođe je okrenut ka drugima i odnosi se na razvijanje socijalnih sposobnosti – adaptibilnosti i pozitivnog odgovora prema drugima, kao što je umeće slušanja i nenasilne komunikacije, sposobnost rešavanja konflikata, iniciranje ili upravljanje promenama, umeće izgradnje veza sa drugim ljudima, sposobnost rada na grupnim ciljevima i pridobijanje ostalih za rad na zajedničkom cilju. Iz ovoga se može zaključiti da su aspekti emocionalnog vaspitanja podjednako važni za poznavanje sopstvenih emocija i njihovo usmeravanje, kao i za poznavanje i razumevanje emocija drugih ljudi.

Za kvalitetnu realizaciju nastavnog procesa važno je upoznati prediktore prijatnih i neprijatnih emocija. Naime, pojedina istraživanja pokazuju da su negativne emocije gotovo tri puta snažnije od pozitivnih (Larsen i Prizmic, 2008), a negativni događaji izazivaju intenzivnije i dugotrajnije afektivne reakcije nego pozitivni (Larsen, 2009). Ove važne informacije imaju i pedagoške implikacije koje se prvenstveno odnose na forsiranje pozitivne emocionalne klime u razredu. Nastava srednje muzičke škole (kao i osnovnog i visokog muzičkog obrazovanja) sadrži različite nastavne predmete čiji su ciljevi usmereni na sticanje određenih veština, koje neretko predstavljaju problem kod učenika. Različite dispozicije mogu dovesti do toga da se pojedini učenici osećaju neugodno usled nemogućnosti da s lakoćom savladaju zahteve na času. Pojedina istraživanja govore da su učenici spremni da rade izuzetno naporno kada ih emocionalno podržavaju nastavnici i vršnjaci (Goodenow, 1993; Wentzel, 1994; citirano kod Suzić, 2008). Ispitujući afektivne stilove i emocije učenika u efikasnosti nastave, Nenad Suzić zaključuje da su se afektivna impulsivnost, uravnoteženost i afektivna inhibiranost, dovedena u vezu sa pozitivnim i negativnim emocijama, pokazala kao prediktori emocija. Uravnoteženost determiniše pozitivne, a afektivna inhibiranost negativne emocije. Prema njegovim rečima, ovaj podatak treba da bude upozorenje nastavnicima da svoju pažnju posvete emocionalno inhibiranim učenicima, jer oni lako uđu u začarani krug povlačenja, samooptuživanja i negativnih emocija (ibidem).

Istražujući odnos aktivnosti i emocija učenika u nastavi i njihovu vezu sa samoocenom nastavnika i procenom učenika o stilu rada nastavnika, pedagozi (Suzić i Dubravac, 2011) su došli do zaključka da su pozitivne emocije u porastu kada nastavnici adekvatno aktivira učenike, s tim što taj porast nije isti za sve pozitivne emocije. Učenici su iskazivali statistički značajan pozitivan pomak ka emociji *sreća*, dok na emociji *zadovoljstvo*

postoji pomak koji nije statistički značajan. Emocija *straha* je tokom časa opadala, dok je emocija *tuge* varirala. Generalno, pozitivne emocije su rasle onda kada su učenici bili aktivni, kada su radili interaktivno i kooperativno učestvovali u radu.

Tradicionalna škola se nije posebno bavila vaspitanjem emocionalnosti. Za to postoje dva glavna razloga (Suzić, 2000). Prvi je taj što su nastavni planovi i programi preopterećeni faktografijom, tako da nastavnik nema vremena za učenika jer se bavi gradivom, a drugi razlog leži u činjenici da pedagoška i psihološka nauka nisu do sada imale jasnu viziju emocionalnih sposobnosti, tako da nastavnici nisu obučeni za primenu metoda koje bi podsticale i pozitivno usmeravale razvoj detetove emocionalnosti. Stoga se može zaključiti da je volja i motivisanost nastavnika odlučujuća u emocionalnom vaspitanju, a u kontekstu nastavne prakse srednje muzičke škole i u emocionalnom doživljaju muzike.

Budući da vaspitanje emocionalnosti nije nešto što dolazi sa godinama, već na njemu treba raditi od najranijeg detinjstva, zatim u školi, a kasnije i kroz ceo život (Stanković, 2006, str. 383), važno je da se i nastavnik i učenik upoznaju sa svim aspektima i mogućnostima sprovođenja ovog vida vaspitanja u praksi. Imajući u vidu sve činjenice, može se zaključiti da u stručnom muzičkom obrazovanju emocionalno vaspitanje i emocionalni doživljaj imaju naročiti značaj.

Intelektualni pristup muzičkom delu

Pored svog osnovnog estetskog cilja da deluje izazovno i da budi estetske emocije, umetnička delatnost ima i niz drugih ciljeva. Među njima su spoznajni, obrazovni, vaspitni, informativni, ideološki, hedonistički, komunikativni, motivacioni, podsticajni na akciju ili opoziciju, kao i niz pragmatičnih ciljeva, tehničkih, ekonomskih, terapijskih, psihodijagnostičkih, dokumentarnih i drugih (Panić, 1997, str. 7). Tokom nastave muzičke kulture u osnovnom obrazovanju, a posebno u srednjem stručnom muzičkom obrazovanju, do izražaja dolaze sazajni, vaspitni i obrazovni, tj. intelektualni ciljevi.

Intelekt je označen kao „mentalno ustrojstvo koje omogućava mišljenje i saznanje“ (Krstić, 1988, str. 221). Takođe, opisuje se kao razum, um, zbir duhovnih sposobnosti koje objedinjavaju opažaje, predstave, pojmove u funkciji saznanja. Ovaj skup sposobnosti se sagledava kroz operacije intelekta (memorija, kognicija, evaluacija, konvergentna i divergentna produkcija), sadržaje (figuralni, simbolički, semantički i bihejvioristički, odnosno bihejvioralni) i proizvode (jedinice, klase, relacije, sistemi, transformacije i

implikacije) (Panić, 1998). Dakle, intelektualni pristup umetničkom delu je povezan i sa opažanjem i sa formiranjem određene predstave o objektu – umetničkom, odnosno muzičkom delu.

Intelektualno ocenjivanje umetničkog dela u okviru karakteristika estetskog doživljaja (Mitrović, 1967a, str. 305), podrazumeva i sazajnu komponentu proizišlu iz doživljaja umetničkog (muzičkog) dela. Koncept nastave muzičke kulture na svim nivoima nastavne prakse upravo se, pored doživljajne, tj. čulne, zasniva i na sazajnoj komponenti – bilo da se radi o upoznavanju izražajnih sredstava muzičke umetnosti, upoznavanju muzičkog žanra ili forme, objektivnih okolnosti ili subjektivnih razloga nastanka određenog dela – slušanje, izvođenje i stvaranje muzike uvek ima za cilj upoznavanje jednog ili više aspekata muzičke umetnosti.

U svakodnevnom životu, intelektualni pristup muzičkog dela može biti ‘u drugom planu’. Na primer, ne moramo mnogo da znamo o kompozitoru ili konkretnom muzičkom delu da bismo u njemu uživali; ne moramo ni da znamo u kom tonalitetu je pisana kompozicija i kakva je njena forma da bismo doživeli njenu lepotu, kao što ponekad ne znamo tekst pesme na stranom jeziku a kažemo da nam se pesma dopala. Međutim, potpunije znanje o muzičkom pravcu i kompozicionim sredstvima, formi i sadržaju (posebno kada je u pitanju programska muzika) može doprineti boljem i kvalitetnijem doživljaju. Zato je u cilju umetničke edukacije važno svesno i namerno, plansko uključivanje sazajnih komponenata o umetničkom delu. Na ovo upućuje i Ognjenović (2003, str. 234) kada kaže da je za ljude kojima je manje bliska kognitivna psihologija važno da uoče osnovni stav savremene nauke, inače oprečan sa javnim a i laičkim shvatanjem, stav da je opažanje objekta takođe akcija – rad na njemu. Laičko uverenje ide suprotnim smerom, po njemu je saznanje prosto delovanje objekta na svest. Prema njegovim rečima, za objašnjenje doživljaja umetnosti ta korekcija bi bila nužna.

U srednjoj muzičkoj školi intelektualni pristup muzici dobija još veći značaj jer je jedan broj nastavnih predmeta zasnovan pretežno na teorijskim saznanjima. Intelektualni pristup može počivati na proučavanju zakonitosti jedne stilske epohe – na primer, harmonski jezik klasicizma (na predmetu Harmonija) ili barokna fuga (na predmetu Kontrapunkt), istorijskom razvoju muzičke umetnosti (kroz nastavu na predmetu Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literature), različitim muzičkim oblicima (kroz predmet Muzički oblici) itd. Pored toga, i na nastavnim predmetima u okviru kojih se razvijaju veštine (sviranje, pevanje) potrebno je imati određena znanja, vezana, pre svega, za interpretaciju.

Štaviše, iz ugla profesionalnog muzičara-izvođača, intelektualni pristup muzici trebalo bi da bude usaglašen sa emocionalnim – potrebno je da pojedinac poseduje određena (sa)znanja koja postaju sastavni deo kvalitetne interpretacije, a ona (kvalitetna interpretacija) ima za cilj stvaranje određene emocije kod slušaoca. Svakako, i izvođač poseduje određene emocije, ali budući profesionalac ne bi smeo da prenebregne pojedinosti koje su važne za kvalitetno izvođenje kompozicije zbog ličnog emocionalnog naboja. To ne znači da on treba da bude lišen sopstvenih emocija, ali mora na neki način da prati njihov put. Njegov primarni cilj nije vezan za uživanje u sopstvenom muziciranju, već za izazivanje emocija kod slušalaca. Nedovoljno teorijskog znanja u izvođačkom radu i neadekvatne metode u izučavanju teorijskih elemenata mogu da daju negativne efekte isto onoliko koliko i insistiranje na preterivanjima u suprotnom smislu, jer bi se nužno smanjio učinak na nemalo važnim tehničkim stranama kompleksnih pitanja u disciplinama izvođačke umetnosti (Popović, 1982, str. 31). Dakle, intelektualni stav prema muzici povezan je i sa ulogom posmatrača (slušaoca), kao i sa izvođačem, ali i stvaraocem muzičkog dela.

Prema mišljenju nekih kompozitora, intelektualni pristup je neophodan u stvaralačkom činu. Na primer, Pjer Bulez (Boulez) se zalaže za intelektualni angažman u procesu kompozitorskog stvaranja, ali u spoju sa čisto muzičkim polazištima i ciljevima. Prema njegovom shvatanju, intelektualna aktivnost je kompozitoru potrebna ne samo zato što njome stvaralačka imaginacija može dobiti na pouzdanosti i snazi već i zato što je ona glavni preduslov znanja, a time i savladavanja zanata, jer je muzika u isto vreme umetnost, nauka i zanat (Veselinović-Hofman, 2007).

Najzad, intelektualni pristup muzičkom delu posebno je važan u oblasti muzičke analize. Poslednjih decenija 20. i početkom 21. veka može se uočiti veće interesovanje muzičkih teoretičara za povezivanje muzike sa drugim umetnostima, kao i prirodnim i društvenim naukama, a može se reći da je to interesovanje u porastu. Otuda i proizilaze različiti pristupi muzici, odnosno različiti pravci i metode muzičke analize ili različiti pogledi koji nastoje da objasne muzičko delo – njegove formalno-tehničke karakteristike, njegov smisao, poruku, efekat itd. Muzička analiza je važna oblast u muzičkom obrazovanju. Kao takva, ona ovde nije predmet posebnog interesovanja, ali je važno istaći da su različiti pristupi sastavni deo aktivnog muzičkog obrazovanja. Metode analize muzike mogu se posmatrati hronološki, odnosno kroz istorijski razvoj muzičke umetnosti (Stefanija, 2004), dok Nikolas Kuk (Cook, 1987) daje niz aktuelnih pristupa muzičkoj analizi. Berislav Popović (1998) u svojoj studiji *Muzička forma ili smisao u muzici*, daje interdisciplinarni pristup muzičkom

delu, koje povezuje sa lingvistikom, psihologijom, matematikom i savremenom fizikom. Česti su i analitički pristupi koji muziku dovode u vezu sa jezikom (Antović, 2004, 2009).

Za proces učenja muzičke umetnosti važno je istaći pojedine teorije učenja. U teorijama učenja dominiraju bihejviorističke, kognitivne i humanističke teorije.

Kao osnovna ideja bihejviorističkog pristupa ističe se veza između stimulusa i reakcije. Bihejvioristi svode značenje na reakcije subjekta, na sve reakcije koje se mogu registrovati pomoću egzaktnih metoda uključujući i laboratorijska posmatranja pomoću aparata (Panić, 1997). Osnivač ove teorije Džon Votson (Watson) tvrdio je da je ukupno ljudsko ponašanje, osim instikata, rezultat veza između stimulusa i reakcija. Po njegovom mišljenju, snaga veze stimulus – reakcija zavisi od učestalosti i njihovog zajedničkog pojavljivanja, a nasleđe veoma malo utiče na čovekovo ponašanje. Štaviše, ovaj naučnik je tvrdio da od dvanaestoro zdrave i dobro formirane dece, svako od njih može obučiti da postane specijalista bilo koje vrste, bez obzira na njihove talente, sklonosti, sposobnosti, zanimanja i rasu njihovih predaka (Vilotijević, 1999b). Međutim, pojavio se i značajan broj kritičara Votsonovog stava, koji su ukazivali na činjenicu da bihejvioristi složenu prirodu čoveka svode na uprošćene mehaničke šeme; oni su ljudsko ponašanje odvojili od psihe i sveli ga na sistem pokreta, a čoveka posmatraju samo kao biološko, ali ne i društveno biće. S druge strane, pojedini didaktičari smatraju da bihejvioristi imaju pozitivno stanovište jer naglašavaju značaj okruženja i iskustva za razvoj i ističu ulogu nastavnika u tome. Uloga nastavnika je veoma značajna, jer on mora precizno da planira nastavnu jedinicu i da stvara ambijent koji bi kod učenika izazvao pozitivne reakcije. Pri tome je važno da se kod učenika ne izazove strah, jer to može da preraste u negativan stav prema nastavi ili nastavnoj oblasti. Američki naučnik Edvard Torndajk (Thorndike) proces učenja smatrao je oblikom povezivanja stimulusa (draži) i reakcija (odziva, odgovora), te je svoju teoriju nazvao konekcionizmom (engl. *connect* – veza).

Na osnovama bihejviorističke teorije razvio se neobihejviorizam. Njegovi predstavnici su Tolman (Tolman), Skinner (Skinner) i Ganje (Gagné). Oni posebno ističu važnost uslovnih reakcija (uslovljeno ponašanje) i zato zahtevaju da nastavnici stalno i sistematično stvaraju uslove u kojima bi se mogle postići očekivane reakcije učenika (ponašanje).

Za proces učenja muzičke umetnosti važno je pomenuti i geštalt teoriju. Zastupnici ove teorije smatraju da učenje ne teče postupno, već da se saznanja stižu odjednom. Oni ističu da je suština učenja u razumevanju i opažanju odnosa u organizovanim celinama.

Predmete i pojave treba shvatiti kao čvrsto spregnute celine, a ne kao skup izolovanih pojedinosti. Zato je neophodno da nastavnici shvate značaj učenikovih perceptivnih reakcija na okruženje i da ga stalno upućuju na celinu (ibidem).

Ova teorija posebno može imati svoju primenu prilikom analize muzičkog oblika, što spada u zahteve nastavnog programa osnovnoškolskog, ali i srednjeg i visokog muzičkog obrazovanja. Shvatanje veće celine (celovitog muzičkog dela) i njeno razlaganje na manje entitete naročito je važno u upoznavanju relacija manjih delova prema celini. Prema mišljenju geštaltista, celina nije prost zbir delova iz kojih je ona sastavljena, nego je nova pojava čiji se kvalitet ne može potpuno izvesti analizom sastavnih elemenata. Govoreći o smislu celine umetničkog dela, oni ističu da je strukturna forma neke Bahove (Bach) fuge veća od nota iz kojih je ta fuga sastavljena. Celina ima odlike koje nemaju njeni delovi uzeti samostalno; deo neke celine ima karakteristike koje nije imao kad je bio izolovan, jer celina određuje odlike pojedinačnih elemenata. Za rešavanje nekog zadatka potrebno je razumevanje, a razumevanje je sagledavanje problemske situacije kao sastavnog dela šire celine. Problemska situacija se može rešiti sagledavanjem dobrog oblika, a dobar oblik je celina. U pogledu organizacije nastave to bi značilo da se struktura sadržaja organizuje tako da učenik nađe put koji vodi rešavanju problema. Učenik treba da posveti pažnju razumevanju sadržaja, jer znanje stečeno uvidom ima mnogo prednosti nad znanjem stečenim napamet (ibidem).

Za razliku od bihejviorista, zastupnici kognitivističkih teorija naglašavaju značaj unutrašnjih procesa za učenje – saznavanja, motivacije i organizovanosti memorije, što ukazuje na naučno proučavanje mentalnih zbivanja u koja spadaju „sticanje, obrada, skladištenje i dozivanje informacija“ (ibidem, str. 204). Kognitivističke teorije ističu da je u procesu učenja najvažnija mentalna struktura učenika, njegov misaoni koncept koji obuhvata ne samo njegova prethodna znanja nego i strategije savlađivanja novih pojmova. Iako je kognicija racionalni put do istine, nije je moguće oštro odvajati od emocija i volje.

U analizi umetnosti, zastupnici kognitivističkog stava temelje svoje mišljenje na kognitivnim, sazajnim aspektima umetničkog dela, koje bi rezultiralo jednim novim stavom prema umetnosti, opažanju umetničkog dela, razvoju estetskog vrednovanja i doživljaja. Kognitivne funkcije su dugo vremena bile parcijalno istraživane kao posebne psihičke aktivnosti: senzibilitet, pamćenje, pažnja i mišljenje, ali kao aktivnosti koje nemaju odlučujuću ulogu u dobijanju nekih ‘dubljih odgovora’ koji čine suštinu estetskog doživljaja. Ove dublje i odlučujuće procese estetske teorije naučnici nalaze u afektivnom tonu, uživljanju, emocijama i reorganizaciji, unutrašnjem odjeku, mašti itd. Kognitivni prostor je

osnovni prostor u kojem se realizuju odluke za estetski, odnosno umetnički događaj. Pri tome, emocije postoje i prisutne su kao nešto što sledi realizaciju odgovora na spoljašnja zbivanja. Prema Ognjenoviću (1985), kognicija nije samo posrednik ka doživljavanju umetnosti, već je i nosilac odluke, a estetsku odluku donosi kognitivni deo psihe, dok emotivni učestvuje u realizaciji. Ključni procesi u doživljavanju umetnosti dešavaju se na kognitivnom planu, a emocije su njihove posledice.

Kognitivna psihologija muzike opisuje se kao oblast čiji je predmet priroda mentalne reprezentacije (predstavljanja) muzike, apstraktni opis strukture odnosa među komponentama muzike. Muzički materijal sadrži sklopove koji se kognitivno mogu organizovati tako da čine celinu, a od načina reprezentovanja muzike zavisi i način na koji će je pojedinac čuti, zapamtiti ili izvoditi (Radoš, 2010, str. 141). Ova teorija se zasniva na postojanju jedinstvenih entiteta u mozgu koji služe za muzičku percepciju i celokupnu muzičku kogniciju. Pri tome, *strukturni pristup* u kognitivnoj psihologiji muzike istražuje na koji način se konstituenti muzike grupišu u veće, perceptivno prepoznatljive celine; tonovi se kombinuju u motive, motivi u teme ili fraze koje se potom organizuju u strukture viših nivoa. Ovde, dakle, strukture na nižem nivou učestvuju u formiranju nadređenih nivoa, najpre susednog, a zatim i viših.

Za razliku od strukturnih, *procesni pristupi* imaju za cilj da specifikuju na koji način se sirovi podaci o visini i intenzitetu zvuka pretvaraju u muzičke opažaje, psihičke entitete, kao i da opišu mehanizme kojima se ulazni podaci pretvaraju u izlazne. Prosečni model muzičke percepcije ne može se svesti na model slušnog opažanja, kao što se ni model čitanja ne može svesti na model vizuelnog opažanja. Veliki broj savremenih istraživanja usmeren je na utvrđivanje načina kako se psihički procesi ispoljavaju u muzici, dakle, „pri složenim mentalnim reprezentacijama strukture i strategijama kognitivne obrade muzičkog materijala“ (ibidem, str. 142).

U humanističkim teorijama učenja, čiji su utemeljivači Abraham Maslou (Maslow) i Karl Rodžers (Rogers), polazi se od ličnosti kao suštinske odlike ljudskog bića, od ljudskog dostojanstva i potreba celovitog razvoja svakog pojedinca. Prema njihovom mišljenju, uloga nastavnika je da učenicima budu savetnici i pomagači, da ih podstiču i pomažu na njihovom putu ka samoostvarivanju, a nastava treba da bude tako organizovana da učenici mogu svesno i slobodno birati i izučavati sadržaje u skladu sa svojim interesovanjima (Vilotijević, 1999b). U humanističkom pristupu nastavi najvažniji je filozofski stav da je pojedinac jedinstvena i neponovljiva ličnost, što bi trebalo da bude polazište u nastavnom radu. Insistiranje na

poštovanju i uvažavanju *ja* svakog pojedinca i prilagođavanje njegovim specifičnostima naročito je važno u školama umetničkog profila; bez prostora za razvoj kreativnosti učenika u nastavi ne mogu se postići veliki rezultati u nastavnim oblastima koje su okrenute ka kreativnom stvaralaštvu učenika (ibidem). Ova teorija nalazi svoju primenu u stručnom muzičkom obrazovanju, jer je nemoguće razvijati kreativnost i individualnost učenika u atmosferi koja ne uvažava njihovu ličnost i kreativne potencijale.

Doživljaj forme i sadržaja muzičkog dela

Budući da pravog estetskog doživljaja nema bez jedinstva forme i sadržaja, može se reći da oni predstavljaju jedinstveni fenomen koji je uslovljen njihovim međusobnim dejstvom. Sadržaj ili sadržina umetničkog dela označava jedinstvo svih elemenata i njihovih svojstava koji čine celinu uokvirenu formom, koja je dostupna nekom obliku opažanja, doživljavanja ili spoznaje. Elementi koji čine sadržinu mogu biti realni, sa materijalnim supstratom, i idealni, koji se formiraju u nekom subjektivnom procesu – mišljenju, maštanju, sanjarenju, sanjanju, opažanju, haluciniranju itd. (Panić, 1998, str. 337). To dalje znači da sadržaj i forma umetničkog dela ostvaruju specifične veze, tako da postaju nerazdvojni – forma se može opisati i kao spoljašnja strana sadržine. Prema rečima Ivana Fohta (Focht, 1980a), zahvaljujući tome što je umetničkom delu duh dat preko materije, jedino se u njemu i može neposredno osećati, jer nigde drugde ne nailazimo na ovu pojavu da duh i istina neposredno i kao *biće* egzistiraju u materiji.

U analizi umetničkog dela poznata su dva osnovna pravca: *kontent* analiza, koja zahvata manifestni, dostupni sadržaj i *hermeneutika*, koja tumači skrivene sadržaje i poruke umetničkog dela.

Psihoanalitička teorija umetnička dela objašnjava polazeći od klasičnog razlikovanja strukture umetnosti, koju deli na formu ili estetsko, koje shvata kao aisthesis – kao čulnu osetljivost, i na sadržaj ili vanestetski sloj dela, koje razume kao etičku i sazajnu komponentu. Ova dva plana u strukturi umetničkog dela određuju se kao nesvesno i svesno, kao latentno i manifestno. Delo je spoj tih planova, gde prednji, čulni plan – aisthesis, koji pruža trenutno afektivno zadovoljenje čula, ima funkciju da se onim estetskim ili formom dela u stvari anestetizira, blokira ‘cenzura’ kako bi se omogućilo naknadno pojavljivanje ili izranjanje iz ‘podsvesnog’, odnosno ‘nesvesnog’ skrivenog sadržaja, koji jedini pruža trajno zadovoljenje (Petrović, 2006, str. 255).

Kada Hartman (1968) govori o umetnosti, on takođe govori kao o svetu oblikujuće fantazije (perceptivne i reproduktivne), jer gledalac čulno opaža jednu, a doživljava sasvim drugu realnost. Prva realnost pripada 'prednjem' (materijalnom) planu, koji sadrži čulno, vidljivo, kao što je boja, zvuk (ton), reč, scena i sl. Budući da mi vidimo više od onoga što se može videti i čujemo više od onoga što se može čuti u jednom trenutku, 'prednji plan' je zapravo pretpostavka pojave 'zadnjeg plana' ili 'pozadine', koji je najvažniji za estetsko opažanje. Taj 'zadnji' plan predstavlja duhovnu sadržinu, izraz onoga što u umetničkom delu nije realno i što postoji samo za receptivnu svest. To su u slici svetlost i prostor, u muzici odnos tonova i njihova umetnička veza (muzička forma). Hartman, dakle, ukazuje na činjenicu da ono što primamo putem čula nije čista draž, već višedimenzionalna predstava (slika) koja predstavlja suštinu (biće) umetničkog dela. Ta 'slika' budi emocije, uzbuđuje i omogućava estetski doživljaj.

U muzici, odnos forme i sadržaja predstavlja kompleksno pitanje i često je predmet diskusije muzičkih teoretičara, filozofa, estetičara, psihologa, pa su otuda i određenja njih samih, kao i njihovog međusobnog odnosa, različita. Prema Egebrehtu i Dalhausu (2002, str. 62) u formi, kao oblikovanju u najširem smislu, sadržan je muzički smisao bez kojeg nema muzike. Muzički smisao je ono specifično muzičko, on postoji samo kao muzika i nigde drugde, dok je sadržaj uvek nešto što postoji i izvan muzike. On se pojavljuje kao muzika tako što je sadržan u samom muzičkom smislu, a da pri tom nije identičan sa njim. Ovi autori naglašavaju da nijedan muzički fenomen nije motivisan isključivo sadržajem, već uvek istovremeno i formom. Veza forme i sadržaja je, prema tome, neraskidiva – nijedan muzički sadržaj ne može egzistirati mimo (nekakve) forme.

Prema mišljenju Radforda (1992) muzički smisao se proučava na dva nivoa; u vezi sa ljudskim doživljajem (ili aktivnošću) ili prema formi, odnosno veza muzike sa doživljajem i aktivnošću diskutuje se u odnosu na njenu vezu sa muzičkom formom. O formi kao neizostavnom elementu govori Rudolf Arnheim (2003, str. 247–248) naglašavajući da je umetnička forma neizbežna zato što nijedan predmet ili iskaz ne može da se ostvari bez nje. Ona može biti zanemarivana ili potcenjivana, ali ipak izlazi na videlo. Prema Arnheimu, treba da bude podjednako očigledno da ne može biti potpuno čiste forme, tj. forme koja ne kazuje ništa.

Sagledavajući međudejstvo ovih kategorija, teško je reći da li je forma 'ispunjena' određenim sadržajem ili je sadržaj otelotvoren u (njemu odgovarajućoj) formi. Hegel, na primer, smatra da je pri prelaženju sadržaja u formu i obrnuto, sadržaj ono što je merodavno,

jer on u stvari traži za sebe adekvatnu formu (Egebreht i Dalhaus, 2002). Ovde se otvara pitanje muzičkog stvaralaštva, odnosno kompozitorskog čina; da li kompozitor za sebe najpre bira formu (sonatu, pesmu, operu, simfoniju itd.) u odnosu na koju, prema izvesnim zakonitostima formoobrazovanja, stvara muziku ili obrnuto – svoje muzičke ideje plasira kroz određenu formu. Imajući u vidu brojne istorijske činjenice vezane za stvaralaštvo velikih kompozitora, možemo da konstatujemo da su različiti faktori uslovljavali nastanak mnogih značajnih dela. Nije retkost da su kompozitori pisali određene forme (opere, pesme, simfonije, balete itd.) upravo po narudžbini ili sa konkretnim razlogom, gde je forma, odnosno žanr, bio unapred određen, zadat. Takođe, poznato je da su pojedini kompozitori, u trenutku inspiracije, zapisivali muzičke ideje ili delove kompozicija koje su kasnije koristili za određene forme. Iz ovoga proizilazi zaključak da su oba smera legitiman način da se napiše vredno umetničko delo, te da jedan način ne isključuje drugi. Sadržaj, dakle, može ‘oživeti’ u željenoj formi, kao što forma *po sebi* može, na neki način, usloviti sadržaj. Hanslik (1854/1977) smatra da poistovećivanje pojmova sadržaj, predmet, građa, daje povoda da svako za isti pojam upotrebljava drugi termin, ili istom rečju povezuje različite predstave. Prema njegovom mišljenju, ‘sadržaj’ u izvornom i pravom smislu te reči znači ono što jedna stvar *sadrži* u sebi. U tom značenju su tonovi – od kojih se muzičko delo sastoji, koji ga kao delovi i čine celinom – sadržaj dela.

Muzička forma se može nazvati organizacijom muzičkog dela, čiju sadržinu ispunjava muzički tok (Popović, 1998).⁸ Za shvatanje muzičke forme važno je sagledati od kojih delova se ona sastoji, ali je takođe važno razmotriti na koji način su ti delovi složeni unutar kompozicije, tj. kakav je redosled tih delova i kakve su njihove međusobne veze. Dublja analiza može, deduktivnom metodom, pokazati i manje celine unutar posmatranih delova, sve do onih najmanjih, nedeljivih jedinica. S druge strane, važno je uzeti u obzir i činjenicu da svojstva svakog dela celine, kao i svakog nivoa, ne zavise samo od njegove strukture već i od njegove opšte sredine, odnosno od konteksta u kome se nalazi. Jer, samo celina sa svim svojim delovima i specifičnim međusobnim odnosima, tj. „sva različita polja uvedena u muzičko-semantičku strukturu kompozicije doprinose definisanju osnovnih karakteristika svih elemenata posmatrane muzičke forme“ (ibidem, str. 20). Ove konstatacije prvenstveno važe za ‘čistu’ instrumentalnu muziku, pa i u onim slučajevima kada ona ima programski

⁸ Muzički tok je ovde shvaćen kao celina u kojoj kombinacija čitavog niza izabranih muzičkih elemenata (elemenata melodije, ritma, harmonije, dinamike, agogike, fature, zvučne boje itd.) uslovljava izbor drugih muzičkih elemenata.

karakter, dok analiza vokalne ili vokalno-instrumentalne muzike mora nužno uključivati i analizu teksta, a zatim pitanje sadejstva muzike i teksta, kako bi se došlo do zaključaka vezanih za principe izgradnje muzičke forme.

Pitanje relacije muzičke forme i muzičkog oblika nije precizno definisano u muzičkoj teoriji, ali se može zapaziti da pojedini autori pod oblikom kompozicije podrazumevaju spoljašnje konture, a da je on samo jedan vid (minimum) forme. Prema Paniću (1998, str. 337), uspeli spoljašnji oblik, ili jedan minimum forme, neophodna je pretpostavka za umetničko delo i njegove efekte koji omogućuju i unutrašnjoj sadržini da dođe do izražaja.

U domaćoj stručnoj literaturi može se zapaziti da udžbenici u naslovu imaju sintagmu *muzički oblici* (Mihajlović, 1989; Peričić i Skovran, 1986) i namenjeni su upoznavanju tog ‘spoljašnjeg’ sloja muzičkog dela, odnosno upoznavanju različitih muzičkih oblika, dok studija Berislava Popovića (1998) koja objašnjava dublje veze unutar muzičkog dela, ima sintagmu *muzička forma*. U stranoj literaturi, pre svega anglo-saksonskoj i ruskoj, koristi se termin *forma* (engl. *form*; rus. *форма*) koji se na srpski jezik prevodi kao *oblik* ili *forma*, tako da se ovi termini mogu koristiti i kao sinonimi. Ipak, ovde se mnogi teoretičari ne bi složili da je reč o sinonimima. Ivan Foht, na primer, govori da je reč *forma* u različitim misaonim vezama i upotrebama prepuna dvosmislenosti i višeznačnosti, tako da on navodi čak dvadeset četiri značenja ove reči (Focht, 1976, str. 16).

Muzička forma ili muzički oblik obuhvatao bi ne samo spoljašnji sloj sadržaja muzičkog dela već i njegovu unutrašnju strukturu, koja determiniše i sam oblik.⁹ U oblasti muzičke teorije muzička forma se izučava u okviru posebne discipline, odnosno nastavnog predmeta Muzički oblici. Jedan muzički oblik svojim karakteristikama iskazuje objektivne sadržaje, kao što su motivi i/ili teme, dok subjektivni, unutrašnji sadržaj, predstavlja izraz stvaraoaca – kompozitora sa svojim mislima i idejama. U nastavnoj praksi dominira *kontent* analiza, uz pomoć koje učenici dobijaju saznanja vezana za različite muzičke oblike (oblik pesme, sonatni oblik itd.), kao i njihove elemente (muzička rečenica, motiv, tema, period itd.).

Analitička razmatranja u nastavnoj praksi mogu da polaze od karakteristika oblika a da se zatim pažnja usmerava na sadržaj kompozicije, kao što je moguće da akcenat bude na sadržaju kompozicije, a da oblik bude ‘u drugom planu’. Svakako da se slušanje ili

⁹ Na primer, kada kažemo klasični rondo ili sonatni oblik, mi mislimo na jedan određen formalni model koji poseduje konkretnu ‘spoljašnju’ formu, ali i uređen unutrašnji raspored delova forme (prva ili druga tema, prelaz ili most i sl.).

interpretacija jednog muzičkog sadržaja nužno mora otelotvoriti kroz izvesnu formu, ali se ovde misli na to da je moguće fokusiranje na muzički sadržaj bez konkretnih saznanja o tipu forme. Na primer, možemo učenike upoznati sa određenom kompozicijom putem slušanja, pa tek naknadno utvrditi njen oblik. To zavisi od konkretnih ciljeva i zadataka nastavnog predmeta, odnosno nastavne jedinice. Međutim, važno je podsetiti da su forma (oblik) i sadržaj jednog muzičkog dela u svojoj suštini neraskidivi, te da su ovi analitički koraci zastupljeni samo na nivou koraka u analitičkoj proceduri, tj. raščlanjavanja većih celina na manje (deduktivna metoda), kao i proučavanja njihovih međusobnih odnosa. Ovi postupci su u nastavnoj praksi zastupljeni prvenstveno iz didaktičko-metodičkih razloga.

Kao i u estetskom doživljaju muzike tako i u shvatanju forme i sadržaja muzičkog dela, ključni faktor je subjektivni doživljaj. Koliko će slušalac moći da uživa u jedinstvu forme i sadržaja, u celovitom muzičkom delu ili da prepozna njegove karakteristike (oblik, tonalitet, strukturu itd.) zavisi od brojnih faktora: muzikalnosti, muzičkog iskustva, nivoa muzičkog obrazovanja, ličnih preferencija (i mnogih drugih), do njegovog trenutnog raspoloženja.

Opažanje pojedinačnih, relativno jednostavnih elemenata (tona ili fraze) objašnjava se geštaltističkom teorijom (tzv. lokalna perceptivna organizacija), u odnosu na lokalni kontekst. Pojedini tonovi, motivi ili fraze osmišljavaju se tek u vezi sa kontekstom, a njihova organizacija u muzici određena je, najvećim delom, jednostavnim i automatskim operacijama čulnog sistema. S druge strane, globalna organizacija, koja se odnosi na razumevanje opštih, celinskih aspekata muzičkog dela ostvaruje se zahvaljujući uočavanju „strukturnih konstanti“ koje su u osnovi promena lokalnih svojstava opaženih sklopova. Nepromenjivi elementi strukture muzičkog komada mogu biti pravilnost vremenske organizacije ili pravilnost u organizaciji lestvice (tonalitet). Za razumevanje dela u celini presudno je uočavanje složenih konstanti. Slušalac, na osnovu prethodnog iskustva kada se susretao sa sličnim komadima ili tonskim sklopovima, formira obrasce (šeme) u koje se ugrađuju i one podrazumevajuće strukturne konstante (Radoš, 2010). Iz ovoga se može zaključiti da prethodno muzičko iskustvo učenika ima veoma važnu ulogu u razumevanju forme i sadržaja muzičkog dela. Zato je u nastavnoj praksi generalno, a posebno u stručnom muzičkom obrazovanju važno insistirati na aktivnom slušanju, jer će samo na taj način učenik moći da usvaja, pamti i prepoznaje formu (i ne samo formu) muzičkog dela.

Lepo u muzičkoj umetnosti predmet je brojnih napisa, teorija i istraživanja, ali se monografija Eduarda Hanslika *O muzički lijepom* (1977) smatra prvim klasičnim delom u istoriji estetike muzike. Ovaj autor *lepo* u muzici opisuje kao *specifično muzičko* koje leži jedino u tonovima i njihovoj umetničkoj povezanosti. Smislaoni odnosi tonova po sebi podražajnih, njihova saglasnost i protivljenje, njihov beg i sustizanje, njihovo uspinjanje i izumiranje – to je ono što se javlja našem duhovnom opažanju i sviđa se kao lepo (ibidem, str. 83). U muzičkom delu sadržani su ritam, melodija (koja se opisuje kao osnovni oblik muzičke lepote) i harmonija (koja, preobražavajući, obrćući i pojačavajući pruža različite temelje). Organizovanim tonskim materijalom izražavaju se *muzičke ideje*. Lepota jedne samostalne jednostavne teme uzrokuje estetski osećaj takvom neposrednošću da ne trpi nikakvo drugo objašnjenje [...]. Ona nam se sviđa po sebi, kao arabeska, kao stub, ili kao produkti prirodno lepog, kao list ili cvet. Na pitanje *zašto* određeni nizovi tonova i akorada proizvode upravo ovaj određeni, jasan utisak, ne može odgovoriti ni psihologija ni fiziologija (ibidem, str. 84).

Hanslikov stav o estetici osećaja prema kojem muzika „prikazuje osećanja“ ne treba shvatiti kao apsolutno odsustvo osećanja u muzici, jer ono ne odgovara njegovom stavu. Naime, Hartman ima primedbu na ideju da muzika *prikazuje* osećanja i smatra da su iz ovog termina potekle najveće zablude muzičke estetike (Focht, 1980b, str. 31). Prema našem shvatanju, u određenim okolnostima može se govoriti o nameri kompozitora da dočara (prikaže) određenu atmosferu, pa u tom kontekstu i izazove pojedina osećanja kod slušaoca. Međutim, shvatanje da je uloga muzike da nam prikazuje određena osećanja za nas takođe nije prihvatljivo.

Iako se pojedini filozofi kritički odnose prema stavu da muzičko delo izaziva psihička zbivanja, odnosno kritikuju psihologističku koncepciju muzičkog dela (Ingarden, 1991), mi ćemo se oslanjati upravo na psihičke reakcije koje izaziva umetničko (muzičko) delo.

Estetsko primanje muzike javlja se upravo onda kada se muzika savršeno „primećuje“, kad joj se posvećuje pažnja i kad čovek postaje neposredno svestan svake njene lepote (Hanslik, 1977, str. 192). U kontekstu nastave srednje muzičke škole jedan od primarnih zadataka jeste upravo razvijanje svesti kod učenika o lepoti muzike. Da bi se to postiglo, potrebno je da intelektualni pristup (koji obuhvata poznavanje zakonitosti jedne stilske epohe, na primer, harmonski jezik klasicizma koji se izučava na predmetu Harmonija)

bude praćen emocionalnim doživljajem muzike u nastavi. Pored toga što je potrebno određeno posjedovanje znanja, neophodno je i slušanje, odnosno doživljaj muzike koja se teorijski upoznaje, kako bi učenik dobio celovitu sliku estetskog predmeta. Na sličan način pojedini autori (Fenner, 2003, str. 46) opisuju estetski doživljaj i ukazuju na niz povezanih elemenata koji ga čine: naša sećanja (iskustvo iz prošlosti), emocije (lične asocijacije za određene pojave) i kognicija (uspostavljanje veze i razmišljanje o objektu koji je uzet u razmatranje ili događaju koji ima neke zajedničke osobine sa prvim). Imajući u vidu činjenicu da je estetski doživljaj praćen emocijama (među kojima se najčešće javlja uzbuđenje), mi ćemo u empirijskom delu rada rasvetliti ovaj fenomen upravo povezivanjem sa pozitivnim i negativnim emocijama u nastavi.

Aspekti nastave srednje muzičke škole

Zahtevi nastavnog plana i programa

Implikacije estetskog doživljaja muzike u nastavnoj praksi opšteg i stručnog muzičkog obrazovanja determinisane su tipom škole (opšta ili stručna), uzrastom učenika, a u skladu s tim i ciljevima, zadacima i ishodima procesa učenja.

Cilj nastave muzičke kulture u osnovnoj školi nije da obrazuje profesionalne muzičare, već da učeniku omogući da upozna sve vitalne dimenzije muzike kroz sticanje ličnog iskustva, kako bi mogao u potpunosti da razume i doživi muzičko delo i učestvuje u muzičkom događaju na način i u stepenu koji sam u budućnosti bude odabrao (Ivanović, 2007a, str. 9). S druge strane, ciljevi i zadaci stručnog muzičkog obrazovanja su kompleksniji i sadrže i druge predušlove.

Uslov za upis u srednju muzičku školu stižu učenici koji su završili osnovnu školu, kao i školu za osnovno muzičko obrazovanje i položili prijemni ispit (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik*, 1996, str. 9).¹⁰ Kako se u nastavnim planovima i programima navodi, cilj nastave u muzičkim i baletskim školama je

¹⁰ Učenici koji nemaju završenu školu za osnovno muzičko obrazovanje mogu da steknu pravo da polažu prijemni ispit nakon položenih diferencijalnih ispita za određeni smer.

da se obezbedi reproduktivno kreativan i muzičko-estetski razvoj učenikove ličnosti uz osposobljavanje za profesionalno bavljenje muzikom i igrom i dalje školovanje na višim i visokim školama za muziku i igru. Ovde treba imati na umu da su ciljevi, kao i zadaci određeni za sve odseke srednjeg muzičkog obrazovanja (Vokalno-instrumentalni, Džez, Estrada, Teoretski, Etnomuzikološki i Odsek za ranu muziku), kao i za baletske škole. Generalno, zadaci se sastoje u negovanju i prihvatanju kulturnog nasleđa, tradicije, kao i univerzalnih kulturnih i umetničkih vrednosti, razvijanju teorijskog mišljenja, muzičkog ukusa, sposobnosti za diferenciranje različitih vrsta muzike, razvijanju instrumentalnih izvođačkih sposobnosti i savladavanju najznačajnijih kompozicija za pojedine instrumente, razvijanju smisla za kolektivno muziciranje, i grupno igranje, u okvirima manjih (kamerna muzika) i većih (hor, orkestar, veliki ansambli) grupa, upoznavanju sa svim disciplinama koje čine ukupnost muzičke i igranske umetnosti, izvođaštva, istorije, teorije, kompozicije, razvijanju smisla za igru i koreografiju kod nas i u svetu, upoznavanju i razvijanju osećaja za naš muzički folklor i njegovu raznovrsnost i bogatstvo, upoznavanju sa nacionalnim vrednostima na svim muzičkim planovima – izvođaštva, stvaralaštva, koreografisanja, razvijanju individualne kreativnosti, razvijanju teorijskog mišljenja u igri i baletu i podizanju opšteg kulturnog i obrazovnog nivoa sredine.

U okviru ovog rada ograničićemo se na plan i program Vokalno-instrumentalnog i Teoretskog odseka.¹¹ U srednjem obrazovanju muzičke struke, pored opšteobrazovnih predmeta, nastavni plan i program predviđa veći broj stručnih predmeta. Prema važećem nastavnom planu i programu (ibidem), nastava se odvija kroz četiri školske godine, a nastavni predmeti su na oba odseka u većoj meri zajednički; oni su podeljeni na opšteobrazovne i stručne, a zatim se stručni predmeti menjaju u zavisnosti od odseka (Vokalno-instrumentalni ili Teoretski).

¹¹ Ovo su odseci sa najvećim brojem učenika u našoj zemlji, a takođe su to i odseci sa najdužom tradicijom. Broj srednjih muzičkih škola koje imaju ostale odseke (Džez, Estrada i Rana muzika) je srazmerno mali, pa je iz tog razloga naše istraživanje obuhvatilo Vokalno-instrumentalni i Teoretski odsek.

Tabela 1

Opšteobrazovni predmeti nastave u srednjoj muzičkoj i baletskoj školi

A. ОПШТЕОБРАЗОВНИ ПРЕДМЕТИ НАСТАВЕ У МУЗИЧКОЈ И БАЛЕТСКОЈ ШКОЛИ

НАЗИВ ПРЕДМЕТА	РАЗРЕД								
	ПРВИ		ДРУГИ		ТРЕЋИ		ЧЕТВРТИ		УКУПНО
	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	
1. Српски језик	3	105	3	105	3	105	3	96	411
2. Страни језик**	2	70	2	70	2	70	2	64	274
3. Други страни језик	2	70	2	70	2	70	2	64	274
4. Информатика	1 блок	35 30	1 блок	35 30	блок	60	блок	60	250
5. Историја са историјом културе и цивилизације	2	70	2	70	1	35	–	–	175
6. Биологија	2	70	–	–	–	–	–	–	70
7. Физика	2	70	–	–	–	–	–	–	70
8. Социологија	–	–	1	35	–	–	–	–	35
9. Психологија	–	–	–	–	2	70	–	–	70
10. Филозофија	–	–	–	–	–	–	2	64	64
11. Физичко васпитање*	2	70	2	70	2	70	2	64	274
СВЕГА А: Музичка балетска	16 14	590 520	13 11	485 415	12 10	480 410	11 9	412 348	1967 1693

* Ученици балетске школе немају часове физичког васпитања.

**Италијански језик је страни језик који обавезно уче ученици одсека соло певања.

Француски језик је страни језик који обавезно уче ученици одсека класичан балет.

Ученици који у претходном школовању нису учили други страни језик могу да уче француски или италијански језик.

Tabela 1 pokazuje da učenici srednje muzičke i baletске škole imaju jedanaest opšteobrazovnih predmeta, ali da se pojedini predmeti razlikuju shodno odseku koji učenici pohađaju.

Tabela 2

Zajednički stručni predmeti

B. СТРУЧНИ ПРЕДМЕТИ ЗАЈЕДНИЧКИ ЗА УЧЕНИКЕ СВИХ ОДСЕКА МУЗИЧКЕ ШКОЛЕ

НАЗИВ ПРЕДМЕТА	РАЗРЕД								
	ПРВИ		ДРУГИ		ТРЕЋИ		ЧЕТВРТИ		УКУПНО
	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	
1. Теорија музике	1	35	–	–	–	–	–	–	35
2. Музички инструменти	1	35	–	–	–	–	–	–	35
3. Хармонија	–	–	3	105	2	70	2	66	241
4. Историја музике са упознавањем музичке литературе	–	–	1	35	3	105	2	66	206
5. Музички облици	–	–	1	35	1	35	2	66	136
6. Контрапункт	–	–	–	–	2	70	2	66	136
7. Национална историја музике	–	–	–	–	–	–	1	33	33
СВЕГА Б	2	70	5	175	8	280	9	297	822

Ученици средње музичке школе имају 7 заједничких предмета. У Табели 2 може се видети како су они заступљени кроз сва четири разреда.

Tabela 3

Stručni predmeti na Vokalno-instrumentalnom odseku

В. СТРУЧНИ ПРЕДМЕТИ ЗАЈЕДНИЧКИ ЗА СВЕ УЧЕНИКЕ МУЗИЧКЕ ШКОЛЕ ОСИМ ЗА УЧЕНИКЕ ТЕОРЕТСКОГ ОДСЕКА

НАЗИВ ПРЕДМЕТА	РАЗРЕД								
	ПРВИ		ДРУГИ		ТРЕЋИ		ЧЕТВРТИ		УКУПНО
	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	
1. Солфеђо	2	70	2	70	2	70	2	66	276
2. Упоредни клавир*	1	35	1	35	1	35	1	33	138
СВЕГА В	3	105	3	105	3	105	3	99	414

* Упоредни клавир немају клавиристи и оргуљаша на ВИ одсеку, али зато имају корепетицију

Tabela 3 pokazuje da su Solfeđo i Uпоредни klavir zajednički stručni predmeti za sve učenike osim za klaviriste i orguљаше, koji, umesto Uпоредnog klavira, имају Korepeticiju.

Tabela 4

Stručni predmeti na Vokalno-instrumentalnom odseku (ostali)

ОДСЕК ВОКАЛНО-ИНСТРУМЕНТАЛНИ (ВИ)

Образовни профил: МУЗИЧКИ ИЗВОЂАЧ

НАЗИВ ПРЕДМЕТА	РАЗРЕД								
	ПРВИ		ДРУГИ		ТРЕЋИ		ЧЕТВРТИ		УКУПНО
	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	
1. Главни предмет – инструмент или соло певање	3	105	3	105	3	105	3	99	414
2. Корепетиција – за клавиристе и оргуљаше	1	35	1	35	1	35	1	33	138
3. Камерна музика	1	35	1	35	2	70	2	66	206
4. Оркестар – хор	2	70	2	70	2	70	2	66	276
5. Читање с листа	1	35	1	35	1	35	1	33	138
6. Етномузикологија	–	–	–	–	1	35	1	33	68
СВЕГА ВИ	7	245	7	245	9	315	9	297	1102
СВЕГА А	16	590	13	485	12	480	11	412	1967
СВЕГА Б	2	70	5	175	8	280	9	297	822
СВЕГА В	3	105	3	105	3	105	3	99	414
СВЕГА ВИ	28	1010	28	1010	32	1180	32	1105	4305

Збир часова у табели ВИ је тачан пошто клавиристи и оргуљаша у табели В немају предмет упоредни клавир

Iz Tabele 4 može se uočiti da su pojedini stručni predmeti na Vokalno-instrumentalnom odseku zajednički, s tim što, u zavisnosti od odseka (instrumenta ili solo pevanja) učenici pohađaju Orkestar ili Hor.

Tabela 5

Stručni predmeti na Teoretskom odseku

ОДСЕК ТЕОРЕТСКИ (ТО)
Образовни профил: МУЗИЧКИ САРАДНИК – ТЕОРЕТИЧАР

НАЗИВ ПРЕДМЕТА	РАЗРЕД								УКУПНО
	ПРВИ		ДРУГИ		ТРЕЋИ		ЧЕТВРТИ		
	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	нед.	год.	
1. Солфеџо – главни предмет	3	105	3	105	3	105	3	99	414
2. Клавира	2	70	2	70	2	70	2	66	276
3. Хор	2	70	2	70	2	70	2	66	276
4. Деџи оркестар	2	70	2	70	2	70	2	66	276
5. Свирање хорских партитура	–	–	1	35	1	35	–	–	70
6. Дириговање	–	–	–	–	2	70	2	66	136
7. Етномузикологија	–	–	–	–	1	35	1	33	68
8. Увод у компоновање	–	–	–	–	–	–	2	66	66
9. Аудиовизуелна техника	–	–	–	–	–	–	1 блок	33 32	65
СВЕГА ТО	9	315	10	350	13	455	15	527	1647
СВЕГА А	16	590	13	485	12	480	11	412	1967
СВЕГА Б	2	70	5	175	8	280	9	297	822
УКУПНО ТО	27	975	28	1010	33	1215	35	1236	4436

Tabela 5 pokazuje stručne predmete i broj časova na Teoretskom odseku. Zahtevi nastavnog plana i programa pokazuju da se broj stručnih predmeta iz godine u godinu povećava, a broj opšteobrazovnih smanjuje.

Na Teoretskom odseku, status glavnih predmeta imaju Solfeđo i Harmonija. U prvom razredu, od stručnih predmeta zastupljeni su Teorija muzike, Muzički instrumenti, Solfeđo, Klavir, Hor i Deџi оркестар, a od drugog razreda učenici dobijaju i Harmoniju, Istoriju muzike sa upoznavanjem muzičke literature, Muzičke oblike i Sviranje horskih партитура. U trećem razredu se broj stručnih predmeta uvećava za tri nova predmeta: Kontrapunkt, Dirigovanje i Etnomuzikologija, a od četvrtog učenici dobijaju i Nacionalnu istoriju muzike, Uvod u komponovanje i Audiovizuelnu tehniku, što ukupno daje osamnaest nastavnih predmeta, od čega je trinaest stručnih (videti prethodne primere). To svakako profiliše učenike za uže stručno bavljenje muzikom, ali istovremeno pojačava doživljajni aspekt muzike u procesu učenja.

Uvidom u nastavne planove zapaža se da je većina predmeta zajednička za oba odseka, s tim što postoji grupa predmeta specifična za Vokalno-instrumentalni odsek – kao glavni predmeti navode se instrument (Klavir, Violina, Gitara ili neki drugi instrument) ili Solo pevanje, a od ostalih predmeta zastupljeni su Korepeticija (za klaviriste i orguljaše),

Kamerna muzika, Orkestar ili Hor (u zavisnosti od instrumenta, odnosno pevanja) i Čitanje s lista. Imajući u vidu činjenicu da se ovde nalaze predmeti koji se zasnivaju na interpretaciji, može se zaključiti da momenat doživljaja muzike ima nešto drugačiju funkciju u odnosu na grupu predmeta Teoretskog odseka.

Jedna od specifičnosti srednje muzičke škole jeste polaganje godišnjih ispita, u zavisnosti od odseka. Na Teoretskom odseku¹² godišnji ispiti se polažu iz sledećih predmeta: Solfeđo (u I, II i III razredu), Harmonija (u III razredu), Klavir (u I, II, III i IV razredu), Kontrapunkt (u III i IV razredu), Dirigovanje (u III i IV razredu) i Etnomuzikologija (u III i IV razredu). Na Vokalno-instrumentalnom odseku¹³ godišnji ispiti se polažu iz glavnog predmeta (instrument ili solo pevanje), kao i iz Solfeđa (u I, II, III i IV razredu), Čitanja s lista (u I, II, III i IV razredu), Uporednog klavira (u II i IV razredu), Harmonije (u III i IV razredu), Kontrapunkta (u III i IV razredu) i Etnomuzikologije (u III i IV razredu). Za talentovane učenike postoji i mogućnost polaganja godišnjeg ispita u dva ispitna roka (u januarskom roku polažu ispitate razreda u koji su upisani, a ispitate iz narednog razreda u ispitnim rokovima koje odredi škola). Godišnji ispit mogu polagati i učenici koji su u raskoraku sa opšteobrazovnom i stručnom nastavom, s tim što mogu u toku dve godine školovanja završiti četiri razreda opšteobrazovne nastave.

Maturski ispit polažu učenici IV razreda i to: obrazovni profil muzički saradnik – teoretičar, pored pismenog zadatka iz srpskog jezika – maternjeg jezika, polaže ispit iz glavnog predmeta (Solfeđa i Harmonije), a obrazovni profil muzički izvođač, pored pismenog zadatka iz srpskog jezika – maternjeg jezika, polaže ispit iz glavnog predmeta (instrumenta ili pevanja) (ibidem, str. 10).

U cilju razmatranja zastupljenosti i uloge estetskog doživljaja u nastavnoj praksi srednje muzičke škole, u fokusu istraživanja nalaze se najvažniji nastavni predmeti na Teoretskom i Instrumentalnom odseku, koji se mogu podeliti na tri osnovne grupe:

- teorijski predmeti
- izvođački predmeti i
- predmeti dečjeg stvaralaštva.

Razume se da ova podela nije striktna, jer se oblici rada u različitim grupama predmeta međusobno prožimaju; u okviru teorijskih predmeta preporučuje se izvođenje muzičkih primera u skladu sa nastavnim jedinicama, ali i obrnuto – za napredovanje u

¹² Učenici koji završe Teoretski odsek stiču naziv obrazovnog profila muzički saradnik – teoretičar.

¹³ Učenici koji završe Vokalno-instrumentalni odsek stiču naziv obrazovnog profila muzički izvođač.

izvođačkim disciplinama, kao i za stvaranje muzike, važno je posedovati i primeniti teorijsko znanje. U skladu sa propisanom organizacijom nastavnog plana i programa mi ćemo detaljnije predstaviti najznačajnije predmete iz svake od pomenutih grupa.

Teorijski predmeti

U najvažnije teorijske predmete spadaju Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici i Istorija muzike.¹⁴ Način realizacije nastave na predmetima sadržan je u Načinu za ostvarivanje programa (uputstvu), koji se nalazi u važećem nastavnom planu i programu (ibidem). Kako bi se sagledala uloga estetskog doživljaja muzike u nastavnoj praksi srednje muzičke škole, zahtevi nastavnog plana biće predstavljeni kroz prizmu ciljeva i ishoda učenja. U kontekstu ovog rada pod ciljevima se podrazumeva namera nastavnika u procesu učenja, dok ishodi predstavljaju rezultate ostvarenja te namere (Đorić, 2014, ¶ 1).

Nastava na predmetu Harmonija zastupljena je u II, III i IV razredu. U okviru ovog predmeta učenici se upoznaju sa sastavom i vrstom akorada, njihovom primenom u horskoj muzici strogo četvoroglasnog stava, kao i pojmom tonaliteta i svim vidovima promene tonaliteta. Predviđeno je da učenici na završnom nivou ovladaju znanjem iz različitih harmonskih stilova; pored klasicizma, na čijim temeljima se harmonija izučava, učenici se upoznaju sa harmonskim jezikom baroka, ranog romantizma, zrelog romantizma, impresionizma i 20. veka.

Predviđeni nivo znanja iz ovog predmeta omogućava da učenik usvoji osnovne zakonitosti i logiku harmonskog jezika i razvije harmonski sluh, a ne samo da se osposobi da korektno (ili šablonski) radi harmonske zadatke. Nastava harmonije ne bi trebalo da se ograničava samo na teorijsko upoznavanje materije, već od početka treba nastojati da se učenik osposobi da svesno analizira harmonski stav. Pri tom je veoma važno da svaka teorijska postavka bude oživljena zvukom i primerima iz literature; svaka novoobrađena akordska veza treba da bude odsvirana više puta i pažljivo odslušana.¹⁵ Za najpotpunije sticanje znanja na ovom predmetu, pored metode usmenog izlaganja, važna je i metoda demonstracije, kako bi učenici mogli da odsviraju (ili otpevaju), čuju i dožive sve harmonske veze i modulacije, odnosno harmonski zadatak u celosti. Kako se u nastavnim planovima

¹⁴ Izbor je ovde ograničen na one predmete koji se smatraju važnim stručnim predmetima u srednjoj školi, a za čiju uspešnu realizaciju doživljaj muzike (emocionalni i intelektualni) ima značajnu ulogu.

¹⁵ Iz tog razloga su u programu zastupljeni i (usmeni) harmonski diktati, tako da se prepoznavanjem funkcija i karakterističnih veza učenik od početka navikava da čuje harmoniju.

preporučuje (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik*, 1996, str. 51–52), u toku izrade zadatka učenik ne treba da koristi klavir, ali kad je zadatak urađen treba ga svakako odsvirati, kako bi rezultat mogao biti proveren sluhom. Takođe, poželjno je da učenici opevaju zadatak koji je urađen na tabli, jer se tako, pored zvučnog doživljaja harmonskog toka i provere melodijske linije svakog glasa, dobija i autentičan efekat (boja), s obzirom na to da se radi o zamišljenom horskom stavu. Pri završetku trogodišnjeg učenja klasičnih harmonskih obeležja, učenici se upoznaju i sa različitim harmonskim stilovima, gde se naročito ističe momenat slušanja primera iz literature, odnosno *doživljaj*.

Cilj nastave na predmetu Harmonija je upoznavanje razvoja uloge harmonije u muzici, razvoja osnovnih elemenata harmonije, upoznavanje strogog i slobodnog harmonskog stava, upoznavanje vanakordskih tonova, akordskih veza, vidova promene tonalijeta, kao i rad na prepoznavanju i analizi različitih harmonskih stilova.

Nakon usvajanja znanja, koje se sastoji iz poznavanja akordskih veza i funkcija, sledi nivo razumevanja i primena toga znanja u izradi zadatka, kao i analiza kroz prevanje ili sviranje. Pored ovih nivoa znanja, prema Blumovoj taksonomiji (Bloom 1956; citirano kod Đorić, 2014, ¶ 3), postoje još dva izuzetno važna nivoa znanja – sinteza i evaluacija. U okviru Harmonije, sinteza se odnosi na originalno kreiranje muzičkog zadatka u skladu sa postojećim fondom znanja ili na izmenu urađenog zadatka (bez pomoći nastavnika). Poslednji nivo, evaluacija, odnosi se na procenjivanje ideja, odnosno iznošenje mišljenja o konačnoj verziji zadatka. Ukoliko učenik može adekvatno da proceni estetsku dimenziju harmonskog zadatka, odnosno da prosuđuje i zauzme kritički stav, onda se može smatrati da je cilj u potpunosti ostvaren.

Zahtevi na godišnjem ispitu na kraju trećeg razreda (u drugom razredu nema ispita iz ovog predmeta) su pismeni ispit (harmonizacija zadatog soprana i harmonizacija obeleženog basa), kao i usmeni ispit (dva pitanja iz pređenog gradiva i sviranje na klaviru jedne neposredne dijatonske modulacije i jednostavnijeg generalbasa). Na kraju završnog, četvrtog razreda, učenici polažu pismeni (harmonizacija zadatog soprana i harmonizacija obeleženog basa) i usmeni deo (tri pitanja iz celokupnog pređenog gradiva harmonije i sviranje jedne modulacije na klaviru). U nastavnoj praksi uglavnom se koriste udžbenici naših istaknutih teoretičara i kompozitora Vlastimira Peričića (2004) i Mirjane Živković (2004 a i 2004b).

Kontrapunkt spada takođe u važne stručne predmete, s tim što se mora napomenuti da je obim predmeta manji u odnosu na Harmoniju, tako da je ovaj nastavni predmet zastupljen u III i IV razredu srednje škole. U okviru Kontrapunkta učenici se upoznaju sa istorijskim razvojem kontrapunktske tehnike, kao i sa imitacionom tehnikom (akcentat je na horizontalnom kretanju glasova) i karakterističnim oblicima renesansne i barokne muzike (kanon, motet, invencija i fuga). I ovde se, kao i u nastavi harmonije, sugeriše slušanje primera iz literature, kako bi se učenicima približila primena teorijskog znanja i postigao estetski doživljaj muzike koja se obrađuje. Kako bi se karakter renesansne polifonije približio učenicima, neophodno je na početku (uz metodsku jedinicu Osnovi vokalnog kontrapunkta) koristiti zvučne ilustracije – preslušati odlomak mise i bar jedan motet Palestrine (Giovanni Pierluigi da Palestrina). Preslušavanje odgovarajuće literature treba sprovoditi i kasnije, naročito prilikom obrade tretmana teksta, višeglasnog stava i vokalnih polifonih oblika (motet). Istom cilju doprinose i pevanje zadataka izrađenih na času, što je neobično važno i za razvoj polifonog sluha (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik*, 1996, str. 55).

Ciljevi ovog predmeta obuhvataju sagledavanje istorijskog razvoja kontrapunkta, osposobljavanje učenika za usavršavanje rada na vokalnom kontrapunktu, osposobljavanje za usavršavanje rada na instrumentalnom kontrapunktu, te upoznavanje sa baroknom instrumentalnom polifonijom. Pored usvajanja znanja iz kontrapunktske tehnike, ishodi učenja usmereni su i ka njenom razumevanju, u smislu da učenik može da poveže postojeća znanja i da ih primeni u samostalnoj izradi zadataka. Izrada polifonih zadataka nije konačni ishod učenja. Kako bi učenici stekli potpunu sliku o određenom stilu i žanru u muzici, važno je da ih nastavnik usmeri ka estetskoj analizi polifonog stava, zatim sintezi (koja se odnosi na njihovu sposobnost komponovanja u tom stilu) i evaluaciji (procenjivanju polifone muzike različitih stilova). Kako se u nastavnim planovima preporučuje, darovitiji učenici mogu pokušati da komponuju i fugu u celini, dok se kod ostalih učenika zahteva izrada troglasne ekspozicije sa velikim modulirajućim sekventnim međustavom (u ispitnom zadatku – bez njega).

Zahtevi godišnjeg ispita na kraju trećeg razreda sastoje se iz pismenog ispita (izrada jednog odseka troglasnog moteta na dati tekst) i usmenog (dva pitanja iz pređenog gradiva i analiza jednog moteta – u osnovnim potezima). Na završetku četvrtog razreda učenici takođe

polazu ispit sa zahtevima pismenog i usmenog dela. Pismeni ispit obuhvata izradu ekspozicije troglasne fuge na zadatu temu, sa tonalnim odgovorom, bez velikog međustava, a usmeni ispit dva pitanja iz pređenog gradiva i analizu jednostavnije troglasne ili četvoroglasne fuge J. S. Baha. Literaturu za ovaj predmet čine udžbenici za vokalni (Peričić, 1991) i instrumentalni kontrapunkt (Živković, 2005).

Nastavni predmet Muzički oblici zamišljen je tako da se tokom trogodišnjeg nastavnog procesa učenici upoznaju sa svim važnijim muzičkim formama. Didaktički principi – od poznatog ka nepoznatom, od bližeg ka daljem, od jednostavnijeg ka složenijem – imaju naročiti značaj, jer se muzički oblik upoznaje najpre na nivou najmanje muzičke misli zaokružene kadencom – muzičke rečenice, sa kojom su se učenici sreli tokom ranijeg školovanja kroz pevanje dečjih pesama, sviranje kraćih kompozicija ili slušanje muzike. Dalje učenje o muzičkim oblicima zasniva se na upoznavanju njenih elemenata (pre svega motiva), a potom se obrađuju veće formalne celine. U drugom razredu učenici se upoznaju sa oblikom pesme i njenom primenom, kroz treći razred upoznaju složenu pesmu, rondo, svitu, varijacije i sonatni oblik, a na završnoj godini sonatni rondo, sonatni ciklus klasičara i romantičara, koncert, uvertiru i druge instrumentalne, vokalne i muzičko-scenske oblike.

U nastavnim planovima se ukazuje na to da prilikom analize posebno treba naglasiti potrebu zvučnog prikaza svakog analiziranog primera, a ne samo njegove vizuelne, apstraktne nalaze (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik*, 1996, str. 54). Opažanje muzike je kognitivna sposobnost i prva etapa u percepciji muzike. Kao takva, ona je temelj muzičkog učenja koje se u početku zasniva na uočavanju razlike u visini tonova, osobina melodije i ritma (motiva), a u kasnijoj fazi na analitičkom slušanju složenog muzičkog dela. Postupnost, kao i pomeranje fokusa na različite aspekte muzičkog dela tokom slušanja muzike veoma su važni, jer utiču na razumevanje i usvajanje većih delova kompozicije, a kasnije i njenog oblika. Na to ukazuje i Mirjana Živković (1979), kada konstatuje da se cilj nastave može ostvariti samo putem stalnih analiza, praćenih živim zvukom i komentarom. Pored toga, u obradi pojedinih metodskih jedinica potrebno je da se učenicima objasne i neki pojmovi iz oblasti kontrapunkta¹⁶ kako bi mogli da shvate kompoziciono-tehničke principe samog oblika (jer se pojedini pojmovi u nastavi

¹⁶ Na primer, *Cantus firmus* (*Cantus firmus*) se mora objasniti kako bi se shvatila pasakalja (*passacaglia*), imitacija i inverzija zbog žige (*gigue*) u sviti (*suite*), *fugato* zbog barokne sonate i slično.

kontrapunkta obrađuju kasnije). Povezivanje gradiva iz kontrapunkta i harmonije u nastavi muzičkih oblika učenicima treba da pomogne u stvaranju celovite slike posmatranog muzičkog dela, jer su ove tri discipline metodski razdvojene u sklopu muzičkog školovanja. O statusu ovog predmeta, problemima u praksi detaljnije govori kompozitor i teoretičar Anica Sabo (2014). Takođe, ona daje i dragocene sugestije za nastavnike koji izvode nastavu na ovom predmetu.

Na predmetu Muzički oblici, prvi nivo ishoda učenja odnosi se na usvajanje znanja, a potom i prepoznavanje elemenata muzičkih oblika, kao i muzičkih formi (oblik pesme, rondo, sonatni oblik itd.). Nivo razumevanja materije odnosi se na povezivanje teorijskih znanja sa analizom muzičkog oblika. Kao viši nivo ishoda učenja očekuje se ne samo analiza muzičke forme već i estetska analiza muzičkog sadržaja, odnosno kritičko promišljanje i uopštavanje dobijenih analitičkih rezultata. Sinteza može da se odnosi na kreiranje muzičkog oblika (kasnije, u IV razredu na predmetu Uvod u komponovanje) kako bi se postojeća znanja praktično primenila. Najzad, evaluacija, odnosno procenjivanje, treba da sadrži mišljenje učenika o sadržaju i formi muzičkog dela i njihovom međudejstvu, a ne samo o formi kao apstraktnoj tvorevini. Preporučena literatura je udžbenik Milana Mihajlovića (1989), premda se u praksi češće koristi izvod iz udžbenika Vlastimira Peričića i Dušana Skovrana *Nauka o muzičkim oblicima* (1991), koji je namenjen studentima muzičke umetnosti.

Još jedan važan teorijski predmet je Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literature. Sadržaj ovog predmeta obuhvata istorijski razvoj muzičke umetnosti – od muzike prvobitne zajednice do kraja 20. veka. U nastavnim planovima se predviđa da se, nakon upoznavanja učenika sa materijom, ponudi i jedan ili više primera za slušanje, dok najveći stvaraoci moraju biti slušno i analitički obrađeni. Ovde je važno napomenuti da je reč uglavnom o izabranim reprezentativnim uzorcima, a ređe o celovitim kompozicijama, što je i razumljivo, s obzirom na to da je potrebno upoznati veći broj primera iz literature čije trajanje često prevazilazi vremenski okvir trajanja školskog časa. Pored toga, važno je što se, na osnovu pročitnog i slušanog, na ovom predmetu preporučuje ne samo verbalna i narativna već i dijaloška metoda. Može se uvideti da je ovo zapravo i jedini teorijski predmet u kome se preporučuje dijalog sa učenicima, sa namerom da se iznese stav učenika o slušanim delima različitih stilskih epoha. Upravo je vrhunac u momentu kada su učenici u procesu analitičkog slušanja prošli kroz više dimenzija muzičkog medijuma, kroz njegovu strukturu, izražajne elemente, kompozicioni postupak, praćeno promišljanjem o estetskom domenu, što je

sticanje složenog, višestrukog iskustva o muzičkom izražajnom medijumu čoveka (Ivanović, 2007b, str. 57). Kako u daljem tekstu autor sugerise, nastavnik može učenicima da ispriča i vanmuzički sadržaj, genezu dela, širi kontekst, pa da zajedno u celini preslušaju delo; nije dobro da 'pogađanje' naslova kompozicije ili programskog sadržaja bude samo sebi cilj. Putem postavljanja konkretnih zadataka učenik postaje aktivan učesnik u nastavi, čime se vremenom otvaraju nove mogućnosti za spoznaju i doživljaj muzike, tj. za poboljšanje koncentracije, zainteresovanosti, kao i unapređivanje predispozicija za doživljaj muzike budućih sadržaja (ibidem, str. 62).

I Plavša (1989) kritikuje zagovornike akademizma u muzičkoj pedagogiji koji insistiraju da slušanje muzike u okviru muzičke nastave ne treba da bude praćeno nikakvim verbalnim komentarima nastavnika, te da će dobra muzika sama naći put do slušačevog duha, ukazujući na nužnost pripremanja učenika za slušanje određene kompozicije (između ostalog, povezivanjem muzike i drugih umetnosti – poezije, slikarstva, baleta). Kako se u nastavnim planovima ukazuje, ovim predmetom treba razviti ljubav prema muzici, interesovanje za posetu koncerata i aktivno slušanje muzike preko različitih sredstava (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik*, 1996, str. 52–53).

Prilikom slušanja muzike važno je što više aktivirati učenike, koristeći partiture, note, likovne ili filmske video priloge. Dakle, estetski doživljaj muzike ne mora da bude povezan samo sa slušanjem ili izvođenjem muzike, već može biti kombinovan sa vizuelnim, odnosno likovnim, kao i književnim delom. Izučavajući najznačajnije pojave u istorijskom razvoju muzike, kao i stvaraoce, učenici treba da se služe ne samo osnovnom (Marinković, 1997, 2003) već i dodatnom literaturom: Andreis (1951), Pejović (1969) i Radović (1992).

Nakon usvajanja određenih istorijskih činjenica važno je da učenici ovladaju razumevanjem, odnosno povezivanjem tih činjenica, kako bi svoja znanja mogli da primene u oblasti slušanja muzike. Estetsko procenjivanje muzičkih stilova i žanrova ima izuzetno važnu ulogu u stručnom muzičkom obrazovanju, jer je tesno povezano sa svim ostalim predmetima. Učenicima treba konstantno sugerisati da je svaka oblast koju upoznaju kroz različite predmete u stvari jedan delić mozaika istorijskog razvoja muzičke umetnosti. Stoga je u nastavi na ovom predmetu od posebnog značaja uloga nastavnika, kako u smislu opšte organizacije nastavnog časa tako i u smislu razvijanja estetičkog odnosa prema umetničkoj muzici, odnosno, kritičkog stava.

Može se konstatovati da u grupi teorijskih predmeta dominira intelektualni pristup muzici, a da je emocionalni doživljaj ‘u drugom planu’, te da je on bitna odlika onih predmeta koji su vezani za izvođaštvo. Ipak, važno je da je nastava na ovim predmetima interaktivna, da podstiče učenike na razmišljanje i originalan pristup uz insistiranje na povezivanju sadržaja ovih predmeta koliko god je to moguće.

Izvođački predmeti

Iz grupe izvođačkih predmeta akcenat je stavljen na predmete individualnog (Solfeđo i Klavir) i kolektivnog muziciranja (Hor i Orkestar). Solfeđo i Klavir¹⁷ su zastupljeni u svim razredima i polažu se na kraju školske godine u vidu završnog ispita.

Pored Harmonije, na Teoretskom odseku Solfeđo ima status glavnog predmeta i zastupljen je sa najvećim brojem časova. U okviru ovog predmeta učenici izvode jednoglasne, dvoglasne i višeglasne melodijske vežbe, opažaju i intoniraju tonove i akorde, osposobljavaju se za prepoznavanje i izvođenje raznovrsnih ritmova i zapisivanje melodijskih i ritmičkih diktata. Cilj nastave solfeđa jeste da obezbedi razvoj muzičkog sluha i muzičke pismenosti uporednim procesom opažanja i reprodukcije. To znači da se metodologija i sadržaji programa usmeravaju ka zamišljanju notne slike na osnovu slušnog muzičkog sadržaja i obrnuto – zamišljanje zvuka (glasom i na svom instrumentu) na osnovu notnog teksta. Na taj način se pomaže učenicima instrumentalnog odseka da čuju u sebi ono što treba da odsviraju, a teoretičarima da budu pripremljeni za savlađivanje svih teorijskih disciplina. Sadržaj programa se odvija u četvorogodišnjem ciklusu kroz sledeće oblasti: melodika, intoniranje i opažanje, ritmika i diktati. Svaka od navednih oblasti rezultira određenim kompetencijama učenika u određenoj oblasti (pevanje, opažanje, intoniranje, ritmičko čitanje i zapisivanje, odnosno prepoznavanje obrađenih elemenata) (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik*, 1996, str. 158–159).

Sadržaji programa na Teoretskom i Vokalno-instrumentalnom odseku veoma su slični, s tim što se kod instrumentalista forsira instrumentalno ritmičko čitanje i opažanje intervala i akorada, a kod teoretičara se radi na opažanju i na reprodukciji. Harmonski sluh,

¹⁷ Sve instrumentalne grupe (osim klavirista i orguljaša) polažu ovaj predmet kao Uporedni klavir u II i IV razredu.

pevanje s lista, čista intonacija i instrumentalno ritmičko čitanje postupno se razvijaju tokom četvorogodišnjeg školovanja. Prema uputstvima u nastavnim planovima, 2/3 vremena na času treba posvetiti raznim vidovima opažanja, a samo 1/3 pevanju melodijskih primera, kako bi se uspešno ostvarili programski zahtevi i ciljevi nastave (ibidem, str. 158). U okviru ovog predmeta kod učenika se razvija sluh i kvalitetna vokalna interpretacija. Za instrumentaliste, kao i za teoretičare, ishodi učenja se sastoje u posedovanju kompetencija za čitanje notnog teksta, razumevanje sadržaja muzike, odnosno za njegovu interpretaciju i tumačenje, zatim sposobnost korelacije sadržaja solfeđa sa sadržajima u nastavi instrumenta, kamerne muzike, hora ili orkestra i svim drugim vidovima teoretske nastave (harmonija, muzički oblici, kontrapunkt, uvod u komponovanje). Kao viši nivo učenja postavlja se sposobnost procenjivanja sopstvene ili tuđe interpretacije (evaluacija).

Na kraju svake školske godine učenici polažu ispit koji se sastoji iz pismenog (zapisivanje tonskih visina, diktati) i usmenog dela (melodijska vežba, ritmička vežba, parlato), u zavisnosti od zahteva predviđenog nastavnim planom za svaku godinu (ibidem, str. 56–58). Literatura za ovaj predmet je brojna i zavisi od metoda koje nastavnici preferiraju (Olujčić, 1990; Vasiljević, 1988, 1989; Vasiljević, Drobni i Karan 2007; Vasiljević, Drobni i Karan 2003; Vasiljević, Drobni, Karan i Čalić, 1995; Vasiljević, Drobni, Karan i Nikolić, 1999).¹⁸

Nastava klavira sadrži dva programa, A i B, u zavisnosti od nivoa znanja učenika. Program A namenjen je učenicima koji su upisali Teoretski odsek, a prethodno završili šestogodišnju školu za osnovno muzičko obrazovanje – glavni predmet Klavir, dok je program B namenjen onim učenicima koji su tokom škole za osnovno muzičko obrazovanje svirali neki drugi instrument. Oba programa su u osnovi slična i obuhvataju skale, etide, polifone kompozicije, sonate, varijacije, rondo i komade za klavir različitih autora i stilova. Za muzičkog saradnika, Klavir spada u grupu opštestručnih predmeta i zajedno sa Solfeđom, Harmonijom i Muzičkim oblicima zauzima jedno od centralnih mesta. Nastavom klavira kod učenika treba stvarati naviku svakodnevnog vežbanja, kolektivnog muziciranja ili jednostavne pratnje drugih instrumenata ili glasova, a posebno treba osposobljavati učenike za dalje tehničko napredovanje i izražajno sviranje.

Programi nastave na ovom predmetu obuhvataju razvoj izvođačke tehnike: skale, sviranje kadenci, etide, tehničke vežbe, vežbe za polifoniju, sonatine, vežbe za čitanje s lista,

¹⁸ Navodimo samo mogući izbor udžbenika. U praksi nije retkost da nastavnici sami prave skripte ili izbor vežbi za solfeđo iz literature, kao i iz udžbenika koji su namenjeni školi za osnovno ili visoko muzičko obrazovanje.

vežbe za četvororučno sviranje. Ciljevi učenja usmereni su ka stvaranju navike svakodnevnog vežbanja, zajedničkog muziciranja, kao i razvoju sposobnosti učenika za dalje tehničko napredovanje, te povezivanje ovog predmeta sa ostalim nastavnim predmetima. Pored usvajanja znanja u domenu interpretacije, razumevanja sadržaja i primene toga znanja u drugim oblastima, jedan deo ishoda učenja treba da obuhvata analizu muzičkog sadržaja. Ovaj segment je naročito važan kod povezivanja nastavnog gradiva na predmetima kao što su Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici ili Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literature, jer je neposredan doživljaj muzike putem sviranja jedan od najboljih načina da se upoznaju njegove karakteristike (oblik, tonalni plan, principi oblikovanja i sl.). Takođe, kod učenika treba formirati kompetencije za estetsku analizu, odnosno iznošenje mišljenja o sopstvenom i tuđem muziciranju, te razvijati individualnost u izražavanju.

Učenik na kraju svakog razreda polaže ispit koji se sastoji u izvođenju skale, etide, polifone kompozicije, cikličnog dela (sonatine ili sonate) i kompozicije po izboru (komad). Literatura za ovaj predmet je preporučena u nastavnim planovima i obuhvata različite muzičke stilove i žanrove. U skladu sa prethodnim obrazovnim nivoom, kao i sa sposobnostima, interesovanjem i afinitetima učenika, nastavnik kreira godišnji i ispitni program za učenika.

Hor je obavezan predmet za sve učenike Teoretskog odseka i za solo pevače (instrumentalisti umesto Hora imaju Orkestar). Nastava se zasniva na kolektivnom muziciranju (horskom pevanju) u koje su uključeni svi učenici od prvog do četvrtog razreda. Cilj ovog predmeta je formiranje čiste intonacije, preciznog ritma, muzičke fraze, razvijanje osećaja za harmoniju, polifoniju, agogičko i dinamičko nijansiranje, upoznavanje sa horskom literaturom domaćih i stranih autora različitih stilova, kao i osposobljavanje za razne nastupe. Važan segment nastave hora jesu tehničke vežbe za raspevavanje kroz koje se učenici upoznaju sa pravilnim pevanjem, disanjem i dikcijom. Među preporučenim kompozicijama nalaze se najuspeliji primeri srpske duhovne i svetovne horske muzike (Mokranjac, Milojević, Hristić, Marinković, Tajčević, Babić i drugi), kao i kompozicije stranih autora (Hajdn, Čajkovski, Bah, Hendl [Handel] i drugi). Horsko muziciranje, što nam je poznato iz ličnog iskustva i brojnih razgovora sa učenicima i studentima, spada u jedan od omiljenih predmeta učenika srednje muzičke škole. Učenici su posebno zainteresovani za rad kada obrađuju kompoziciju koja im se dopada ili kada se pripremaju za važna takmičenja ili festivale.

Ciljevi učenja na ovom predmetu podrazumevaju osposobljavanje učenika za grupno muziciranje, usaglašenost individualnog izvođenja sa zahtevima pevanja u grupi, sposobnost praćenja zahteva dirigenta, kao i sposobnost slušanja ostalih članova u grupi.

Horsko pevanje, odnosno predmet Hor, dobija svoj potpuni smisao tokom scenskih nastupa, pa je zato učestvovanje na priredbama uslov za dobijanje ocene. Pored nastupa, u ocenu na ovom predmetu treba podjednako uvrstiti prisustvo i angažman učenika na probama. Dirigent može da ocenjuje i kvalitet pevanja i nivo naučene kompozicije u toku školske godine (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik*, 1996, str. 69). Za ovakvu vrstu provere najzgodnije je pevanje u kvartetu ili kvintetu u zavisnosti od sastava hora i kompozicije, ali nastavnik ipak treba da insistira na odgovornosti i kolegijalnosti učenika, jer od njihovog zajedničkog rada zavisi i nivo postignuća horske interpretacije. Ishodi učenja na ovom predmetu, pored poznavanja tehnike disanja i deonice svog glasa u horu, usmereni su ka procenjivanju kvaliteta sopstvenog muziciranja, ali i interpretacije kao kolektivnog čina.

Orkestar je nastavni predmet koji imaju učenici Instrumentalnog odseka i on se, kao i hor, formira od učenika svih razreda. Cilj nastave je upoznavanje učenika sa osnovnim principima kolektivnog muziciranja, orkestarskom literaturom i različitim stilovima, kao i razvijanje saradnje sa solistom ili horom. Kroz izvođenja većeg broja primera iz literature treba sticati orkestarsku praksu i pripremati učenike za rad u profesionalnim orkestrima i javne nastupe na koncertima. Pored toga, učenike treba upoznati sa ulogom dirigenta, koncert-majstora i vođe deonica. Učenici se moraju navikavati da slušaju svoju i ostale deonice da bi logično uobličili celokupnu tonsku sliku. Posebnu pažnju treba posvetiti frazirungu, artikulaciji, ritmu i dinamici. U pogledu finog zajedničkog muziciranja, kompaktnog zvuka, neophodno je uskladiti različite instrumente raznorodnih grupa (gudači sa duvačima). Kako se u nastavnim planovima navodi, najveći broj učenika koji se iz redova srednje škole opredeli za profesionalno bavljenje muzikom svira u orkestrima, pa zato značaj časova orkestra mora biti jasan ne samo dirigentu i učenicima već i njihovim profesorima glavnog predmeta (*ibidem*, str. 71). I ovde je preporučeni izbor literature za različite orkestre zasnovan na delima domaćih i stranih kompozitora različitih stilova i prilagođen obimom i sadržajem uzrastu i mogućnostima učenika. Orkestri su podeljeni na gudački, simfonijski, duvački, orkestar harmonika, orkestar tambura i mandolina.

Ciljevi učenja na ovom predmetu obuhvataju razvijanje sposobnosti učenika za grupno muziciranje, usavršavanje sposobnosti da se individualno izvođenje podredi potrebama grupnog, usavršavanje sposobnosti za usaglašavanje intonacije i artikulacije svih učenika u svim vidovima grupnog muziciranja, razvijanje mogućnosti slušanja ostalih članova, kao i razvijanje želje za grupnim muziciranjem. Iz ciljeva proizilaze ishodi učenja koji obuhvataju kompetencije učenika za grupno muziciranje i javno izvođenje, posjedovanje teorijskog znanja (poznavanje i razumevanje repertoara i konteksta dela), praćenje zahteva dirigenta, psihološko razumevanje izvođaštva, procenjivanje sopstvenih i kolektivnih postignuća (kritička svest) i veština komunikacije.

Važno je napomenuti da najveći broj učenika srednje škole koji pohađa Instrumentalni odsek nastavlja profesionalno bavljenje muzikom u orkestrima, pa je otuda značaj časova orkestra zaista veliki. Nastavnik treba da neguje scenski nastup, jer je on važan kako za publiku, tako i za izvođače. Kao i kod nastave hora, nastavnik treba da insistira na odgovornosti učenika, od koje, između ostalog, zavisi i ocenjivanje. Nastavnik može da ocenjuje i kvalitet sviranja u toku godine (za ovakvu vrstu provere je najpreciznije sviranje kompozicije u kvartetu, kvintetu itd., u zavisnosti od sastava orkestra).

Na Vokalno-instrumentalnom odseku, glavni predmet (Solo pevanje, Klavir, Harmonika, Violina, Gitara i dr.) ima poseban značaj.¹⁹

Nastava glavnog predmeta kod instrumentalista ili solo pevača vezana je za individualni rad, odnosno rad sa nastavnikom, i za nju je predviđeno tri časa nedeljno u svim razredima. U zavisnosti od toga da li je glavni predmet instrument ili pevanje, nastava se razlikuje u oblicima nastave i metodama rada, ali ono što je zajedničko odnosi se na zastupljenost tehničkih vežbi (skale, etide i slično), rad na izražajnom sviranju (ili pevanju) i savlađivanju predviđenog programa različitih autora i stilova, od čega se značajan deo izvodi napamet. Učenici se, dakle, pripremaju za ozbiljniju izvođačku praksu koja uključuje i pripremu i učešće na raznim takmičenjima. Pedagog mora da sagleda u potpunosti ličnost učenika sa kojim radi, njegove psihofizičke sposobnosti, i da mu pomogne pri profesionalnom opredeljenju i usmeravanju. Pri planiranju individualnog programa treba voditi računa o postupnosti u povećavanju zahteva i razvoju muzičkih sposobnosti učenika.

¹⁹ Važno je napomenuti da u muzičkim školama u Srbiji nije svuda zastupljen jednaki broj odseka, tj. mogućih instrumenata, ali preovlađuju violina, klavir, flauta, truba i harmonika. Može se zapaziti da je poslednjih godina aktuelan Odsek za džez i da u srednjim muzičkim školama u Srbiji postoji tendencija širenja izbora instrumenata, odnosno odseka.

Budući da lepota tona na svakom instrumentu predstavlja vrednost, potrebno je posvetiti posebnu pažnju negovanju tona kod svih instrumenata.

Ciljevi nastave na glavnom predmetu²⁰ na Vokalno-instrumentalnom odseku se sastoje u razvoju unutrašnjeg i spoljašnjeg sluha, razvoju tehnike svesnog memorisanja muzičkog sadržaja, razvoju muzičke fantazije i profilisanju kriterijuma u oblasti muzičke estetike, razvoju učenikove sposobnosti integralnog izvođenja muzičkog dela, unapređivanju izvođačke veštine kompozicija različitih stilova. Pored toga ciljevi nastave obuhvataju i usavršavanje efikasnosti izvođačkog aparata, unapređivanju tehnike, proširivanju znanja iz oblasti muzičke teorije i povezivanju tog znanja sa izvođačkom praksom putem detaljne strukturalne analize svih izvođenih kompozicija, kao i obogaćivanju učenikovog takmičarskog iskustva (za učenike koji ispoljavaju takmičarsku ambiciju i natprosečnu izvođačku sposobnost).

Ishodi učenja na glavnom predmetu rezultiraju sposobnostima mladih muzičara da samostalno interpretiraju muziku različitih stilova i žanrova, da poseduju profesionalan odnos u radu i da samouvereno izvode delo na sceni. Nastavnik tokom nastave treba da inicira diskusiju o umetničkom sadržaju i vrednosti izvođenih kompozicija kako bi mladi muzičari putem razmene mišljenja mogli da steknu bolji uvid u kvalitete muzičkog objekta – muzičkog dela. Takođe, oni treba da poseduju i sposobnost evaluacije, tj. kritičkog odnosa prema sopstvenom i tuđem muziciranju i, što je posebno važno za buduće interpreatore, da razvijaju lični stil.

Kada je reč o solo pevačima, zbog specifičnosti pevačkog instrumenta, pedagog mora biti krajnje obazriv i fleksibilan prilikom tehnike rada i izbora programa. Realizacija programa zavisi od glasa koji nastavnik ima pred sobom, tj. glasa koji učenik poseduje, i njegovo postavljanje treba obrađivati od početka do kraja školovanja. Program treba prilagoditi karakteru glasa koji poseduje učenik, ali i uvek izabrati veoma lake vokalizacije i solo pesme koje su predviđene planom i programom (ibidem, str. 129). Pedagog, u radu sa učenikom, treba da se pridržava pravila da ide samo za onim što je prirodno i što ne predstavlja nikakav napor za glas. Pored konkretnih zadataka (ovladavanje tehnikom disanja i pravilnim pevačkim stavom, ovladavanje glasovnom impostacijom, rad na razvijanju opsega i pokretljivosti glasa kroz složenije tehničke vežbe, upoznavanje sa različitim muzičkim

²⁰ Ovde su navedeni ciljevi nastave na glavnom predmetu generalno. Odstupanja koja se javljaju u zavisnosti od instrumenta odnose se na specifičnosti koje poseduje određeni instrument – razvijanje tehnike disanja (kod duvača) ili muzičkog sluha (sposobnost percepcije i apercepcije zvuka kod gudača). Takođe, u nastavnim planovima se navodi i brižljivo odabrana preporučena literatura za sve odseke i sve nivoe učenja.

stilovima i interpretacijom, upotrebljavanje daha u dinamičkom nijansiranju melodije), važan zadatak vokalnog pedagoga, kao uostalom i kod nastavnika na instrumentu, jeste razvijanje smisla i ljubavi prema muzici i vrednim muzičkim delima.

Ciljevi nastave solo pevanja predstavljaju razvoj višeglasnog (dvoglasnog) pevanja, stilom *da camera*, muziciranjem u kamernom ansamblu (*a capella* dvoglas, klavirski duo, duet uz pratnju klavira – komponovan, kamerni hor), razvoj kamernog muziciranja i horskog muziciranja.

Ishodi učenja na ovom predmetu usmereni su ka posedovanju znanja kod učenika da samostalno i grupno pevaju u okviru različitih ansambala sa ili bez instrumentalne pratnje, pravilno izvode muziku različitih žanrova i stilova. Takođe, oni treba da vladaju i teorijskim znanjem koje bi im omogućilo poznavanje i razumevanje repertoara i konteksta dela, da poseduju sigurnost na sceni, veštinu komunikacije, kao i sposobnost estetskog procenjivanja kompozicije koja se izvodi.

Ispitni zahtevi na kraju svake školske godine predstavljaju krunu celogodišnjeg rada učenika i nastavnika i posebno su važan trenutak za učenika. Na završnom ispitu ocenjuje se kompletan nastup učenika, a ne samo pojedinačne komponente. Zato je važno da se, pored uže stručnih kompetencija, formiraju i druge, na primer, emocionalne (kao što je samopouzdanje), kako bi se pravilno razvio profesionalni stav muzičara izvođača.

Literatura za oblast izvođaštva je preporučena u nastavnim planovima za svaki pojedinačni odsek, ali je generalno važno da učenik ovlada različitim tehničkim i stilsko-izražajnim elementima. Kako bi se kod učenika formirale određene kompetencije, posebno je važan rad sa nastavnikom, pa je otuda dominantna metoda demonstracije.

U grupi izvođačkih predmeta momenat estetskog doživljaja je sveprisutan u nastavnom procesu zbog same prirode nastavnih predmeta. Učenici se zato moraju navikavati da slušaju vrhunske muzičke izvođače i da se kritički odnose prema sopstvenom muziciranju.

Predmeti zasnovani na dečjem stvaralaštvu

Stvaralaštvo učenika, u pravom smislu te reči, zastupljeno je samo u okviru predmeta Uvod u komponovanje i to u IV razredu srednje muzičke škole na Teoretskom odseku. Po našem mišljenju, to je na neki način nedostatak nastavne prakse, jer pojedine nastavne jedinice, koje su zastupljene u osnovnoj školi na predmetu Muzička kultura, na primer, stvaranje melodije na zadati tekst, praktično ne postoje. Činjenica je da su učenici donekle i

stvaraoci prilikom izrade harmonskih ili kontrapunktskih zadataka, ali, kao što je već rečeno, u pitanju je vezivanje akorada ili građenje melodije prema predviđenim pravilima muzike klasicizma (harmonija), renesanse ili baroka (kontrapunkt). Momenat lične kreativnosti je, dakle, potpuno marginalizovan; ne samo da se ne može pisati muzika prema ličnoj inspiraciji već se ona mora pisati samo u okviru predviđenog skupa pravila koja su izdvojena kao karakteristike određenog stila.

Uvod u komponovanje je zamišljen kao nastavni predmet u okviru kojeg učenici treba da pokažu svoju kreativnost i umeće na osnovu stečenih znanja iz teorijskih predmeta, Harmonije, Kontrapunkta i Muzičkih oblika pre svega, ali i Muzičkih instrumenata (kako bi tačno primenili obim glasova i instrumenata) i svih ostalih predmeta čije poznavanje može doprineti poznavanju kompozicione tehnike. Komponovanje se može vršiti u okviru zadatog ili slobodnog oblika, ili pak na zadati tekst za muški, ženski ili dečji glas. U nastavnim planovima jasno se sugerše cilj ovog predmeta, jer se ističe da, za razliku od ranije prakse ‘vežbi u komponovanju’, ovaj predmet treba da učenike zaista uvodi u stvaranje muzike kao graditeljski proces, metodično i sistematski, po elementima njene fature (melodijskom, ritmičkom, harmonskom, polifonom, aranžmanskom) stavljajući ih uvek pred sasvim konkretne zadatke i omeđene uslove, kako bi se podstakla – i ispitala – njihova muzička invencija i graditeljska mašta (ibidem, str. 167). Dakle, lična inspiracija i inventivnost najpotpunije mogu da se izraze u okviru ovog predmeta.

Cilj predmeta Uvod u komponovanje jeste razumevanje uloge melodije i harmonije u muzici, kao i osnovnih elemenata harmonije, promene tonaliteta, razvoj na prepoznavanju i analizi različitih harmonskih stilova kako klasične muzike tako i ostalih muzičkih stilova i pravaca. U prvom delu ostvarivanja programa ovog predmeta glavni oslonac treba tražiti u prethodno stečenim znanjima i praktičnim iskustvima iz predmeta Harmonija, Kontrapunkt i Muzički oblici. Za dalju nadgradnju važno je upoznati učenike sa savremenim muzičkim jezikom kako bi mogli da izraze svoju maštu i kreativnost u procesu komponovanja. Preporučena literatura je udžbenik Dejana Despića *Uvod u savremeno komponovanje* (1991).

Ishodi učenja na predmetu Uvod u komponovanje odnose se na posedovanje kompetencija učenika u smislu poznavanja teorijskih predmeta, razumevanja materije, a posebno primene stečenog znanja, odnosno, povezivanja znanja iz različitih predmeta u procesu komponovanja. Sticanje znanja iz oblasti teorijskih predmeta, slušanja i izvođenja muzike obezbeđuje učenicima kompetencije za estetsku analizu, sintezu (originalan pristup) i evaluaciju. Iako je doživljaj muzike povezan sa subjektivnom dimenzijom ličnosti, kao i sa

muzičkim ukusom, važno je da se učenici usmeravaju ka zauzimanju estetskog stava, tj. ka procenjivanju kvaliteta kompozicije koju su kreirali. Momenat ocenjivanja je posebno osetljiv; u okviru ovog predmeta važno je da nastavnik ceni trud i zainteresovanost učenika, kao i relativnu uspešnost njihovih radova (u odnosu na objektivnu meru njihove kreativnosti).

Svoju kreativnost učenici mogu da pokažu i na predmetu Dečji orkestar, ali u manjoj meri, zato što se nalaze u ulozi aranžera, a ne stvaraoca u pravom smislu. Važno je da se učenici postupno upoznaju sa muziciranjem u ansamblu melodijskih i ritmičkih udaraljki (Orfov instrumentarijum), a da do kraja četvorogodišnje nastave upoznaju sve ansamble koje je moguće formirati u odeljenju. Izbor kompozicija za izvođenje i pravljenje aranžmana obuhvata brojne kompozicije domaćih i stranih autora, među kojima su dečje pesme, brojalice, odlomci iz simfonija, kamerne muzike, instrumentalne muzike, opera i pojedinačne kompozicije različitog karaktera. Može se reći da ovaj predmet predstavlja područje na kome se može ispoljiti dečja kreativnost, ali takođe smatramo da je, posmatrajući generalno koncept nastavnih planova i programa za srednju muzičku školu, taj prostor srazmerno mali.

Ishodi učenja tokom četvorogodišnje nastave usmereni su na osposobljavanje učenika za rad u odeljenju, najčešće u opšteobrazovnim školama na predmetu Muzička kultura, kao i za formiranje i vođenje orkestara različitih sastava (Orfov instrumentarijum, blok flaute, tambure, harmonike, sintisajzeri, nestandardni ansambli itd.) Pored toga, učenici se osposobljavaju za izradu dečjih ritmičkih instrumenata od različitih materijala, vodeći računa o kvalitetu zvuka i estetskom izgledu instrumenta (zvečke, štapići, činele, praporci i sl.), tako da ih mogu praktično primeniti. Viši nivo ishoda učenja odnosi se na korišćenje sopstvenog znanja u kreiranju instrumenata i ansambala da bi, najzad, učenici stekli i sposobnost procenjivanja muzičkih aranžmana koji su proizvod njihovog ili tuđeg rada.

U oblasti dečjeg stvaralaštva treba biti posebno obazriv u radu sa učenicima zbog već pomenutog subjektivnog estetskog doživljaja početničkih radova učenika. Smisao ocenjivanja i vrednovanja učeničkih dostignuća trebalo bi da predstavlja dobronamerne sugestije nastavnika koje bi bile podsticajne za njihov dalji rad.

Didaktički principi izražavaju zakonomernosti nastave u njenom konkretnom istorijskom vidu i oni se jednako produbljuju i obogaćuju novim sadržajima u skladu sa novim zahtevima i težnjama društva, razvojem nauke, tehnike i proizvodnje (Vilotijević, 1999a). Oni su dakle, podložni promeni i konstantnom usavršavanju u skladu sa zahtevima savremene didaktike.

U literaturi (ibidem, str. 395–396) se najčešće navode sledeći principi: princip očiglednosti i apstraktnosti, sistematičnosti i postupnosti, pristupačnosti uzrastu učenika, individualizacije, diferencijacije i integracije, svesne aktivnosti učenika, racionalizacije i ekonomičnosti i princip naučnosti. Pojedini autori ovim principima dodaju i princip povezanosti teorije s praksom, princip trajnosti znanja, umenja i navika (Bakovljević, 1998) ili princip primerenosti i akceleracije, kao i istoričnosti i savremenosti (Poljak, 1970).

Didaktičko-metodička pitanja nastave srednje muzičke škole predstavljaju jedno specifično područje vaspitno-obrazovnog rada. Kao što se može videti iz prethodno opisanih oblasti, odnosno nastavnih predmeta, u pitanju su veoma različiti oblici učenja muzike koji se podjednako odnose na sticanje znanja i veština. Otuda su u nastavnoj praksi srednje muzičke škole zastupljeni veoma različiti nastavni principi; pored opštih, koji se smatraju standardnim delom vaspitno-obrazovnog procesa, zastupljeni su i oni koji su specifični za realizaciju estetskog vaspitanja. U literaturi posvećenoj ovim pitanjima (Grandić, 2001) navodi se više principa važnih za sprovođenje estetskog vaspitanja: kvalitet sadržaja i sredstava u estetskom vaspitanju, vaspitna vrednost sadržaja i sredstava, pristupačnost sadržaja i sredstava, interes u estetskom vaspitanju, očiglednost, aktivnost, postupnost, sistematičnost, mnogostranost i individualizacija u estetskom vaspitanju.

Veći broj pomenutih principa zastupljen je u nastavi srednje muzičke škole, jer je predviđen nastavnim planom i programom. Konkretno, kvalitet sadržaja i sredstava u estetskom vaspitanju, princip vaspitne vrednosti sadržaja i sredstava i princip pristupačnosti sadržaja i sredstava, predstavljaju već utvrđene principe koji imaju određeni kontinuitet. Preporučeni sadržaji u nastavnim planovima upravo jesu umetnička dela potvrđenog umetničkog kvaliteta; princip realizacije estetskog obrazovanja na osnovu autentičnih vrednosti, na koji ukazuje Stan (Cucoş 1996; citirano kod Stan, 2007), kao i kvalitet sadržaja i sredstava, vaspitna vrednost sadržaja i sredstava, pristupačnost sadržaja i sredstava,

predstavljaju temelj nastavno-obrazovnog sistema srednje muzičke škole (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik*, 1996). To se može reći i za princip postupnosti i sistematičnosti, jer se, pre svega, u srednjoj muzičkoj školi postupno, iz godine u godinu, povećava broj stručnih predmeta. Takođe, u okviru svakog od nastavnih predmeta zastupljeni su didaktički principi od bližeg ka daljem, od jednostavnog ka složenom, od lakšeg ka težem, od poznatom ka nepoznom, od pojedinačnog ka opštem, od konkretnog ka apstraktnom.

Za uspešnu realizaciju nastave u srednjoj muzičkoj školi važno je razvijati princip interesa za estetske sadržaje (ne samo kada je muzika u pitanju već i za estetske sadržaje uopšte). U osnovi rada na estetskom vaspitanju i obrazovanju treba da bude rad na buđenju i razvijanju interesovanja učenika kao osnovi na kojoj se dalje mogu razvijati zadaci estetskog vaspitanja i obrazovanja. Kod učenika treba razvijati i proširivati, ali i održavati trajnom, zainteresovanost za razna područja i različite oblike estetske kulture (Grandić, 2001). Stoga je i obaveza nastavnika da kod učenika pobuđuje interesovanja za različite estetske sadržaje, a ne samo kada je u pitanju 'čista' muzika.

Za škole umetničkog profila od posebne važnosti je princip očiglednosti, kao i princip mnogostranosti. Bez očiglednosti nema ni 'pravog' estetskog doživljaja, budući da se prihvatanje i doživljavanje estetskih sadržaja nalazi u neposrednom percipiranju estetskih elemenata u prirodi, umetničkim delima i u životu uopšte. U užem smislu, očiglednost se odnosi na direktno poimanje određenog estetskog predmeta, dok je u širem smislu očiglednost vezana za posredno sticanje saznanja o estetskom predmetu putem verbalnog opisivanja. Potpuni efekat se postiže kada se svaka vrsta umetnosti predstavi putem sopstvenih izražajnih sredstava i na tome u nastavnoj praksi treba insistirati; literarno delo će se najbolje doživeti putem reči, muzičko delo putem slušanja muzike i sl. Svakako, poželjno je i međusobno povezivanje umetnosti kako bi se proširila znanja učenika iz određene oblasti, ali ne i zamenjivanje jedne vrste umetnosti drugom (ibidem). Važno je pravilno usvajanje estetskih vrednosti jedne vrste umetnosti na osnovu njenih izražajnih sredstava, a potom povezivanje sa drugim vrstama, posebno kada je u pitanju upoznavanje određenih specifičnosti vezanih za stilski pravac u umetnosti (na primer, barokna muzika i barokno slikarstvo). Međusobno povezivanje različitih umetnosti doprinosi stvaranju celovite slike o jednom umetničkom stilu, jer se, kao što je poznato, nijedan stil nije manifestovao samo u

okviru jedne umetnosti. Ovde se može uočiti jedan od nedostataka aktuelne nastavne prakse srednje muzičke škole (Zdravić Mihailović, 2013b) koji se ogleda u činjenici da, prema važećim nastavnim planovima, tokom četvorogodišnjeg obrazovanja ne postoji predmet Likovna kultura (ili Istorija umetnosti).²¹ Time je donekle onemogućeno i sprovođenje principa mnogostranosti; da bi se razvijala sposobnost uočavanja, doživljavanja i vrednovanja estetskih sadržaja važno je upoznati sve vrste umetnosti, kao i različite vidove izražavanja u okviru pojedinačne umetnosti. „Jednostrano bavljenje samo jednom vrstom umetnosti pokazuje se nedovoljnim i u stručnom, profesionalnom umetničkom obrazovanju“ (Grandić, 2001, стр. 192). Iako smo saglasni sa izrečenim stavom, ipak moramo ukazati na to da su principi, kao i metode estetskog vaspitanja o kojima se u konsultovanoj literaturi govori, prvenstveno namenjeni nastavno-obrazovnom procesu u osnovnom i opštem srednjem obrazovanju (na primer, gimnaziji). Srednje stručne škole, usled specifičnosti nastavnih predmeta, nisu uvek u mogućnosti da obuhvate jedan širi ‘krug’ delovanja. Pre svega, ne postoje pogodni nastavni predmeti za sprovođenje pojedinih važnih sadržaja, a s druge strane, svaki predmet donosi svoje zahteve koji se u praksi moraju ispuniti.

U muzičkom obrazovanju veoma važan segment estetskog vaspitanja jeste princip aktivnosti. On se odnosi na aktivno učestvovanje u doživljajima estetskih obeležja, ali i na učestvovanje u ostvarivanju estetskih vrednosti. I jedna i druga kategorija je podjednako važna – bez kvalitetnog doživljaja i svesnog usvajanja estetskih vrednosti učenik neće biti u mogućnosti da te vrednosti prenese na polje izvođaštva ili stvaralaštva. Aktivnost se pre svega odnosi na nastavne predmete kao što su Hor i Orkestar, ali i na ostale predmete na kojima je učenik u mogućnosti da doživljava lepotu melodije i ritma (Solfedó), harmonije ili polifonije (Harmonija i Kontrapunkt), različitih muzičkih stilova (Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literature) itd. Pored nastavnih, aktivnost može biti vezana i za vannastavne sadržaje – za učešće na raznim takmičenjima, u raznim gradskim horovima, ansamblima ili bendovima, koji su za učenike srednjoškolskog uzrasta dobar način za iskazivanje sopstvene kreativnosti i životnih stavova.

U vezi sa prethodnim jeste i princip individualizacije, koji je u estetskom vaspitanju od suštinskog značaja kako u procesu estetskog vaspitanja generalno tako i u muzičkom vaspitanju i obrazovanju. Individualnost je sama po sebi prisutna već kod doživljavanja

²¹ U prethodnom nastavnom planu i programu za srednju muzičku školu (koji je važio do 1996. godine) ovaj predmet je bio zastupljen u nastavi. Pored sticanja znanja iz oblasti likovne umetnosti, u okviru ovog predmeta bilo je moguće da učenici naprave paralelu između pojedinih elemenata u muzici i likovnoj umetnosti, što je veoma važno za njihovo razumevanje i usvajanje estetskih kvaliteta.

estetskog predmeta, kao i kod procenjivanja i stvaranja. Budući da je emocionalna komponenta psihičkog života izrazito subjektivni faktor, složenost i specifičnost emocionalnog dela ličnosti umnogome određuju način na koji će umetničko delo biti prihvaćeno. Zato se mora nastojati da se kod svakog učenika individualnost neguje, kao i da se prihvata različitost doživljavanja i procenjivanja. U izvesnom smislu, školski sistem obrazovanja na ovom polju donekle pokazuje krutost, jer je srazmerno malo prostora ostavljeno za dijalog sa učenicima u vezi ličnog doživljaja. Akcenat je pretežno na teorijskom učenju zakonitosti formoobrazovanja klasične muzike, odnosno, već pomenutom ‘kopiranju’ starih majstora.

U nastavnoj praksi srednje muzičke škole, kao uostalom i u celokupnoj nastavi, principi estetskog vaspitanja međusobno su povezani i neretko se njihove odrednice prepliću i dopunjuju. O njima se u literaturi govori kao o opštim smernicama koje omogućavaju da se nastavna praksa što sadržajnije i potpunije realizuje u domenu estetskog vaspitanja – „teorija ne može navoditi gotove recepte jer njihova primena zavisi od konkretnih okolnosti, specifičnih situacija u kojima se određeni vaspitno-obrazovni rad odvija“ (ibidem, str. 194). Iz ovoga se može zaključiti da veliku odgovornost ima nastavnik, odnosno svaki pojedinac koji je uključen u vaspitno-obrazovni proces.

Nastavne metode u srednjoj muzičkoj školi

Pored pomenutih principa, od velikog značaja za kvalitet nastavne prakse srednje muzičke škole jeste i izbor nastavnih metoda. One predstavljaju jedan od osnovnih uslova za uspešnu realizaciju nastavnih sadržaja, jer se pravilnim izborom metoda rada u velikoj meri može uticati i na kvalitet estetskog doživljaja muzike, a samim tim i na ishode učenja.

Metoda označava način ostvarivanja nastave i učenja (Vilotijević, 1999b), odnosno način rada u nastavi. Sličan ovome je i stav Milana Matijevića (2010, str. 4), koji kaže da nastavne metode možemo definisati kao „načine rada učenika i nastavnika; odnosno kao načine komuniciranja glavnih subjekata u nastavnom procesu.“ Kroz istorijski razvoj didaktičke teorije i prakse formirale su se brojne nastavne metode.

U pedagoškoj literaturi navode se sledeće metode: metoda demonstracije, metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora (dijaloška metoda), metoda rada sa tekstom i metoda laboratorijskih i drugih praktičnih radova (Bakovljević, 1989; Đorđević i Ničković, 1990; Đorđević i Potkonjak, 1990; Đorđević i Trnavac, 2002; Vilotijević, 1999b) ili se navedenim

metodama dodaje i metoda pismenih radova i metoda crtanja, odnosno ilustrativnih (Poljak, 1970) ili grafičkih radova (Šimleša, 1973).

Metoda demonstracije odnosi se na pokazivanje svega onoga što je moguće perceptivno doživeti. Zato je ova metoda najuže povezana sa materijalno-tehničkom stranom nastave. U nastavnom procesu, nastavnik može učenicima demonstrirati određene predmete, kao i postupke. Sve ljudske aktivnosti mogu se svrstati u četiri grupe – praktične, izražajne, senzorne i intelektualne. Osnovna svrha demonstracije jeste da učenici steknu adekvatna saznanja o stvarnosti, odnosno da usvoje činjenice koje su temelj za dalja saznanja i za razvijanje generalizacije. Zato je važno da nastavnik odabere pouzdane izvore koji bi učenicima pružili najpotpunija saznanja. Ova metoda se prožima sa metodom usmenog izlaganja, jer je važno opisati i objasniti odlike demonstriranog objekta.

Metodom praktičnih radova označava se način rada nastavnika i učenika na konkretnoj materiji. Da bi se u praksi sprovela ova metoda neophodno je obezbediti uslove za praktičan rad, što varira u zavisnosti od vrste i potreba rada (mašine, alati i druga sredstva za rad). U školama umetničkog profila ova metoda se primenjuje u izradi konkretnih umetničkih tvorevina (skulptura, mozaika i sl.). Praktičan rad doprinosi ostvarivanju materijalnih i funkcionalnih zadataka nastave, jer su u njoj tada objedinjene sve tri gnoseološke funkcije – posmatranje, mišljenje i praksa.

Metoda crtanja često se sjedinjuje sa metodom pismenih radova, kao i sa metodom demonstracije. Međutim, ovu metodu treba smatrati relativno samostalnom, jer između pisanja i crtanja, kao i između demonstriranja crteža i njegovog posmatranja, postoje bitne razlike. Crtanje kao metoda u nastavnoj praksi osnovnoškolskog obrazovanja ima veliku primenu: crtanje grafičkih znakova i simbola, geometrijskih crteža, izrada shema, ilustrovanje fabule nakon doživljaja literarnih tekstova i sl. U nastavi srednje muzičke škole ova metoda najčešće je zastupljena u shematskom prikazivanju oblika kompozicije.

Metoda pisanja se primenjuje u nastavnom procesu i od strane nastavnika, ali više od strane učenika. Najčešće se primenjuje prilikom prepisivanja sadržaja sa školske table ili iz udžbenika, kao i prilikom pisanih sastava, diktata, pismenih odgovora na pitanja i drugih oblika pisanog izražavanja.

Čitanje i rad na tekstu je metoda koja u didaktičkoj literaturi ima i druge nazive: čitanje i rad sa knjigom, rad sa tekstem, rad sa udžbenikom i drugim štampanim materijalom. Od svih alternativnih naziva čitanje i rad na tekstu je najpotpuniji, budući da samo čitanje nije rad u punom smislu. U odnosu na opseg teksta čitanje može biti fragmentarno (čitanje kraćih

odlomaka) i opširno (čitanje teksta u celini), a može biti još i glasno i tiho, kao i brzo i lagano. Rad na tekstu, osim čitanja, uključuje i druge aktivnosti: misaonu aktivnost, mišljenje i izražavanje, kome se može pridodati i posmatranje i praktičan rad.

Metoda razgovora je način rada u nastavi u vidu dijaloga između nastavnika i učenika ili između učenika. Naziva se još i dijaloška ili erotematska metoda. Postoji više oblika kroz koje se ispoljava ova metoda (pitanje i odgovor, slobodan oblik razgovora, diskusija itd.). Prednosti metode razgovora su u tome što nastavnik neposredno komunicira sa učenicima i time proverava da li su shvatili nove nastavne sadržaje i njegovo izlaganje, a nedostaci se sastoje u tome što se dijalog vodi samo između dve osobe, dok ostali više ili manje prate razgovor.

Metoda usmenog izlaganja predstavlja verbalno izlaganje pojedinih sadržaja nastavnika ili učenika tokom nastave. Naziva se još i monološka metoda i spada u jednu od najstarijih metoda. U odnosu na karakter nastavnih sadržaja koji se izlažu, razlikujemo pripovedanje, opisivanje, obrazloženje, objašnjenje i rasuđivanje. Prilikom upotrebe ove metode važno je da se nastavnik izražava sadržajno tačno i jezički pravilno, jer je govorni kvalitet važan preduslov za pravilnu primenu ove metode u nastavi. Važno je da se tokom nastavnog procesa nastavne metode međusobno prožimaju i kombinuju kako bi se postigli najbolji efekti učenja, odnosno poučavanja.

U nastavnoj praksi srednje muzičke škole zastupljene su gotovo sve standardne metode. Od verbalno-tekstualnih metoda najzastupljenija je metoda izlaganja. Ova metoda posebno dolazi do izražaja na predmetima u okviru kojih je važno da se učenici upoznaju sa novim gradivom putem nastavnikovog prezentovanja novog sadržaja (Teorija muzike, Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literature, Psihologija itd.). Ova metoda se često prožima sa metodom rada sa tekstom, s tim što se u uslovima srednje muzičke škole, pored literarnog teksta (Srpski jezik, Strani jezik itd.) veći deo nastave zasniva na metodi rada sa notnim tekstom (Muzički oblici, Klavir ili drugi instrument, Hor, Sviranje horskih partitura itd.).

Svakako, i metoda demonstracije je sveprisutna u nastavnoj praksi srednje muzičke škole; da bi se vaspitno-obrazovni proces nastave srednje muzičke škole valjano realizovao, nastavne metode bi trebalo da budu zasnovane na principu doživljavanja i izražavanja. Zbog specifičnosti umetničkog obrazovnog profila, u traganju za metodama mora se krenuti od same prirode estetskog odnosa koju izražavaju tri aspekta – opažanje, ocenjivanje i stvaranje. Estetski odnos ne podrazumeva samo čulnu percepciju već i shvatanje, ocenjivanje, doživljavanje i stvaranje. U skladu s tim, metode estetskog vaspitanja bi se mogle svesti na

posmatranje, analizu i stvaranje. Otuda se kao osnovne metode navode metoda slobodnog izražavanja, metoda posmatranja i metoda estetske analize (Mitrović, 1969).

Metoda slobodnog izražavanja zasniva se na negovanju osobnosti, originalnosti i slobodi pojedinca. Kao osnovni smisao ove metode navodi se podsticaj razvoja individualnih izražajnih sposobnosti posredstvom ličnog doživljaja i iskustva (Grandić, 2001). Značaj i mnogostruka primena ove metode ogledaju se u činjenici da ona ima svoju namenu u svim periodima razvoja i na svim stupnjevima vaspitanja, pri čemu se menja u skladu sa uzrastom učenika. U okviru srednje muzičke škole ova metoda je važna zbog iskazivanja učeničkih doživljaja muzike kroz različite predmete, kao i potencijalnog ličnog stila učenika u interpretaciji ili komponovanju muzike. Slobodno izražavanje učenika posebno je dragoceno kada je u pitanju doživljaj slušanog dela (Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literatute, nastava iz instrumenta ili pevanja) ili njegove forme (Muzički oblici). Takođe, može se reći i da je ova metoda opšte-poželjna u nastavnoj praksi srednje muzičke škole, jer se bez mogućnosti slobodnog izražavanja ne može govoriti ni o estetskom doživljaju muzike. Ovde nikako ne treba poistovetiti slobodno izražavanje sa mogućnošću nepoznavanja istorije i teorije (muzičke) umetnosti. Iako smo saglasni sa činjenicom da je sud o muzici složen i delikatan posao i da nikome ne treba oduzimati pravo da ocenjuje vrednost estetskih pojava u muzici, nikoga ne treba smatrati ni potpuno kompetentnim da donosi o muzici definitivne zaključke i da izriče presude od kojih zavisi sudbina umetnosti tonova (Plavša, 1969, str. 11), ipak moramo naglasiti da je slobodno izražavanje učenika ovde zastupljeno samo kao sredstvo komunikacije između nastavnika i učenika, kao i učenika međusobno. Njihovo slobodno izražavanje treba shvatiti kao put ka učenju i razmeni mišljenja, a ne kao konačni sud o muzičkom delu.

Budući da slobodno izražavanje predstavlja rezultat doživljaja, odnosno posledicu čulnog i emocionalnog iskustva koje se stiče posmatranjem i zapažanjem, može se reći da je sastavni deo metode slobodnog izražavanja – metoda posmatranja. Posmatrani objekti i pojave izazivaju čulnu reakciju, ali istovremeno i doživljaj koji je praćen osećanjima. Posmatranje je upravo ono što omogućava estetski doživljaj, budući da u njemu učestvuju dva faktora; jedan je povezan sa opažanjem, a drugi sa shvatanjem smisla. Zato posmatranje ima snažan uticaj na razvijanje perceptivnih i doživljajnih sposobnosti i od velike je važnosti za estetsko shvatanje stvarnosti (Grandić, 2001, стр. 126). Ova metoda je posebno važna u umetničkim školama, ali je primenjiva i u svim okolnostima u kojima se mogu posmatrati umetnička dela, kao što su posete muzejima i galerijama, pozorišnim predstavama,

koncertima, bioskopima itd. Za stručno muzičko obrazovanje, posmatranje, odnosno aktivno slušanje i upoznavanje kvalitetne umetničke muzike od presudnog je značaja za formiranje budućih muzičkih pedagoga, kao i izvođača, kritičara i stvaralaca.

U stručnom muzičkom obrazovanju centralno mesto zauzima metoda estetske analize. Ona predstavlja veoma osetljivo i kompleksno područje u kojem je važno voditi računa o načinu sprovođenja kako se ne bi narušila njena suština. Naime, česte greške koje se javljaju prilikom realizacije ove metode vezane su za takozvani estetički formalizam i istoricizam (ibidem, str. 196). Formalni ili formalistički aspekti analize ne mogu predstaviti estetsku vrednost umetničkog dela u potpunosti, jer se fokusiraju na doživljaj umetničkog dela kao čulnog uživanja i lepog *po sebi* bez interesa i bez prikazivanja svrhe. Istoricizam se pak bazira na iznošenju istorijskih činjenica vezanih za nastanak dela, dok se drugi aspekti zanemaruju. Stoga bi jedna savremena koncepcija estetskog vaspitanja morala da uključuje podjednako društveno-istorijske uslove u kojima je posmatrano delo nastalo, njegov psihološki značaj, kao i formu. Pri tome se mora naglasiti da je ono originalna i jedinstvena umetnička tvorevina.

Da bi se u praksi valjano sprovela metoda estetske analize, nije dovoljno osvrnuti se samo na teme ili ideje uz prepričavanje sadržaja kompozicije. Trebalo bi uvažiti i njene strukturne, ali i istorijske i društveno-psihološke karakteristike. Da bi se otkrile veze i odnosi između forme i onoga što ona predstavlja, potrebna je analiza uzročno-finalnih odnosa, odnosno odnosa između forme i sadržaja jednog dela (Mitrović, 1969). Kako se u literaturi dalje navodi (ibidem, str. 127; Grandić, 2001, стр. 196), u umetničkom delu treba otkriti i shvatiti ljudske probleme i vrednosti, jer se samo u tom jedinstvu može shvatiti smisao i značenje dela, odnosno razumeti i doživeti njegov pun smisao i estetska vrednost. Estetska analiza treba da bude adekvatan pratilac umetničke vrednosti samog dela, jer centralno mesto u estetskoj analizi zauzima umetničko delo plasirano u vidu predmeta ili pojave koji se ne mogu zameniti opisom i verbalnom interpretacijom, budući da su snaga i dejstvo umetničkog dela nezamenjivi.

Realizacija metode estetske analize donekle je otežana u praksi zbog činjenice da su umetnički sadržaji različiti ne samo po prirodi već i po izboru i organizaciji sopstvenih izražajnih sredstava. Analiza umetničkog dela zahteva dobro poznavanje terminologije iz istorije i teorije umetnosti, pa se zato proučavanje teorije umetnosti nameće kao jedan od neophodnih puteva sticanja estetske kulture. Poželjno je da proces estetskog vaspitanja ide od prakse ka teoriji, tj. od slušanja muzike, pevanja, čitanja i gledanja ka objašnjenju i

teorijskom sagledavanju. Može se uvideti da je ova metoda tesno povezana sa prethodnim, pa bi jedan logičan sled počinjao od posmatranja, preko estetske analize do slobodnog izražavanja.²²

U većini zadataka, principa i metoda estetskog vaspitanja, govori se prvenstveno u kontekstu nastave osnovnog obrazovanja. U nastavi srednje muzičke škole proces estetskog vaspitanja ide upravo suprotno – od teorije ka praksi. Da podsetimo, u okviru teorijskih predmeta (Harmonija, Muzički oblici i Kontrapunkt) učenici najpre uče sistem pravila po kojima se kreću glasovi ili formira muzički oblik, pa tek onda posmatraju (opažaju i doživljavaju) muzička dela. U okviru Istorije muzike sa upoznavanjem muzičke literature učenici se najpre upoznaju sa određenom epohom, pa tek onda sa kompozitorima i muzičkim delima koja predstavljaju određenu epohu. Tako praktično dolazi do potiskivanja ove metode, odnosno do onemogućavanja njenog praktičnog sprovođenja. Ovaj nedostatak posebno dolazi do izražaja u okviru predmeta Muzički oblici, gde se, kao što je već rečeno, muzičko delo upoznaje iz ugla forme, dok se *muzički lepo* gotovo zanemaruje. O tome svedoči i stav našeg kompozitora i teoretičara Garuna Malaeva (2004, str. 139):

„Odavno se pokazalo da analitički metodi nisu usredsređeni na *estetske i kvalitativne* vrednosti umetničkog dela i da su posledica akumulacije irelevantnih deduktivnih podataka, čiji je veći deo neupotrebljiv u svim onim slučajevima gde se radi o zaista produbljenom posmatranju umetničkog muzičkog objekta. Nije tajna da se jedan deo akademskih nauka odavno nalazi u virtuelnoj sferi koja gotovo da nema dodirnih tačaka s realnošću, a znanje stečeno u okvirima tih disciplina nije primenjivo u praksi.“

Postojeći analitički mehanizmi, opterećeni obiljem ‘pravila’ i ‘izuzetaka’ na kojima je zasnovan metodski postupak u većini nastavnih predmeta, ne mogu ni konstatovati da neki odlomak ili delo u celini ‘zvuči lepo’, a savremeni muzikolozi, prema rečima Malaeva, imaju gotovo advokatski oprez kada je ‘lepo’ u pitanju. Pomenuti problem apstraktnog pristupa muzičkom delu je veoma kompleksan i smatramo da je rezultat određenih manjkavosti nastavnog plana za srednju muzičku školu, a potom i koncipiranja udžbenika za ovaj predmet. Zato smatramo da učenike u većoj meri treba podsticati na otkrivanje onih elemenata koji se mogu okarakterisati kao muzički kvalitetni i lepi. U tom segmentu nastavnog procesa velika je uloga nastavnika, koji permanentno treba da ukazuje na estetske kvalitete različitih muzičkih stilova.

²² Pretpostavljamo da je iz tog razloga predmet Uvod u komponovanje zastupljen tek (i samo) u IV razredu srednje muzičke škole.

Pored pomenutih metoda estetskog vaspitanja, pojedini autori (Grandić, 2001) ukazuju i na niz metoda kojima se može uticati na razvoj estetičkih sposobnosti kod dece. One nisu od suštinskog značaja kada je u pitanju stručno muzičko obrazovanje, ali su veoma važne u realizaciji estetskog vaspitanja. Među njima je metoda obnavljanja estetičkih doživljaja, koja je važna u smislu obaveštavanja mladih o lepom i njihovom podsticanju na posmatranje, zapažanje, saznavanje, mišljenje i emocionalno primanje estetskih doživljaja.

Sa ovom metodom je povezana i metoda podsticanja na stvaranje lepog. Naime, mladi se često okupljaju oko zajedničkih ideja i osećaju radost kada imaju mogućnost da umetnički uobličie doživljaje i slike sveta oko sebe. Kako pojedini pedagozi zapažaju, iako muzičko obrazovanje često ima marginalnu ulogu u odnosu na ostale školske predmete, muzika je centar života mladih ljudi van škole (Cvetković i Đurđanović, 2014). Zato je uloga nastavnika važna u buđenju, održavanju i snaženju volje učenika za istrajnost i vežbanje, kao i za kritičko razmatranje onoga do čega je došao. Kreativnost kod učenika će se pokrenuti ukoliko se, pored razvijanja muzičkog znanja i veština, insistira i na čitanju knjiga, gledanju filmova, predstava i slično, jer je za jedan širi krug estetskog vaspitanja važno da se napravi adekvatan izbor umetničkih sadržaja, i to ne samo onih koji su deo nastavnih planova već i kvaliteta koji su deo pop kulture. Tako će se učenici podsticati da u savremenom društvu prepoznaju muzičke kvalitete, ali se istovremeno mogu usmeriti i ka neprekidnom estetičkom razvijanju tokom čitavog života.

Sa prethodnom metodom povezana je i metoda razvijanja estetičkog samonadzora. Ona se zasniva na tome da pojedinac, sa estetičkog stanovišta, vodi računa o sopstvenim psihičkim procesima, doživljajima, ponašanju, držanju, stavovima i postupcima (Grandić, 2001). Pri tome se ne insistira samo na posmatranju ličnog psihičkog života već i na uvođenju promena u svakodnevne navike, odnosno način života. Zahvaljujući metodi estetičkog samonadzora kod pojedinca se može razviti samostalnost u kritičkom razmatranju umetničkih predmeta, kao i usvajanju moralnih i etičkih životnih vrednosti. U kontekstu ove metode važno je podsetiti na činjenicu da estetsko vaspitanje ne obuhvata samo sistematsko podsticanje i navikavanje učenika na posmatranje, pamćenje, traženje prilika za emocionalne doživljaje, zamišljanje i ocenjivanje lepog u prirodi i (muzičkoj) umetnosti, nego i podsticanje na borbu protiv svega onoga što narušava ili osporava *lepo*.

Otuda bi metoda ostvarivanja lepog u praktičnom životu trebalo da predstavlja završnu fazu estetskog vaspitanja ličnosti, jer suzbijanje osećanja ružnog u nesvesni deo psihičkog života ne potiče uvek od seksualnih, moralnih ili društvenih motiva. Prema rečima

Grandića (ibidem, str. 201), ono je rezultat snage osećanja lepog koje dobija prevagu zahvaljujući primeni metoda estetičkog vaspitanja, osobito metode ostvarivanja lepog u praktičnom životu, doživljaja lepog i obnavljanja uspomene na lepo, na stvorene lepe objekte i sredine. Reč je, dakle, o rezultatima kontinuiranog delovanja na decu i mlade kako bi se želja i potreba za stvaranjem lepog prenela u njihov svakodnevni život i nakon završenog školskog perioda.

Sve metode estetskog vaspitanja međusobno su povezane i važno je da se tokom realizacije vaspitnog procesa one međusobno prožimaju. Razumljivo, one su uslovljene prirodom nastave, tako da se moraju prilagođavati kako uzrastu učenika tako i nastavnim sadržajima. Od izbora nastavnih metoda umnogome može zavisiti motivisanost učenika, a samim tim i proces učenja, kao i njihove kompetencije i dalje interesovanje za muzičku umetnost i umetnost uopšte.

Oblici nastave u srednjoj muzičkoj školi

Različitost kriterijuma prema kojima se određuju oblici nastave dovodi do njenog različitog shvatanja (Vilotijević, 1999a). Među didaktičarima ne postoji saglasnost oko klasifikacije vrsta nastave. Na primer, Vladimir Poljak (1970) nastavu određuje prema funkcionalnom kriterijumu (redovna, dopunska, dodatna, izborna, fakultativna, dopisna, nastava putem radija i televizije). Ovaj autor kao didaktičke sisteme nastave navodi direktno podučavanje frontalnim (zajedničkim ili kolektivnim) radom, samostalan rad učenika (koji može biti grupni ili individualni) i programiranu nastavu u kojoj nema direktnog odnosa između nastavnika i učenika, već didaktički sadržaj oblikuje nastavnik, a učenici direktno uče taj programirani sadržaj. To znači da je programirani sadržaj posrednik između nastavnika i učenika. U *Enciklopedijskom rječniku pedagogije* (1963) kao vrste nastave navode se individualna, razredna i grupna (prema broju učenika), zatim nastava u školi, nastava na daljinu i samonastava, ali se takođe ističe da ova klasifikacija nije opšteprihvaćena.

U zavisnosti od načina komunikacije nastavnika i učenika razlikujemo neposrednu, posrednu i nastavu na daljinu. Neposredna nastava se održava direktnom komunikacijom nastavnika i učenika, posredna tako što nastavnik u pripreмноj fazi daje uputstva za rešavanje zadataka, učenici ih samostalno ili u grupama savlađuju, a nastavnik kasnije proverava rezultate. Nastava na daljinu podrazumeva da nastavnik i učenici komuniciraju

jednosmerno ili dvosmerno, posredstvom pisanih materijala, radija, televizije, audio ili video zapisa (Vilotijević, 1999a, стр. 204–205).

Prema objektima u kojima se izvodi, nastava se deli na učioničku, kabinetsku ili laboratorijsku, nastavu u prirodi i nastavu u kulturnim i drugim ustanovama. Prema upotrebi didaktičkih medija, nastava se klasifikuje na nastavu putem radija, televizije, kompjutersku i multimedijalnu nastavu, dok se po kriterijumu didaktičkog modelovanja ona deli na egzemplarnu, mentorsku, problemsku, programiranu, individualizovanu i timsku.

U egzemplarnoj nastavi nastavnik bira manji broj jedinica koje, sarađujući sa učenicima, treba uzorno da obradi. Ostale sadržaje iz tog tematskog skupa učenici savlađuju samostalno, kod kuće, po ugledu na uzorak.

Mentorska nastava podrazumeva komunikaciju sa mentorom koji je savetodavac i koji upućuje i kontroliše rad sa učenicima ili studentima. Ovaj vid rada pogodan je za rad sa starijim učenicima i studentima.

Problemska nastava je usmerena ka rešavanju određenog problema, kojim obično započinje čas. Ona je pogodna za razvijanje misaone aktivnosti učenika.

Individualna nastava podrazumeva da svi učenici rade na nastavnom času isto nastavno gradivo, da samostalno savlađuju iste zadatke. Za razliku od nje, u individualizovanoj nastavi, učenici takođe samostalno, svaki prema svojim mogućnostima, svojim tempom, rade različite zadatke prilagođene njihovom saznojnom nivou.

Timaska nastava je nastava jednog ili više srodnih predmeta koju realizuje tim nastavnika (ibidem).

Specifičnost nastavnih predmeta srednje muzičke škole odražava se i na oblike u kojima se odvija četvorogodišnji obrazovni ciklus. U zavisnosti od prirode nastavnog predmeta (ili nastavne jedinice) menjaju se i oblici rada, pri čemu je nastava individualna, grupna i razredna. Prema važećem nastavnom planu i programu (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik*, 1996, str. 10), nastava se odvija:

– Individualno: za instrument i solo pevanje, pevanje na svim odsecima gde je glavni predmet, s tim da na jednom od tri časa nedeljno (sem za Gitaru, Harfu, Klavir, Orgulje i Harmoniku) pored nastavnika glavnog predmeta učestvuje i korepetitor

- U grupama od po dva učenika: Korepeticija za klaviriste i orguljaše, Čitanje s lista i Sviranje horskih partitura i General-bas za čembalo, Orgulje i Lautu
- U grupama od po tri učenika: Kamerna muzika
- U grupama od po osam učenika: Solfeđo, Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici, Teorija muzike, Dirigovanje, Uvod u kompoziciju, Razvijanje sluha, Aranžiranje
- U grupama od po 10 učenika: mali ansambli
- U grupama od po 15 učenika: svi ostali stručni predmeti
- U grupama od po 16 učenika: Informatika, Strani jezik
- U grupama od po 20 učenika: Big bend
- U grupama od po 30 učenika: Dečji orkestar
- U grupama do 60 učenika: Hor i Orkestar.

Individualni način rada obezbeđuje dovoljno vremena i pruža mogućnost da učenik nesmetano radi sa profesorom, te da zajednički razmatraju određena pitanja u vezi sa nastavnim sadržajima (izbor kompozicija, tehničke zahteve, stil izvođenja itd.). Takođe, jedna od prednosti ovakvog oblika rada jeste u tome što postoji mogućnost da vredni i talentovani učenici ostvare i veći stepen postignuća od onoga koji je predviđen nastavnim planom i programom.

Tipičan grupni oblik rada ređe je zastupljen u nastavi srednje muzičke škole.²³ Nastava na pojedinim stručnim predmetima – Solfeđo, Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici, Teorija muzike, Dirigovanje, Uvod u kompoziciju, Razvijanje sluha, Aranžiranje – odvija se u manjim grupama (po osam učenika), ali po principu frontalnog oblika rada.²⁴ Prema rečima Bognara i Matijevića (2005, str. 246), „grupni rad učenika predstavlja socijalni oblik rada koji je karakterističan po unutrašnjoj dinamici i didaktičkim vrijednostima“. Pored ostalog, on pruža veće mogućnosti međusobnog komuniciranja učenika, određene mogućnosti poštovanja individualnih razlika među učenicima i negovanje nekih pozitivnih karakteristika ličnosti (saradnja, prihvatanje sagovornika i saradnika, kultura dijaloga, samostalnost itd.). Već je rečeno da u okviru Harmonije i Kontrapunkta, pored sticanja teorijskih znanja, učenici izrađuju i zadatke koje bi trebalo da izvedu na instrumentu ili

²³ On je povremeno prisutan u nastavi hora ili orkestra, kada svaka glasovna (instrumentalna) grupa obrađuje svoju deonicu, ali je konačni cilj zajedničko muziciranje realizovano kroz frontalni oblik rada. Može se reći da je grupni oblik rada povremeno zastupljen.

²⁴ Reč je o podeli na grupe od po osam učenika, pri čemu učenici pohađaju nastavu u skladu sa nastavnim planom za svoj odsek – Teoretski ili Instrumentalni.

pevanjem. Zahvaljujući manjem broju učenika u grupi, nastavnik je u mogućnosti da se dovoljno posveti svakom pojedincu i da pojasni eventualne nejasnoće oko izrade zadatka. Na predmetu Muzički oblici rad u manjim grupama pogoduje intimnijoj atmosferi na času, pa tako učenici slobodnije mogu da iznesu svoj stav o formi muzičkog dela. Pored toga, nastavnik može efikasnije da sprovede ispitivanje učenika u okviru časova predviđenih za utvrđivanje gradiva, kao i da pruži mogućnost svakom učeniku da samostalno analizira slušanu kompoziciju ili da izvede melodijsku ili ritmičku vežbu (na predmetu Solfeđo). Budući da na Teoretskom odseku Harmonija i Solfeđo imaju status glavnih premeta, ovaj oblik rada predstavlja veoma važan preduslov za kvalitetnu realizaciju nastavnog procesa.

Sasvim specifičan oblik rada u paru predstavlja nastava korepeticije (na Instrumentalnom odseku), gde učestvuju učenici različitih instrumentalnih grupa (u kontekstu ovog rada misli se na korepetitora klaviristu koji prati druge instrumentaliste – violinistu, gitaristu, flautistu itd. ili solo pevača). Na ovom predmetu nastava treba da se prilagođava pojedincu (spretnosti, znanju i brzini savlađivanja zadataka). Pored Korepeticije, ovaj oblik rada primenjuje se na predmetima Čitanje s lista i Sviranje horskih partitura i General-bas za čembalo, orgulje i lautu. Sličan oblik rada je zastupljen i u nastavi kamernе muzike, s tim što se grupa sastoji od tri učenika, pri čemu je princip rada isti – da se učenici-muzičari međusodno slušaju i nadopunjuju, da razvijaju osećaj za kolektivno muziciranje i scenski nastup izvodeći muzičko delo.

U većim grupama (do 15 učenika) odvija se nastava stranog jezika, istorije muzike sa upoznavanjem muzičke literature, muzičkih instrumenata, etnomuzikologije, dok se na predmetu Dečji orkestar grupa sastoji od 30 učenika. U ovako organizovanoj nastavi oslonac je uglavnom na nastavnikovom izlaganju određenih sadržaja, a u okviru predmeta gde je to predviđeno, može da sledi i slušanje primera iz literature. Prednosti ovog oblika nastave jesu u tome što učenici mogu razmenjivati utiske i mišljenja nakon slušanih kompozicija, čime se, na opštu korist, otvaraju novi aspekti promišljanja i doživljaja muzičkog dela.

Kolektivni (frontalni) oblik nastave označava „rad jednog nastavnika pred odeljenjem (frontalno), ali i pedagošku situaciju u kojoj tridesetak učenika pažljivo prati nastavnikovo predavanje i poučavanje“ (Bognar i Matijević, 2005, str. 235). U nastavnoj praksi srednje muzičke škole to su uglavnom opšteobrazovni predmeti (Srpski jezik, Biologija, Fizika, Istorija sa istorijom kulture i civilizacije, Psihologija, Sociologija, Filozofija). Veći broj učenika (do 60) prisutan je na nastavi hora i orkestra, gde je cilj predmeta kolektivno

muziciranje. Oblici nastave su, dakle, prilagođeni zahtevima i ciljevima nastavnih predmeta. Oni doprinose dinamičnosti nastave i čine da su učenici aktivni učesnici u procesu nastave.

Nastavna sredstva

Prema mišljenju pojedinih pedagoga (Jelavić, 2008; Poljak, 1970) izvori znanja dele se na dve grupe: izvorna stvarnost i nastavna sredstva, dok se nastavna sredstva dele na vizuelna, auditivna, audio-vizuelna i tekstualna. S druge strane, Mladen Vilotijević (1999c) za posrednike u nastavi koristi termin didaktički medij, a po njegovom mišljenju, najprihvatljivija podela je po kriterijumu čula koja se upotrebljavaju pri korišćenju medija. Po tom kriterijumu mediji se dele na vizuelne, auditivne i audio-vizuelne, dok tekstualni mediji, računari i jezičke laboratorije, simulatori i trenažeri, čine posebne grupe.

Upotrebom nastavnih sredstava ostvaruje se više vaspitno-obrazovnih ciljeva – nastavnik ostvaruje princip očiglednosti i postiže veću zainteresovanost učenika, ostvaruje se veća pažnja i misaona aktivnost učenika, vrši se brži i lakši prenos informacija, što sve zajedno doprinosi postizanju boljeg uspeha. U nastavna sredstva spadaju razni tehnički uređaji, instrumenti, modeli, prirodni objekti i sl. Ona treba da budu prilagođena uzrastu učenika, usklađena sa konkretnim sadržajima i vaspitno-obrazovnim zadacima, didaktički oblikovana, konkretna, plastična i očigledna (*Pedagoški leksikon*, 1996, strp. 311).

U novije vreme značajna je upotreba kompjutera u nastavi, posebno u oblasti učenja na daljinu. Ovaj vid učenja sve više postaje praksa koja konkuriše standardnoj nastavi, pa čak u određenim elementima ima i prednosti. Savremena nastava koja podrazumeva korišćenje tehničkih uređaja i pomagala traži od nastavnika da manje bude predavač i ispitivač, a više istraživač i programer nastavnog rada, odnosno organizator učeničkih aktivnosti i vaspitač mladih generacija. Ukoliko je nastavnik osposobljen da se koristi raznovrsnim savremenim tehničkim uređajima i pomagalima (računarima, video-sistemima, internetom, savremenim multimedijalnim sistemima), mogućnosti za kreativnu i interaktivnu nastavu daleko su veće, a istovremeno se doprinosi i razvijanju radnih sposobnosti učenika. Kod učenika se podstiče misaona aktivnost u procesu sticanja znanja i razvija se interesovanje za samostalan rad i stvara snažna podloga za samoobrazovanje.

Izbor nastavnih sredstava zavisi od tipa škole, uzrasta učenika i drugih faktora nastave. U srednjim muzičkim školama sve specijalizovane učionice moraju imati odgovarajuću nastavnu opremu: školsku tablu sa linijskim sistemom, adekvatan broj

učničkih stolova i stolica, klavirske stolice, pultove za note, stalak za nogu (za nastavu gitare), praktikable za hor (za 80 pevača), dirigentski pult, podijum za dirigenta, stolicu za kontrabasistu, stolice za publiku u sali za koncerte, uređaj za snimanje zvuka i drugo. Od nastavnih sredstava škole moraju imati u svom vlasništvu koncertni klavir, klavir ili pijanino, muzički stub, stereogramofon, stereokasetofon, televizor, video-rekorder, televizijsku kameru, aparat za fotokopiranje, kinoprojektor, projekciono platno, grafoskop, video-kasete i slično (Pravilnik o bližim uslovima u pogledu prostora, opreme i nastavnih sredstava za ostvarivanje nastavnih planova i programa obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 9/91, 23/97, 4/2008, 4/2009 i 9/2009). Pored učionica za opšte namene i specijalizovanih učionica, muzičke škole moraju da poseduju i biblioteku. Biblioteka-medijateka zauzima centralno mesto u školi i ima višestruku namenu – može služiti kao dačka biblioteka i čitaonica, u određenim situacijama može poslužiti za rad sa medijima, za slobodne aktivnosti i ostalo što je u interesu škole i učenika. Ona se sastoji iz biblioteke-medijateke za smeštaj knjiga i ostalih medija namenjenih učenicima i nastavnicima, kartoteke, a mora imati i fotokopirni aparat i čitaonicu (Pravilnik o bližim uslovima u pogledu prostora, opreme i nastavnih sredstava za ostvarivanje nastavnih planova i programa zajedničkih predmeta u stručnim školama za obrazovne profile III i IV stepena stručne spreme. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 7/91).

Nastavna sredstva predstavljaju jedan od važnih elemenata nastave i mogu imati izuzetno važnu ulogu u estetskom doživljaju, bilo da je reč o slušanju ili izvođenju muzike. Da bi učenici mogli da uživaju u slušanju određenih kompozicija u nastavi potrebno je da škola ima kvalitetan uređaj za reprodukciju, kao i kvalitetne snimke, odnosno vrhunska izvođenja kompozicija koje se slušaju. U nastavi instrumenta je potrebno da učenici imaju instrumente koji su očuvani i naštimovani kako bi se dobio kvalitetan ton. Bez adekvatnih uslova nije moguće doživeti svu lepotu muzike u nastavi.

Prediktori estetskog doživljaja muzike u nastavnoj praksi srednje muzičke škole

Prediktori estetskog doživljaja odnose se na preduslove koji se mogu sagledati iz dva ugla – s jedne strane, oni su vezani za ličnost učenika, a s druge strane, za okolnosti u kojima se odvija nastavni proces, tj. za trenutni doživljaj muzičkog dela.

Kao što je prethodno istaknuto, najznačajnija istraživanja estetskog doživljaja umetnosti nude psiholozi. Prema jednom od najrelevantnijih mišljenja iz oblasti psihologije umetnosti (Panić, 1998) ukazuje se na to da snaga i kvalitet estetskog doživljaja, pored kognitivnih, zavise i od drugih činilaca – od senzornih sposobnosti i vrste i jačine motiva koji su pokrenuti, direktno ili indirektno, ali na njega utiču i izvanestetski faktori, od trenutnih, tzv. oscilirajućih, do ideoloških, društvenih, istorijskih, dok u najznačajnije subjektivne psihološke mere estetskog doživljaja spadaju intenzitet, trajanje, vrste i broj emocija i emocionalnih tonova, vrste i broj asocijacija i misaonih procesa, vrste pokrenutih motiva, opšte stanje duha.

Imajući u vidu ličnosti učenika, moraju se sagledati različiti faktori – pre svega, socijalna sredina i muzičko iskustvo, a prema nekim shvatanjima (Đorđević, 2008) estetski doživljaj stoji u zavisnom odnosu sa muzikalnošću, talentom, muzičkom preferencijom i ukusom. Budući da je estetski doživljaj specifičan spoj objekta (muzičkog dela) i subjekta (slušaoca), mora se naglasiti da su prediktori vezani, pored subjekta, i za svojstva objekta. To potvrđuju i pedagozi (Mitrović, 1967a, str. 305), ističući da je estetski doživljaj uslovljen kvalitetom objekta (umetničkog dela) i individualnom osetljivošću, interesovanjem i kulturom subjekta, odnosno, kvalitet i intenzitet estetskog doživljaja varira zavisno od estetskog sadržaja i estetske kulture subjekta. To dalje ukazuje na činjenicu da ne može isto muzičko delo biti na isti način dopadljivo ni shvaćeno od strane različitih subjekata. Prema rečima Fincija (2006), receptor se sa delom ne identifikuje, već komunicira. Osoba koja se uživlja u delo i s njim poistovećuje ima još uvek više posla sama sa sobom nego s delom. Čin percepcije je znatno složeniji od pukog identifikovanja, jer se u njemu (činu percepcije) istovremeno identifikuje i distancira, raspoznaje vlastito i otkriva tuđe, prihvata i odbija, traži i izbegava. U takvom činu dolazi do izražaja sva kompleksnost receptora. Objasnjavajući složenost fenomena doživljaja umetničkog dela, Finci ukazuje na to da „u djelu subjekt ima posla sa sobom i djelom kao svojom drugošću. [...] Naše cjelokupno iskustvo priprema naš odnos prema djelu“ (ibidem, str. 101). Na sličan način i Lisa (Lissa, 1977) ukazuje na dvojstvo ‘estetičkog objekta’, tj. doživljenog umetničkog dela i ‘doživljavajućeg subjekta’ ističući njegovo jedinstvo (sintezu); nešto što je u principu predmet koji postoji izvan moje osobe, dakle neko ‘ne-ja’, postaje kroz jedno određeno vreme doživljaja, kroz vreme muzičkog proticanja tog dela – ja.

Imajući u vidu sve prethodno izložene stavove o važnosti ličnih predispozicija, ali i objektivnih okolnosti u kojima se manifestuje umetničko, odnosno muzičko delo, možemo

govoriti o dominantnim prediktorima vezanim za polje našeg interesovanja. Dakle, može se reći da u najvažnije prediktore estetskog doživljaja subjektivne prirode učenika spadaju:

- a) Muzičko iskustvo (prethodno muzičko obrazovanje)
- b) Talenat (muzikalnost)
- c) Sposobnost empatije (uživljavanja u muzičko delo)
- d) Muzičke preferencije (muzički ukus)
- e) Sposobnost estetskog uočavanja i doživljavanja muzičkog dela
- f) Opšte poznavanje muzičke kulture i umetnosti.

Mogućnost kvalitetnijeg estetskog doživljaja povećava se u skladu sa povećanjem znanja iz određenih oblasti (Grandić, 2001), što ukazuje na činjenicu da je moguće da će učenici starijeg uzrasta, koji su bolje ovladali muzičkim znanjima i veštinama, imati i kvalitetniji estetski doživljaj muzičkog dela. Različiti vidovi osetljivosti na muziku, kao što su sposobnost estetskog uočavanja, doživljavanja, procenjivanja, preferencija i muzičkog ukusa, takođe su važni činioci estetskog doživljaja. Estetsko procenjivanje predstavlja osetljivost na umetnički kvalitet dela ili izvođenja, preferencije su kratkoročne procene sviđanja, a ukus relativno ustaljeno dugoročno ponašanje i vrednovanje, odnosno, trajnije dispozicije koje predstavljaju ukupnost preferencija pojedinca (Dobrota i Ćurković, 2006). Iz prakse nam je poznato da učenici svoja muzička interesovanja, pa samim tim i muzički ukus, često formiraju u odnosu na odsek koji pohađaju. Učenici klavirskog odseka preferiraju literaturu namenjenu klaviru, solo pevači posebno vole da slušaju arije iz opera i sl. Naša zapažanja donekle koincidiraju i sa nalazima Reić-Ercegovac i Dobrota (2011) u kojima se navodi da karakteristike slušalaca mogu uticati na muzičke preferencije (na primer, ekstrovertne osobe slušaju horsku muziku jer uživaju u zvuku ljudskog glasa, reči neke duhovne kompozicije mogu biti odraz duhovnih uverenja slušaoca, dok neki pojedinci tragaju za onom vrstom muzike koja može regulisati nivo njihove pobuđenosti ili izraziti svoj identitet). Međutim, opšte poznavanje muzičke umetnosti (i ne samo muzičke), koje bi trebalo da prevazilazi okvire nastave srednje muzičke škole, moglo bi da doprinese potpunijem i kvalitetnijem estetskom doživljaju muzike, kako umetničke, tako i popularne. Na to ukazuje i stav poznatog ruskog psihologa Lava Vigotskog (Выготский), koji kaže da kreativnost nije dar izabranih, već da svako dete ima taj dar u većem ili manjem stepenu i da kreativna aktivnost zavisi od bogatstva i raznovrsnosti prethodnog, individualnog iskustva i da se javlja u svim oblastima kulturnog života (Vigotski, 2005). Neka novija istraživanja

(Pekić, 2008) pokazuju podjednaku važnost muzikalnosti i rane stimulacije i nekih crta ličnosti kao što su naklonost za umetnost i lepo i naglašena receptivnost za vlastita osećanja. Ova svojstva bi se, prema Pekićevoj, mogla proglasiti domenospecifičnim prediktorima uspešnosti u kontekstu muzičke darovitosti.

Pored ovih, važno je ukazati na još neke prediktore estetskog doživljaja vezane za ličnost učenika:

- a) Estetsko postignuće
- b) Estetska inicijativa
- c) Emocionalno samopouzdanje
- d) Estetska kolaboracija.

Estetsko postignuće odnosi se na težnju za poboljšanjem ili ostvarenjem najviših estetskih kvaliteta, bilo da je reč o nastavi uopšte ili o nastavi na stručnim (muzičkim) predmetima. Ono je u najvećoj meri povezano sa motivacijom za učenje, odnosno težnjom da se što bolje izvede muzičko delo, posebno u okviru raznih takmičenja ili javnih nastupa.

Estetska inicijativa predstavlja spremnost učenika da iskoriste svoje mogućnosti za unošenje lepog u sve oblike aktivnosti. Kod učenika koji poseduju inicijativu za učenje i vežbanje potrebna je samo podrška nastavnika. Međutim, ukoliko neko od učenika nije u mogućnosti da savlada gradivo, važno je zauzeti pozitivan stav i pohvaliti ono što je kod učenika dobro, kako bi on zbog toga osetio zadovoljstvo i dobio podstrek za dalji rad. Kako Nenad Suzić ukazuje: „Ljepota komunikacije direktno utiče na motivaciju za rad i učenje“ (2004a, str. 192).

Emocionalno samopouzdanje posledica je uspešno urađenog zahteva, koji se u kontekstu nastavne prakse srednje muzičke škole najčešće odnosi na izvođaštvo. Međutim, kako to nije jedino područje delatnosti učenika, samopouzdanje postaje redovni sastavni deo nastavne prakse. U stručnom umetničkom obrazovanju važno je negovati, tj. ne poljuljati samopouzdanje kod učenika, jer je ono ključni element sigurnosti na sceni. U jednom od istraživanja posvećenom motivaciji postignuća (Bogunović, 1988), konstatuje se da učenici instrumentalisti imaju značajno višu emocionalnu kontrolu i stabilnost od teoretičara, koja im je i potrebna, s obzirom na to da posao kojim se bave uključuje česta javna nastupanja. S druge strane, ovaj podatak ne treba shvatiti kao težnju da se samo kod ove grupe učenika razvija ovaj vid samopouzdanja.

Prema rečima Nenada Suzića, u tradicionalnoj školi, koja se zasniva na hijerarhijskom uređenju koje podrazumeva učeničku subordinaciju nastavnikovom autoritetu, ugrožena je

estetska dimenzija izgradnje socijalnih kompetencija. U takvim odnosima učenik teško može osetiti lepotu demokratije, nenasilne komunikacije, kolaboracije ili neki drugi estetski aspekt socijalnih kompetencija (ibidem, str. 190). Korekcije u odnosu nastavnik – učenik trebalo bi da se odvijaju u smeru interaktivnog i kooperativnog učenja. U tom smislu je važno da nastavnik uvažava ličnost učenika, naročito u oblasti umetničkog obrazovanja, jer se samo u duhu međusobnog razumevanja i poštovanja može negovati sloboda i kreativnost budućeg umetnika. Kvalitet komunikacije u muzičkom obrazovanu direktno može uticati i na kvalitet estetskog doživljaja muzike kod učenika.

Pored ovih, subjektivnih, možemo izdvojiti i ključne prediktore estetskog doživljaja koji nastaju kao rezultat objektivnih okolnosti. To su:

- a) Nastavni predmeti u srednjoj muzičkoj školi (nastavni plan i program)
- b) Broj i vrsta stručnih predmeta
- c) Broj časova predviđenih za slušanje i izvođenje muzike
- d) Prilagođenost primera iz muzičke literature uzrastu i interesovanjima učenika
- e) Pozitivne emocije u nastavi
- f) Sposobnost nastavnika da izaziva i kultiviše estetski doživljaj
- g) Uslovi rada škole – kvalitet audio (video) snimka i uređaja za reprodukciju zvuka, kao i kvalitet muzičkih instrumenata na kojima učenici izvode muziku.

Izbor kompozicija zastupljenih u nastavi srednje muzičke škole određen je nastavnim planom i programom (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik*, 1996), odnosno određenim nastavnim predmetima i nastavnim jedinicama. To ukazuje da je estetski doživljaj muzike povezan sa kognitivnom sferom – sa upoznavanjem konkretnih elemenata muzičkog dela u širem smislu (motiva, oblika, harmonije, orkestracije, instrumenta, istorijske epohe, stila itd). Otuda najčešće u praksi nema dovoljno prostora za preispitivanje estetskog doživljaja muzike, pa samim tim ni za estetsko procenjivanje. Na nedostatak estetskog pristupa muzici u procesu stručnog obrazovanja ukazuje i Bouvmen (Bowman, 2006), ističući da su muzičke studije više usmerene ka praktičnim društvenim potrebama i ciljevima nego ka proučavanju najdublje muzičke esencije.

U skladu sa shvatanjem pojma nastavne prakse značajnu ulogu, pored učenika i nastavnih sadržaja, ima i nastavnik, jer emocionalnost nastave u najvećoj meri zavisi od toga

kako on izlaže gradivo i kakav je njegov odnos prema nastavi (Radovanović, 1967, str. 295). Od ličnosti nastavnika (njegove motivisanosti i kreativnosti) u velikoj meri zavisi koliko će učenici biti pripremljeni za potpuni estetski doživljaj kompozicije koja se obrađuje. Budući da je estetski doživljaj muzike povezan sa doživljajem *lepog*, pozitivne emocije učenika u nastavi u neraskidivoj su vezi sa estetskim doživljajem i, samim tim, važan prediktor estetskog doživljaja. Najzad, jedan od prediktora estetskog doživljaja svakako jeste i kvalitet nastavnih sredstava u muzičkoj školi, pre svega uređaja za reprodukciju, kao i kvalitet muzičkih instrumenata. Sigurno je da estetski doživljaj neće biti potpun ukoliko je snimak kompozicije ili uređaj za reprodukciju loš, ili, pak, instrument raštimovan. Nastavnik ne može previše uticati na uslove rada škole, ali svakako može da doprinese uređenju svog kabineta, pa da, u skladu sa mogućnostima škole, zatraži kupovinu kvalitetnijih uređaja za reprodukciju zvuka, te da u saradnji sa učenicima obogaćuje fond školske biblioteke i fonoteke. Na taj način on može posredno uticati na kvalitet estetskog doživljaja muzike, ali i mnogo šire – da kod učenika ličnim primerom podstiče i jednu vrstu životnog esteticizma.

Estetska dimenzija kompetencija učenika srednje muzičke škole

Razmatranje uloge i značaja estetskog doživljaja u okviru srednje muzičke škole neizbežno otvara i pitanje formiranja i razvijanja određenih učeničkih kompetencija u sferi estetskog vaspitanja. Pod kompetencijama podrazumevamo sposobnosti da se „uspešno (prema određenom standardu) obavi određeni posao, specifična uloga u zanimanju ili funkcija, radni zadatak u radnom procesu“ (Jevtić, 2009, str. 253). Ishodi jednog uspešno realizovanog nastavnog procesa trebalo bi da budu šire postavljeni; pored sticanja osnovnih znanja i veština iz određenih oblasti (nastavnih predmeta), učenici bi trebalo da poseduju i čitav niz drugih kompetencija – kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih – koje bi im omogućile dalje kvalitetno stručno usavršavanje, ali i mogućnost samovaspitanja tokom čitavog života. Na svim stupnjevima školovanja nastavnici temeljno treba da upoznaju ne samo metode poučavanja i oblike organizovanja nastave nego i didaktičke strategije aktivnog i iskustvenog učenja učenika. Stavljanjem učenika u raznovrsne metodičke scenarije i situacije nastavnici će voditi učenike ka usvajanju kompetencija koje će im dati mogućnost samostalnog učenja tokom čitavog života (Matijević, 2010).

Po ugledu na kompetencije za 21. vek (Suzić, 2005) može se izdvojiti nekoliko najznačajnijih kompetencija učenika srednje muzičke škole.

Kognitivne kompetencije

U okviru kognitivnih kompetencija očekuje se da učenik poseduje određeni nivo znanja o muzički kvalitetnom i lepom, te da je osposobljen, naročito u završnim godinama srednje muzičke škole, da:

- zapaža estetske kvalitete muzičkog dela i da razlikuje umetničku muziku od kiča i šunda (sposobnost uočavanja),
- poseduje visok nivo estetskog procenjivanja muzičkog dela, ali i drugih umetnosti (sposobnost procenjivanja),
- razume i doživi *muzički lepo* (sposobnost doživljavanja),
- stvara kvalitetna muzička dela (izvodi ili komponuje) u okviru nastavnih predmeta, kao i u okviru vannastavnih aktivnosti (sposobnost ostvarivanja),
- evaluira i samoevaluira, tj. da pravilno vrednuje sopstvena postignuća i postignuća svojih kolega (sposobnost vrednovanja).

Kognitivne kompetencije su međusobno povezane, ali se ne moraju razviti u podjednako meri. Na primer, iz prakse nam je poznato da učenici instrumentalnog odseka (solo pevanja) imaju razvijenije kompetencije za razumevanje i doživljavanje *muzički lepog*, kao i za evaluaciju i samoevaluaciju, jer je njihovo školovanje zasnovano na permanentnom slušanju, analiziranju i interpretaciji umetničke muzike, kako sopstvenog muziciranja tako i u saradnji sa kolegama. Naša zapažanja odgovaraju nalazima pojedinih istraživanja (Bogunović, 1988) u kojima se navodi da instrumentalisti pokazuju izraženiju potrebu za postignućem kada se radi o instrumentu koji uče, nego kada se radi o ostalim predmetima. S druge strane, učenici koji pohađaju Teoretski odsek više su usmereni ka saznavnom, inetelektualnom aspektu muzičkog obrazovanja, budući da kod njih akcenat nije na izvođaštvu. Kod ovih učenika često su bolji rezultati iz teorijskih predmeta – Harmonije, Kontrapunkta, Istorije muzike, Muzičkih oblika.

Kognitivne kompetencije se tokom nastavne prakse svakako mogu ojačati insistiranjem na međusobnom povezivanju gradiva različitih nastavnih predmeta, kao i obnavljanjem i rezimiranjem gradiva iz prethodnih razreda. Važno je da učenici imaju svest o tome da pozitivna, kao ni visoka ocena iz određenog predmeta nije konačni cilj učenja.

Sticanje svih vrsta kompetencija važno je za dalje stručno usavršavanje i razvoj kandidata. Kako Miško Šuvaković (2008, str. 78) ukazuje, savremeno visoko umetničko obrazovanje treba da obezbedi:

1. održavanje i razvijanje razrađene osnove znanja,
2. da uvežbava – mlade i ne samo mlade – ljude za njihove profesionalne karijere,
3. da ih pripremi za život kao aktivne građane u demokratskom društvu, i da
4. doprinosi njihovom ličnom razvoju.

Ukoliko učenici tokom školovanja savladaju određena znanja i formiraju određene kriterijume, moći će da razlikuju vredna umetnička dela od kiča ili šunda. Ovo je naročito važan zadatak nastavne prakse, posebno u svetlu sadašnjeg stanja u društvu. Masovnost TV programa sa većim brojem emisija sumnjivog kvaliteta, posebno u oblasti kulturno-zabavnog programa i muzike, dostupnost interneta sa uskraćenom mogućnošću roditeljske kontrole, kao i potencijalno loše okruženje, predstavljaju veliku opasnost za narušavanje estetskih kvaliteta i vrednosti koje se postavljaju u školi. Veliki broj dece u tom uzrastu, posebno iz unutrašnjosti, ne živi sa roditeljima, tako da kontrolisanje deteta nije moguće iz objektivnih razloga. Osim toga, i decu koja žive sa roditeljima u tom periodu je relativno teško kontrolisati jer upravo u adolescenciji ona pokazuju želju za osamostaljivanjem i distanciranjem od roditelja. Zato je važno da nastavnik sa učenicima razgovara o svakom delu koje se upoznaje u nastavi u bilo kom obliku (sviranje, pevanje, slušanje, analiza) i da zajednički procenjuju estetske vrednosti dela. Pojedini stručnjaci (Rojko, 2012, str. 36) konstatuju da se muzičko vaspitanje današnjeg deteta ne odvija samo u školi, nego, i to mnogo više i mnogo efikasnije, izvan nje. Proces vaspitanja diktiraju proizvođači nosača zvuka, radio, televizija, ukratko, diktira ga sve ono što se naziva industrijom zabave, i to po načelima koja su sve pre nego estetska. Zato je važno da se kod učenika razvija pravilan odnos prema muzičkim (i drugim) kvalitetima.

Emocionalne kompetencije

Razvoj emocionalnih kompetencija podrazumeva permanentno bavljenje estetskim doživljajem, tj. emocionalnom komponentom estetskog doživljaja tokom nastavne prakse. To se prevashodno odnosi na razvijanje povoljne emocionalne klime na času, bilo da se radi o kolektivnoj ili individualnoj nastavi. U stručnom muzičkom obrazovanju važno je da učenici:

- razvijaju i šire pozitivne emocije tokom školskih i vanškolskih aktivnosti,

- razlikuju lepe od ružnih emocija, odnosno da prepoznaju emocije koje mogu doprineti boljoj međuljudskoj i umetničkoj saradnji,
- poseduju emocionalno samopouzdanje i osećaj sopstvenih limita, posebno u sferi muzičkog izvođaštva,
- dožive lepotu empatije i altruizma u odnosu sa nastavnikom i kolegama,
- poseduju emocionalnu adaptabilnost i prihvataju promene,
- poseduju emocionalnu inovativnost, spremnost za različite načine iskazivanja emocija u muzičkom i vanmuzičkom svetu.

Razvijanje pozitivnih emocija jeste jedan od prvih zadataka nastavnika kada je u pitanju formiranje odnosa učenika na početku novog obrazovnog ciklusa (četvorogodišnja srednja stručna škola). Takođe, važno je insistirati na tome da učenici među sobom razvijaju pozitivne emocije kako bi njihov budući zajednički rad u nastavnim i vannastavnim aktivnostima mogao da se odvija nesmetano.

Ukoliko se među učenicima razvija odnos empatije i altruizma, može se očekivati da će se razvijanjem ovih dispozicija stvoriti dobra osnova za bolji budući rad, bilo da se radi o stručnom usavršavanju, bilo o međusobnoj kolegijalnoj saradnji. Razvoj ovih kompetencija posebno je važan na predmetima koji su zasnovani na zajedničkom muziciranju, kao što su Hor, Orkestar, Kamerna muzika, Korepeticija ili Dirigovanje. Posebna pažnja se mora posvetiti emocionalnoj dimenziji doživljaja muzičkog dela i to podjednako u oblasti analize samoga dela, kao i u domenu interpretacije.

Za buduće profesionalne muzičare, kao i muzičke pedagoge, od posebne je važnosti poznavanje sopstvenih i tuđih emocija; učenik-izvođač trebalo bi posebno da razvija kompetencije u ovom pravcu kako bi njegova interpretacija obezbedila nesmetano prenošenje emocija do srca slušaoca. On bi, dakle, morao da razvije visoku moć empatije, koja čini onaj nepohodni segment interpretacije umetničkog dela – njegovo tumačenje. S tim u vezi, i emocionalna adaptabilnost i emocionalna inovativnost predstavljaju važne činioce u kontekstu daljeg stručnog usavršavanja, jer učenik muzičke škole mora biti spreman i na drugačije pristupe muzičkom delu od onih koje je upoznao kod svog predmetnog nastavnika (mentora). To će mu nesumnjivo omogućiti šire perspektive za dalji profesionalni razvoj.

Socijalne kompetencije

Socijalne kompetencije učenika srednje muzičke škole u prvom redu odnose se na međuljudske, kolegijalne odnose u okviru onih predmeta koji su zasnovani na kolektivnom muziciranju, kao što su Hor, Orkestar ili Kamerna muzika. Tu je važno da učenici dožive lepotu socijalnih odnosa – pre svega međusobno poštovanje, a zatim i uvažavanje stavova o doživljaju muzičkog dela. Socijalne kompetencije učenika sastoje se u:

- uočavanju i razumevanju lepote kolektivnih emocionalnih strujanja i snage odnosa,
- uočavanju i doživljavanju lepote usaglašenosti sa ciljevima kolektivnog čina stvaranja muzike (estetski doživljaj kolaboracije),
- uočavanju i doživljavanju lepote različitosti i tolerancije u pogledu oprečnih mišljenja prilikom stvaranja, analiziranja ili izvođenja muzičkog dela,
- posedovanju svesti o različitosti, toleranciji i uživanju u podršci drugima.

Razvoj socijalnih kompetencija učenika u srednjoj muzičkoj školi, iako nema primarni značaj za uspešnost muzičkog obrazovanja, ipak mora da postoji kao jedna izuzetno važna karika na relaciji učenik – nastavnik, a kasnije student – profesor ili izvođač – slušalac. Na tom putu posebno važnu ulogu u školskom uzrastu ima porodica (Боруновић, 2005, стр. 111), a kasnije i nastavnik. Takođe, važno je da učenici osete lepotu kolektivnog estetskog doživljaja muzike u okviru nastavnih predmeta koji su tako koncipirani.

Pozivajući se na stav Osovskog da „raznorodnost estetskih doživljaja nije, valjda, manja od raznorodnosti predmeta tih doživljaja“ (Tatarkjevič, 1980, str. 323), kod učenika se mora razvijati atmosfera tolerancije kada je u pitanju subjektivni doživljaj konkretnog muzičkog dela. U uslovima dobre saradnje i komunikacije među učenicima mogu se ostvariti bolji rezultati i veći nivo postignuća (bolje izvođenje horske ili orkestarske kompozicije, kao i kamernih dela – dueta, terceta, kvarteta itd.).

Dimenzija socijalnih kompetencija dolazi do izražaja gotovo podjednako na svim nivoima učenja i u okviru svih predmeta. Na primer, u grupi teorijskih predmeta, kao što su Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici ili Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literature, one su vezane za prihvatanje različitosti u estetskom doživljaju, kao i u sintezi i evaluaciji. Naime, estetsko procenjivanje je, kao i postignuće, takođe individualna pojava i zavisna od brojnih faktora – ono što je za pojedine učenike *lepo* ili *uspešno*, za neke druge nije. Imajući u vidu da je krajnji cilj učenja (evaluacija) obrazloženje sopstvenog stava (šta ti misliš i zašto tako misliš?), važno je usmeravati učenike ka međusobnom razumevanju,

toleranciji i podršci. Takođe, važno je da postoji svest o različitosti, kako se ne bi ugrozio estetski doživljaj kolaboracije, koji je od posebnog značaja na predmetima čija je suština zajedničko muziciranje – Hor, Orkestar, Kamerna muzika, Korepeticija i Dirigovanje. U oblasti dečjeg stvaralaštva (Uvod u komponovanje, Dečji orkestar), najvažniji element je međusobno poštovanje učeničke kreativnosti, kao i (samo)procenjivanje različitih aranžmana ili samostalnih kompozicija.

Radno-akcione kompetencije

Radno-akcione kompetencije učenika odnose se na posedovanje volje i spremnosti za rad u okviru školskih i vanškolskih aktivnosti. Ove kompetencije podrazumevaju:

- poznavanje *muzički lepog* i istrajavanje na estetskim kvalitetima u muzici uprkos savremenim negativnim muzičkim trendovima (estetska persistencija),
- estetsko postignuće, odnosno težnju za ostvarivanjem najviših estetskih kvaliteta,
- estetsku inicijativu, odnosno spremnost da se kvalitetna muzika prezentuje i izvan školskih okvira (sekcije, gradske ili seoske kulturne ustanove, javni nastupi, rad u medijima, društvene mreže i sl.).

Estetska persistencija jeste sastavni deo učenja muzike od osnovnoškolskog muzičkog obrazovanja. Prvi časovi muzičkog opismenjavanja, naročito kod neke grupe instrumenata (na primer, gudački i duvački), zahtevaju veći napor od strane deteta da bi se dobio intonativno čist i stabilan ton. To su ujedno i prva iskustva učenika u razvijanju osobina kao što su upornost i istrajnost.

Počev od škole za osnovno muzičko obrazovanje, preko srednje muzičke škole i studija, mladi umetnici i naučnici (muzički teoretičari) imaju pred sobom težak zadatak koji se sastoji u svakodnevnom viščasovnom vežbanju i pokušajima da se savladaju brojne poteškoće. Solo pevači, na primer, moraju mnogo da vode računa o svom glasu, čak i da se odriču konzumiranja pojedinih namirnica. Štaviše, može se reći da budući profesionalni muzičari odrastaju uz brojna odricanja koja su sastavni deo njihovog školovanja i napredovanja. Viščasovno vežbanje se odvija u izolaciji, tako da, prema najnovijim istraživanjima adolescenata muzičara i nemuzičara (Bogunović i saradnici, 2012b), mladi muzičari pokazuju introvertni stil življenja (okrenutost ka ličnom razvoju, estetskim doživljajima i novim saznanjima), dok je bazična orijentacija gimnazijalaca i studenata ekstrovertna, usmerena ka drugima. Slični ovim su i nalazi istraživanja na uzorku od 216

učenika muzičkih škola u Beogradu (Stojanović, 1988), gde je konstatovano da učenike muzičkih škola odlikuju veća popustljivost, emocionalna stabilnost, a delimično i introvertiranost. Takođe, muzičari su spremniji da odlažu zadovoljenje potreba, odnosno da se angažuju u aktivnosti koja je usmerena težnjom ka ostvarenju visokih i udaljenih ciljeva i koja donosi odloženu nagradu, odnosno unutrašnje zadovoljstvo (Bogunović, 2008).

Pored istrajavanja u negovanju estetskih vrednosti u okviru škole, mladi se često udružuju oko zajedničkih ideja koje reflektuju njihov pogled na svet i umetnost, pa tako nastaju razni bendovi koji promovišu različite muzičke pravce. Učenike treba podržati i u nastojanju da daju svoj doprinos u široj društvenoj zajednici, kao što su razni humanitarni koncerti, pozorišne predstave, gradske manifestacije i slično, insistirajući pri tome na održavanju kvaliteta.

U postavljanju radno-akcionih kompetencija možda je najteži zadatak upravo očuvanje estetskih i moralnih načela mladog čoveka, koji je danas više nego ikada permanentno izložen lošim uticajima mas-medija. Kako Dragan Žunić ukazuje, istraživači medija i manipulacije već su dokučili ono što ljudi od duha i ukusa osećaju, a to je činjenica da narod ne sluša ono što voli već ono što mu se nudi i pušta od jutra do večeri na radiju, televiziji, u autobusu itd. (Žunić, 1994).

Kognitivne kompetencije sa emocionalnim, socijalnim i radno-akcionim čine jedinstven sistem učeničkih kompetencija koje predstavljaju neophodnost u savremenom životu muzičara. Zadaci savremene škole, između ostalog, odnose se i na ostvarivanje humane komunikacije, regulisanje emocija, nenasilno rešavanje sukoba, preuzimanje odgovornosti, delotvorno i odgovorno učestvovanje u zajednici, adekvatne reakcije na stresne situacije, tolerancije itd. Uloga škole jeste da svakog pojedinog učenika pripremi za ulazak u svet odraslih i osposobi ga za uspešno rešavanje mnogobrojnih životnih problema kako u privatnom tako i u profesionalnom životu (Jevtić, 2011b). Spremnost za inovacije, kao i eventualne promene profesionalnog opredeljenja, može u velikoj meri omogućiti muzičaru da se u bliskoj ili daljoj budućnosti usmeri ka novim vrstama posla. Neka istraživanja pokazuju da je u savremenim uslovima zapošljavanja muzičara česta situacija da oni rade kao slobodni umetnici i samo jednim delom imaju stalan posao koji nije iz oblasti muzike (Gembris & Langner, 2006). To govori da bi aktuelna nastavna praksa morala da dobije adekvatnu promenu i nadgradnju, jer se ispostavlja da je potreba tržišta u raskoraku sa postojećim sistemom školstva. Ova činjenica upravo potvrđuje važnost formiranja i razvijanja navedenih kompetencija učenika, ne samo tokom srednje škole, već i tokom studija.

Motivacija učenika u nastavi srednje muzičke škole

Motivacija je jedan od najznačajnijih faktora uspešnosti u nastavi na svim obrazovnim nivoima. Opšte je poznato da su motivisani učenici aktivniji na času i spremni da ulože veći trud za savlađivanje nastavnog gradiva.

Pod motivacijom se podrazumeva sve ono što dinamički određuje neku vrstu ponašanja. U psihologiji postoji nekoliko principijelnih objašnjenja motivacije; na primer, hedonističko motivaciju objašnjava kao nastojanje ka zadovoljstvu, ili kao izbegavanje neprijatnosti. U motivaciji značajnu ulogu imaju sazajne funkcije, procesi učenja i različiti vidovi uslovljavanja (Krstić, 1988, str. 348).

Motivacija učenika se opisuje kao sistem motiva ili stimula koji pokreće učenika na raznovrsne intelektualne i druge aktivnosti u procesu učenja, odnosno u toku izvršenja pojedinačnog zadatka učenja. Motivacija učenika za učenje sadrži u sebi, osim emocionalnih, i intelektualne komponente. Nju u procesu učenja prate emocije i težnja da se savlada neka teškoća, odnosno da se reši zadati problem. U psihološkom pogledu „motivacija za učenje predstavlja faktor aktivizacije učenika; ona ga čini osetljivim za određenu aktivnost, za postavljeni nastavni zadatak“ (Ničković, 1967, str. 589). To znači da od lične motivacije ponajviše zavisi krajnji rezultat učenja – ako je učenik lično angažovaniji u konkretnom rešavanju problema ili učenju, rezultat će, kao i kvalitet, biti bolji.

Prema Bognaru i Dubovičkoj (2012) emocije su u nastavi prisutne i kao atmosfera koju nazivamo emocionalnom klimom. Emocionalna klima je ukupno emocionalno stanje učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu, koje se manifestuje kao osećaj prijatnosti ili neprijatnosti. Povoljna emocionalna klima povoljno utiče na rezultate vaspitno-obrazovnog procesa, a nepovoljna, u kojoj su prisutni strah i dosada, ometa vaspitno-obrazovni proces.

Danas je poznato da model ocenjivanja u nastavi, po kome učenici samo pamte nastavno gradivo, zanemarujući samostalnost i kritičnost u mišljenju, kao i stvaralaštvo, deluje više demotivišuće nego motivišuće (Suzić, 1998, str. 149). Kao jedno od dragocenih sredstava motivacije Suzić navodi humor. Iz istraživanja pojedinih pedagoga (Đorđević i Đorđević, 1988; citirano kod Suzić, 1998, str. 291) pokazuje se da nastavnici koji su emocionalno hladni, ne pokazuju toplinu i ne unose minimalnu dozu humora u komunikaciju sa učenicima deluju strogo, a kod učenika izazivaju strah i deluju demotivišuće. U istraživanjima novijeg datuma takođe se ističe važna uloga nastavnika u motivisanju učenika. Suzić i Trifunović (2013) ukazuju na važnost entuzijazma nastavnika – pozitivne emocije

učenika utiču na entuzijazam i obrnuto, atribucija entuzijazma nastavnika od strane učenika utiče na pozitivne emocije učenika.

Budući da je muzika sama po sebi nosilac (uglavnom) pozitivnih emocija, može se reći da je u izvesnoj meri pozitivna emocionalna klima obezbeđena. Ukoliko se kod učenika pobuđuju pozitivne emocije proizašle iz muzike koju izvodi, on će biti značajnije motivisan za savladavanje određenih tehničkih zahteva na instrumentu, na primer. Slično je i sa nastavom pevanja; razne tehničke vežbe za raspevavanje učenici će lakše i bolje izvoditi ako imaju neki faktor motivacije (pohvalu, nagradu, odlazak na takmičenje i slično). Ovakav odnos prema nastavi i učenju pojedini psiholozi nazivaju emocionalnom zasićenošću. Emocionalna zasićenost u učenju je unošenje emocionalnih faktora u proces učenja ili u pojedine njegove faze u cilju privlačenja nehotećne pažnje, izazivanja zainteresovanosti i intelektualne radoznalosti i neposrednog motivisanja učenika za učenje. Sovjetski psiholog Rubinštajn (Рубинштейн) pošao je od stava da je za efekat učenja veoma značajan faktor emocionalne angažovanosti subjekta i da bez njega nema pravog učenja. Prema njegovom mišljenju, emocionalna zasićenost je neophodan unutrašnji psihološko-motivacioni uslov mentalne aktivnosti. Kako bi emocionalno zasićavanje učenja ili pojedinih njegovih karika postiglo svoj cilj, važno je da ono nije 'spoljne prirode', već 'da bude u vezi sa samim predmetom učenja' i 'sa svešću o značaju rada koji se vrši' (Ničković, 1967, str. 293). Reč je, dakle, o emocijama koje su u službi voljnog, konativnog momenta.

U psihologiji, konacija je jedna od tri osnovne dimenzije psihičkog (pored kognicije i emocije), sa opštim značenjem voljnog napora, dimenzije namere i htenja u mentalnoj i motoričkoj operaciji, bez obzira da li je subjekt svestan tih namera ili ne (Krstić, 1988, str. 268). Konacija, prema tome, može proizaći iz pozitivnih emocija u nastavi, koje mogu biti rezultat nastavnikove namere ili prijatnosti samog učenja muzike. Najsrećniji spoj verovatno nastaje spajanjem ovih dveju pozitivnih komponenata – radim ono što volim uz pomoć osobe koja mi prija.

Motivacija je u tesnoj vezi sa interesovanjem učenika, ciljevima učenja, kao i uspehom učenika, te se stoga najčešće upotrebljava kao sintagma *motivacija za učenje*. Pored sposobnosti učenika, to je jedan od najznačajnijih psiholoških faktora uspeha u učenju. To je stanje u kome je individua motivisana za učenje, odnosno ima motiv da nešto nauči. Da bi učenici nešto naučili nije dovoljno samo da ponavljaju gradivo, već je neophodno da oni žele i hoće da usvoje gradivo. Zainteresovani učenici postižu znatno bolje rezultate od onih koji su manje motivisani ili nezainteresovani. Razumljivo je da je motivacija prisutna u različitom

stepenu kod različitih učenika u istom razredu. Ukoliko je učenik motivisan, uloženi napor i stepen misaone aktivnosti tokom učenja je veći, kao i koncentracija i pažnja, što rezultira boljim rezultatima učenja. U procesu sticanja znanja i veština najznačajnija je unutrašnja motivacija. Kod učenika koji imaju ovu osobinu nije potrebo koristiti neke druge podsticaje (pohvale, nagrade i sl.). U osnovi unutrašnje (intrinzičke) motivacije leži radoznalost, težnja za otkrivanjem novih sadržaja. Želja za znanjem je najznačajniji motiv za školsko učenje, jer smisaono učenje predstavlja najbolju nagradu za zainteresovanog učenika (Rajović-Đurašinović, 1989).

Pored unutrašnje motivacije, u nastavnoj praksi često se koriste i spoljašnji podsticaji kako bi se učenici motivisali za učenje, kao što su: pohvala, nagrada, odlazak na takmičenje itd. Prema mišljenju pedagoga (ibidem), poželjno je da se ovakvi podsticaji koriste samo privremeno dok se učenik ne upozna sa prirodom predmeta, a onda je potrebno razvijati unutrašnju motivaciju učenika (njihovu želju za saznanjem, radoznalost, potrebu da kroz učenje razvijaju i ispoljavaju svoje sposobnosti). U nastavnom procesu nastavnik treba jasno da definiše zadatke koje postavlja učenicima, da koristi materijale koji privlače pažnju i bude radoznalost učenika i da svoje zahteve prilagodi nivou sposobnosti učenika, jer ništa ne snižava motivaciju kao čest neuspeh i frustracije. Pored navedenih faktora motivacije učenika, važno je napomenuti da je i aktivnost nastavnika veoma važna, jer su pojedina najnovija istraživanja o uzrocima dosade učenika u procesu nastave pokazala da nastavnici nisu prepoznali sebe kao jedan od razloga zbog čega je učenicima dosadno, osim ako nisu bili eksplicitno pitani o tome (Daschmann, Goetz & Stupnisky, 2014).

Školsko učenje je neposredno povezano sa vrednostima i značenjima ličnosti u celini. Iako je ova konstatacija poznata u teoriji, ona još uvek nije dobila adekvatnu praktičnu primenu. U domaćoj literaturi iz oblasti pedagogije i psihologije ovoj problematici je posvećeno relativno malo prostora, dok u svetskoj literaturi tek u novije vreme nastaju radovi koji ukazuju na klasifikaciju ciljeva mladih, na njihov odnos prema školskom postignuću, na njihovu unutrašnju strukturu, ali i tu nedostaju radovi o odnosu ciljeva i emocija.

Značajan doprinos ovoj oblasti dao je Nenad Suzić (2002), koji navodi nekoliko kategorija ciljeva učenika:

1. Postignuće
2. Samoprocenjivanje
3. Omiljenost kod drugih
4. Socijalni ciljevi

Kategorija postignuće ima sledeće ciljeve:

- a) sposobnost izvršenja ili performativni ciljevi postavljenih ciljeva i zadataka
- b) zrelost kao cilj
- c) orijentacija na izbegavanje rada.

Postignuće je u stvari motiv postizanja kojim je ličnost vođena u određenoj aktivnosti. Na primer, kada dete igra omiljenu video-igru, ono je motivisano da postigne bolji rezultat od prethodnog, bez obzira što za tu vrstu postignuća ne dobija nikakvu konkretnu nagradu. Ova motivacija se svodi na „čisto postizanje“ i u njoj nema kazne za neuspeh, greške su dozvoljene, a aktivnost daje osećaj rastuće kompetencije, što bi se moglo nazvati samopouzdanje u radu. Ispitujući motivaciju postignuća, Blanka Bogunović (1988) ističe da se učenici muzičkih škola razlikuju u visini motiva postignuća u odnosu na učenike nemuzičkih škola, što je i razumljivo s obzirom na činjenicu da se za posao muzičara opredeljuju oni koji su spremni da se na duži rok zalažu za dostizanje svog nivoa aspiracije. Težnja za postizanjem vrhunskog estetskog doživljaja sopstvenog muziciranja možda je najjači motiv postignuća učenika muzičke škole.

U kontekstu ciljeva učenika, postignuće podrazumeva a) želju i potrebu učenika da poboljša svoje sposobnosti (mastery orientation), potrebu učenika da budu efikasni (performance orientation) i nastojanje da se aktivnosti svedu na minimum ili da se izbegnu obaveze (work avoidance goals).

Performativni ciljevi ili ciljevi izvršenja, odnosno izvršenje kao cilj, predstavljaju potrebu osobe da demonstrira svoje kompetencije (Harackiewicz i saradn., 2000; citirano kod Suzić, 2002). Učenici koji su fokusirani na performativne ciljeve trude se da ostvare bolji rezultat od ostalih i da pokažu svoje sposobnosti i kompetencije. Ove osobine dolaze do izražaja kod vrednih i ambicioznih učenika koji imaju potrebu da svoja umeća pokazuju na javnim nastupima, najčešće na takmičenjima.

Zrelost kao ciljna orijentacija podrazumeva orijentaciju učenika na razvoj sopstvenih sposobnosti, na sazrevanje ili lični razvoj. Ovde se može videti niz postupaka koji ukazuje da ponašanje učenika ima odlike sazrevanja: uključenost u rad na zadatku, dubina razumevanja i obrade podataka i sklonost ka izazovu (Ames and Archer, 1988; Nolen and Haladyna, 1990; citirano kod Suzić, 2002, str. 42). Kod učenika sa ovom ciljnom orijentacijom postoji interesovanje samo za uspeh na pojedinim predmetima. Međutim, pojedina istraživanja su

pokazala da ova ciljna orijentacija može indirektno voditi ka pojačavanju interesa za nastavu i školski uspeh; ukoliko se učenici orijentišu na poboljšanje sopstvenih kompetencija, vremenom se može pojaviti kumulativni efekat u vidu istrajavanja na zadatku uprkos preprekama i teškoćama. U ovoj ciljnoj orijentaciji učenje se valorizuje kao aktivnost za koju ne treba neka posebna evaluacija osim sopstvene, a uspeh u učenju se definiše kao poboljšanje kompetencija i sposobnosti razumijevanja (ibidem).

Orijentacija na izbegavanje rada podrazumeva minimiziranje napora i izbegavanje rada. Učenici koji imaju izraženu ovu ciljnu orijentaciju pronalaze razne načine da izbegnu angažovanje. To se može odvijati u nekoj konkretnoj situaciji, a može biti i trajnije svojstvo (učenici pokazuju nekompetenciju ili nespremnost da se angažuju) (ibidem). Ponekad je reč o samo-hendikepiranju, kada učenici stvarno ili putem izgovora opravdaju svoje neangažovanje u nastavi (pre nekog nastupa ili ispita iz klavira, na primer, učenik će 'povrediti' ruku i sl.).

Izbegavanje aktivnosti u srednjoj muzičkoj školi može ukazivati i na neke druge probleme, kao što su nerazumevanje sa nastavnikom glavnog predmeta (koje je u izvođačkim umetnostima od presudnog značaja za motivaciju i postignuće), preopterećenost učenika usled obimnog gradiva, premor zbog dugotrajnog vežbanja ili napornih takmičenja i slično. Vilson (Wilson, 1997; citirano kod Leman i saradnici, 2012, str. 179) ističe da preterana briga nekih izvođača za tuđe mišljenje može dovesti do naročito destruktivnog vida ponašanja, samo-hendikepiranja, jer ljudi pokušavaju da ne padnu u očima svojih kolega tako što će unapred ponuditi izgovore za neuspeh. Želja da imaju objašnjenje za neuspeh izvođenja može dovesti dotle da muzičari sabotiraju vlastitu izvođačku sposobnost na primer, prekomernim uzimanjem alkohola ili oštećivanjem instrumenta.

Samoprocena je proces individualnog prosuđivanja vrednosti koje se izražavaju u vidu stavova koje individua ima o sebi. Prema Suziću (2002), samoprocenjivanje (self-worth) kao cilj podrazumeva: a) samoeфикаsnost (self-efficacy), b) samoregulaciju (self-regulation), c) samopoštovanje (self-esteem) i d) generalni self-koncept (self-concept).

Samoeфикаsnost se odnosi na vrednovanje sopstvenih moći ili sposobnosti za realizaciju nekog cilja. Ona utiče na lični izbor aktivnosti, ulaganje napora i persistenciju (istrajnost u ostvarivanju ciljeva). Pokazalo se da visoka procena samoeфикаsnosti utiče na to da učenici biraju specifične i teže zadatke, da ih bolje rešavaju, a da ovaj uspeh, zatim, povratno deluje i podiže nivo procenjene samoeфикаsnosti (ibidem). Samoeфикаsnost je pre povezana sa posedovanjem veština, nego sa tim šta pojedinac oseća prema sebi samom. Prava

samoefikasnost zasniva se na realističnoj proceni vladanja zadatkom i posedovanju veština nužnih za ostvarivanje cilja (Leman i saradnici 2012, str. 188).

Samoregulacija se odnosi na sposobnost ličnosti da prilagodi svoje ponašanje u odnosu na postavljeni cilj i na strategije koje će upotrebiti za njegovu realizaciju. Tokom primene određene strategije pri realizaciji cilja pojedinac putem samoregulacije redukuje diskrepanciju između cilja i njegove realizacije, pri čemu može doći do korekcije ili promene strategije, ali i cilja. U ovom procesu pojedinac stalno valorizuje informacije koje dobije pri realizaciji cilja i formira kompletnu sliku koja mu pomaže pri sledećem učenju ili ostvarivanju cilja (Bandura, 1997; citirano kod Suzić, 2002, str. 45).

Samopoštovanje predstavlja opštu sliku o sebi u odnosu na lične sposobnosti u poređenju s drugima u pogledu sopstvene vrednosti, zadovoljstva sobom i ličnih mogućnosti. Ono proizilazi iz naših percepcija sopstvene ličnosti u odnosu na druge osobe, čije su sposobnosti i veštine slične našima, i u odnosu na svaki self. U jednom istraživanju (Nelson, 1984; citirano kod Milošević i Ševkušić, 2005) predstavljeni su nalazi koji pokazuju da su količina posvećenosti i podrške koju nastavnici pružaju učenicima, zatim stepen u kome zahtevaju red i organizaciju, te uvođenje inovacija, pozitivno povezani sa opštim samopoštovanjem učenika i da je veća kontrola učeničkog ponašanja negativno povezana sa akademskim samopoštovanjem učenika. Ovi rezultati govore da školsko okruženje, koje ohrabruje autonomiju i inicijativu učenika, pozitivno utiče na razvoj samopoštovanja učenika. I nastavnici svojim ponašanjima i vrednostima koje promovišu u velikoj meri modeluju samopoštovanje učenika. Moguće je, na primer, da nastavnici koji ispoljavaju visoko samopoštovanje posluže kao model učenicima za izgradnju sopstvenog samopoštovanja. Takođe oni nastavnici koji pružaju podršku i ohrabruju autonomiju proizvode veći nivo samopoštovanja kod učenika (ibidem).

Self-koncept obuhvata sklapanje prijateljstva, harmoničan odnos prema polovima i harmoničan odnos sa okruženjem. U okviru savremenih naučnih disciplina koje proučavaju ličnost, self koncept se smatra „najznačajnijim delom iskustva, jer predstavlja osnovne, centralne, kontinuirane i nezamenljive aspekte ponašanja i prilagođavanja ličnosti“ (Oljača, 1996, str. 18). Formiranje self-koncepta je veoma važno, jer deca koja nemaju jasno definisan self-koncept mogu da zapadnu u sferu problematičnog ponašanja. Istraživanja su pokazala da je u školskim uslovima moguće poboljšavati self-koncept putem socijalne interakcije, izgradnjom personalnih veza i savetodavnim razgovorima (Suzić, 2002). Procesi u nekoj ličnosti se psihološki kanališu načinima na koji ta ličnost anticipira događaje (Kelly, 1955;

citirano kod Oljača, 1996, str. 18). Oni takođe služe individui da interpretira te događaje, da stvara koncepte o njima i da pokuša da predvidi njihova ponavljanja, na osnovu percipiranih sličnosti i razlika između ostvarenih događaja. To je jedini način da se shvati kako pojedinac interpretira svet. Jedno od istraživanja (Trautwein, Ludtke, Nagy and Marsh, 2009) pokazuje da značajan uticaj na self-koncept, kao i na ponašanje deteta, ima vršnjačko prihvatanje, čime se ujedno ukazuje na značaj socijalnih elemenata na self-koncept.

Omiljenost kod drugih jeste želja da učenik oduševi druge sopstvenim ostvarenjima koja su iznad uobičajenih standarda ili da dođe do rezultata koji će se dopasti osobama koje su za učenika značajne. Ova kategorija ciljeva se s jedne strane odnosi na postignuće, a s druge na socijalne ciljeve, na potrebu pojedinca da pomogne drugima, da svoje akcije i rezultate ostvaruje u socijalno verifikovanim uslovima uz socijalnu podršku (Suzić, 2002). Za uvođenje pojma „self u ogledalu“ zaslužan je Cooley (1992; citirano kod Oljača, 1996, str. 25). On ukazuje na činjenicu da se kod ličnosti stalno mentalno povezuju svest o sebi i zamišljene ocene drugih o njoj i zaključuje da se self sastoji od tri grupe međusobno povezanih, mentalnih elemenata: od imaginacije percepcija drugih o našoj pojavi, od imaginacije njenih sudova o sopstvenoj pojavi i od određene vrste samosvesti, na primer, od osećaja dostojanstva ili poniženja. U kontekstu našeg rada samoprocenjivanje je način da učenici iskažu svoje kompetencije (kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione).

Socijalni ciljevi odnose se na tri vrste tih ciljeva:

- a) socijalnu prihvaćenost,
- b) socijalnu odgovornost i
- c) socijalnu brigu.

Socijalna prihvaćenost podrazumeva akcionu komponentu (želju učenika da se uključi u formalne aktivnosti u školi i neformalne aktivnosti van škole), emocionalnu komponentu (želju učenika da podeli svoja osećanja sa članovima grupe) i kognitivnu komponentu (želju da podeli svoje misli i kognitivne aktivnosti sa grupom, da testira svoje razumevanje i ideje za rešavanje problema) (Suzić, 2002).

Socijalna odgovornost je odlika učenika koji se rado uključuju u vannastavne i nastavne aktivnosti jer se to očekuje od njih, ili preuzimaju ulogu vođe ili neku drugu ulogu jer žele da urade što više za grupu. Takođe, socijalna odgovornost se ogleda i u emocijama osobe koja oseća ponos, satisfakciju, uzbuđenje i slična pozitivna osećanja u grupi s kojom radi ili kojoj pripada. Kognitivna strana socijalno odgovorne osobe ogleda se u povećanom intelektualnom naporu da se izvrši data aktivnost koja je važna za društvo (ibidem).

Socijalna briga se u školskim uslovima prepoznaje u ponašanju (kod učenika koji žele da pomognu drugima da razumeju i savladaju gradivo ili neki drugi zadatak), u emocijama (kod učenika koji ispoljavaju empatiju i altruizam pri rešavanju vršnjačkih problema u školi i van nje) i u kogniciji (u nastojanju učenika da razumeju svoje vršnjake, njihovo razmišljanje i da im pomognu da savladaju kognitivne izazove) (ibidem).

Istražujući povezanost motivacije i crte ličnosti kod učenika srednje muzičke škole, psiholozi koji se bave muzičarima (Jurišić-Bogunović, 1997) dolaze do zaključka da je motivacija izuzetno važna za muzičku uspešnost, tj. unutrašnja motivacija ima odlučujuću ulogu u muzičkoj uspešnosti. Psihološka struktura unutrašnjih motiva prevashodno je bazirana na određenim crtama ličnosti, čija je priroda saglasna sa našim konceptom unutrašnje motivacije u učenju muzike. Unutrašnja motivacija za bavljenje muzikom pre svega je uslovljena jačom snagom super-ega, odnosno istrajnošću, savesnošću i odgovornim ispunjavanjem obaveza. Kada se radi o varijabli postignuća, najviše srednje vrednosti imaju učenici koji pohađaju dva odseka, zatim učenici Instrumentalnog, pa Teoretskog odseka. Ovakav rezultat je razumljiv, jer pohađanje dva odseka muzičke nastave (i opšteobrazovne) svakako zahteva višu motivaciju, s obzirom na opterećenost učenika, kao i na razloge za pohađanje dva odseka (Bogunović, 1988).

Povezanost ovih blokova i rezultat njihovog međudejstva veoma dobro ilustruje naredni primer uporednog posmatranja školskog i vanškolskog učenja muzike. Nakon istraživanja o pop-muzičarima (Green, 2002; citirano kod Leman i saradnici, 2012), konstatovano je da postoji nekoliko razlika između muzičara koji se bave muzikom u školskim okvirima i onih koji to rade izvan školskog sistema. Pre svega, muzičari koji ne pohađaju klasične škole za muzičko obrazovanje sami biraju muziku kojom se bave; njihovo vežbanje uvek ima muzički kontekst, jer su to delovi pesama (najčešće solo-deonice na nekom instrumentu), a ne tehničke vežbe ili etide. Pored toga, oni svoja znanja i veštine usavršavaju u neformalnim grupnim okupljanjima, pa se tako vrsta obrazovanja znatno razlikuje od usamljeničkog, tehnički intenzivnog vežbanja određenog programa, koje je sastavni deo nastavnih planova. Grinova zaključuje da je najvažnija distinkcija između ovih dvaju načina muzičkog obrazovanja u tome da li se uloženo vreme i trud doživljavaju kao prijatnost ili kao neprijatnost. Prema rečima pop-muzičara, njihov proces učenja je dobrovoljan, prijatan užitak. Psiholog Mihalj Čiksentmihalji (Czikszentmihalyi) je uveo poseban termin *flow* koji označava stanje sreće, tj. sreće i zadovoljstva zbog uspeha u nekoj aktivnosti, a trenutno stanje koje se javlja pri tom zadovoljstvu ispitanici u jednom njegovom

istraživanju su opisali kao „struju koja ih nosi“. Smatra se da flow predstavlja vrhunac obuzdavanja emocija u cilju postizanja uspeha i učenja. Za vreme delovanja flow-a, emocije ne samo što su zaustavljene i usmerene, nego su i pozitivne, snažne i usredsređene na određeni zadatak (Czikszenmihalyi 1999; citirano kod Mitić, Dimitrijević i Zlatanović, 2008). Dakle, dokle god postoji osećaj prijatnosti, može se očekivati zainteresovanost, voljnost i spremnost za rešavanje zadataka, učenje ili vežbanje. I obrnuto – učenje radi učenja i vežbanje radi vežbanja, a posebno u uslovima napetosti i straha, ne može dati značajne pozitivne rezultate.

Kao što se pokazuje da nije dobro postavljati oštru distancu prema učenicima u nastavi i zanemarivati njihovu emocionalnost, smatramo da ni potpuna krajnost – insistiranje na vedroj atmosferi i preterana briga o emocionalnoj klimi časa nauštrb kvaliteta nastave – nije dobar pravac realizacije nastave. U tom smislu veoma je važna uloga nastavnika.

Pozitivne i negativne emocije učenika u nastavi srednje muzičke škole

U savremenoj pedagogiji istraživanja vezana za emocije učenika dobijaju sve veći značaj. Ona se često razmatraju u kontekstu emocionalnog vaspitanja, ali i u odnosu na emocionalne reakcije učenika prema doživljaju umetnosti, nastave ili društvene sredine.

Emocija se u psihologiji opisuje kao „kretanje, pokretanje, sa prenesenim značenjem da je ličnost zahvaćena nekim kretanjem“ (Krstić, 1988, str. 153). U okviru pedagogije, emocije se označavaju nešto drugačije. Naime, emocija se opisuje kao uzbuđenje, uzbuđenost pokrenuta situacijom koja je za osobu značajna, a koju prate osoben subjektivni doživljaj (kvalitet emocije, kao što je ljubav, strah, gnev i sl.), karakteristične promene u ponašanju i određene fiziološke promene (*Pedagoški leksikon*, 1996, str. 157). Emocija, dakle, nastaje kao proizvod određene reakcije na subjekt, pri čemu se kod subjekta javlja izvesna doza uzbuđenja.

Prema rečima Milivojevića (2000, str. 15), emocija je reakcija subjekta na stimulus koji je ocenio kao važan, a koja visceralno, motorno, motivaciono i mentalno priprema subjekat na adaptivnu aktivnost. U njima (emocijama) je sadržano i fiziološko i kognitivno i motivaciono i bihejvioralno, ali i socijalno. Jedan od vidova osećanja manifestuje se i kao afekt. On se u psihologiji opisuje kao snažno osećanje, strast. Snažno, pozitivno ili negativno, emocionalno stanje (ushićenost, bes, žalost ili užas) koje se javlja iznenada, naglo, ima kratak

i buran tok, upadljivo se manifestuje u ponašanju (bledilo lica, gestikulacija, smeh, plač), jer je povezano sa intenzivnim fiziološkim promenama u organizmu (ubrzan rad srca, promene u krvnom pritisku, pojačano lučenje adrenalina, ubrzano disanje itd.) (Trebješanin, 2001, str. 12).

Od brojnih određenja ovog pojma za pedagoge je važno saznanje da emocije utiču na ponašanje učenika. Pojedini autori pod emocijom podrazumevaju „osećanje i raznolika mišljenja, psihološka ili biološka stanja i raspon raznovrsnih mogućnosti ponašanja“ (Goleman, 1999, str. 271). Ovo shvatanje može nam poslužiti kao osnova za sagledavanje vrsta emocija zastupljenih u nastavi, budući da se u njemu prožimaju osećanje, mišljenje, stanje i ponašanje učenika.

Generalno, razvijanje pozitivnih emocija u nastavi ima značajnu ulogu u podizanju kvaliteta nastavnog procesa. Emocije koje emituju nastavnici mogu značajno uticati na emocije učenika i nastavnici bi to uvek morali imati na umu (Becker, Goetz, Morger & Ranellucci, 2014). O važnoj ulozi nastavnika u stvaranju emocionalne klime u razredu govore i drugi pedagozi, koji eksplicitno ukazuju na osobine nastavnika. Prema rečima Suzića (2001a), najveći deo posla oko emocionalne klime u razredu, odnosno emocija učenika u nastavi, ostavljen je nastavniku, njegovoj pedagoškoj kreativnosti, imaginaciji ili osećaju. Najveći broj sugestija koje tradicionalna pedagogija nudi oslanja se na činjenicu *trebalo bi*, ali ne uvek i *kako*. Jedan od značajnijih nalaza, koji je za nas posebno važan, odnosi se na sledeću konstataciju:

„Što su više izražene pozitivne osobine nastavnika to je motivacija na časovima viša i obrnuto, veće prisustvo negativnih osobina nastavnika rezultira nižom motivacijom u nastavi“ (ibidem, str. 12).

Takođe, ovim istraživanjem je otkriveno da emocionalna klima na času u velikoj meri zavisi od osobina nastavnika.

Oni nastavnici koje učenici vide kao ličnosti sa pozitivnim osobinama razvijaju pozitivnu emocionalnu klimu i obrnuto. Pomenuta prijatna emocionalna klima i pozitivne emocije nastavnika su važni za motivaciju učenika u nastavi, čak u tolikoj meri da dobro motivisani učenici mogu pamti i besmislene sadržaje (Suzić, 2004b). Rezultati ovog istraživanja definitivno potvrđuju naročitu moć pozitivnih emocija, kao i njihovu tesnu vezu sa motivacijom.

Imajući u vidu da je doživljaj duševno zbivanje koje nastaje u susretu subjekta sa svetom (Damnjanović, 1986, str. 132), te da je estetski doživljaj povezan sa *doživljajem*

lepog, istraživanju estetskog doživljaja muzike u nastavi srednje muzičke škole pristupili smo kroz analizu zastupljenosti pozitivnih i negativnih emocija učenika u nastavi.

U kontekstu našeg istraživanja bavili smo se pozitivnim i negativnim emocijama koje smo ispitivali kroz instrument SPINO (Skala pozitivnih i negativnih emocija, preuzeta iz: Watson, Tellegen & Clark, 1998)²⁵, uz generalnu postavku za svako pitanje koja glasi: *Za vreme nastave osećam se...* S obzirom na naš zahtev, osećanje je sagledano kao posledica određene emocije. U instrumentu je zastupljeno deset pozitivnih i deset negativnih emocija koje oslikavaju osećanja učenika za vreme nastave i ispita. Pozitivne osobine su: zainteresovan (interesuje te gradivo), pripravan (uvek si spreman da se aktiviraš), ponosan (ponosan si što učestvuješ u tako dobroj nastavi), uzbuđen (osećaš prijatno uzbuđenje tokom nastave), inspirisan (imaš želju da učestvuješ u nastavi i učiš), pažljiv (pažljivo slušaš i učestvuješ u radu), entuzijastičan (osećaš zanos i oduševljenje), snažan (nastava te puni snagom), determinisan (opredeljen si i skoncentrisan na gradivo) i aktivan (uključuješ se u sve aktivnosti na času). Negativna osećanja oslikavaju sledeće emocije: zabrinut (osećaš brigu), nervozan (osećaš nervozu), preplašen (osećaš strah), napet (osećaš napetost), iritiran (iritira te nastava, jedva čekaš da se završi), kriv (osećaš se krivim, kao da si nešto skrivio), pod tenzijom (osećaš nervozu i pritisak istovremeno), pod stresom (osećaš se nesigurno i ugroženo), posramljen (osećaš da te je sramota zbog nečega) i neprijateljski raspoložen (škola ti nije prijateljski naklonjena).

Zainteresovanost učenika za gradivo ukazuje na njegove lične afinitete, kao i na aktivan stav prema nastavi srednje muzičke škole.

Pripravnost je povezana sa aktivnošću; pripravnost je u našem instrumentu opisana kao spremnost za aktiviranjem, a aktivnost kao angažovanje u nastavi. U psihologiji, aktivnost je organizovana delatnost pojedinca usmerena prema nekom cilju, mada može biti i slučajna, besciljna (Trebješanin, 2001, str. 20). U stručnom muzičkom obrazovanju aktivan odnos učenika u nastavi je veoma važan kako u školskim okvirima tako i izvan njih, jer je viščasovno svakodnevno vežbanje neophodno za postizanje dobrih rezultata, posebno kada su u pitanju javni nastupi i takmičenja.

Ponos je prijatno osećanje samozadovoljstva i samopoštovanja koje se javlja u situaciji kada pojedinac nekim postupkom, izgledom ili govorom ostavi pozitivan utisak i

²⁵ Isti instrument koristila je grupa autora (Stanković i saradnici, 2011) za istraživanje odnosa između samoregulatorne efikasnosti i osećanja srednjoškolaca i studenata.

izazove poštovanje, odobravanje i divljenje drugih ljudi, a istovremeno i on sebe doživljava kao vrednog, kao ličnost čije je vladanje u skladu sa vlastitim *idealnim ja* (ibidem, str. 350). U muzičkom obrazovanju osećaj ponosa se javlja kod učenika kada dobro savlada gradivo i dobije potvrdu o vrednosti svoga rada (od nastavnika, vršnjaka, žirija na takmičenju itd.). Prema Milivojeviću (2000, str. 641), osećanje ponosa nastaje kada osoba procenjuje da neka njena osobina ili akcija izaziva odobravanje značajnog drugog ili socijalne sredine.

Osećajem uzbuđenja se u psihologiji smatra stanje uznemirenosti u kojem je aktivan autonomni nervni sistem; javljaju se intenzivne, prijatne i neprijatne emocije, kao i impulsi za motornom aktivnošću i rasterećenjem napetosti (Trebješanin, 2001, str. 522). U okviru našeg instrumenta SPINO uzbuđenje je svrstano u pozitivne emocije i bliže je određeno kao *prijatno* uzbuđenje tokom nastave. S obzirom na to da je reč o srednjoj muzičkoj školi, prijatnost se dovodi u vezu sa otkrivanjem tajni muzičke umetnosti tokom slušanja, analiziranja, izvođenja ili stvaranja muzičkog dela.

Jedna od pozitivnih emocija odnosi se na inspiraciju, odnosno želju da učenik učestvuje u nastavi i da uči. Opšte značenje termina inspiracija je nadahnuće, a u psihologiji, treća faza u toku stvaralačkog mišljenja, u kojem do rešenja dolazi iznenada, spontano, naglo, kao da ga je neko „odozgo“ došapnuo (ibidem, str. 192). Ovo osećanje je posebno važno u stvaralačkom procesu (komponovanju), ali i u izvođaštvu, jer bez inspiracije umetnika (učenika) muzičko delo ne bi imalo izrazitost i autentičnost.

Pažnja se opisuje kao posebna (voljna ili nevoljna) mentalna usmerenost i usredsređenost na odabran mali broj relevantnih elemenata koji imaju središnje mesto u svesti, uz zanemarivanje mnoštva ostalih, irelevantnih (ibidem, str. 339). Ona je takođe važna u nastavnom procesu, jer postoje brojne specifičnosti u muzičkom obrazovanju koje se mogu savladati samo pažljivim slušanjem nastavnika (na primer, specifičan stil sviranja, dirigovanja, analitički pristup muzičkom delu itd. nije moguće savladati samo iz udžbenika, već je neophodno pažljivo slušati i posmatrati određene aktivnosti na času).

Entuzijizam je redovni pratilac nastave u školama umetničkog profila. Ovaj termin označava zanos, oduševljenje, ushićenje, razdraganost (Vujaklija, 1980, str. 286). Opšte je poznato da bez zanosa nema ni vrhunske umetnosti.

Osećanje snage je u psihologiji opisano u okviru snage nagona koja se opisuje kao jačina, intenzitet organske potrebe koja nagoni na aktivnost (Trebješanin, 2001, str. 447). U kontekstu pozitivnih emocija u nastavi ovu emociju bismo pre doveli u vezu sa

zadovoljstvom, jer osećaj zadovoljstva ukazuje na ostvarenje neke važne želje, koja može subjektu da daje osećaj snage.

Determinisan (opredeljen i skoncentrisan na gradivo) ukazuje na određeni stav učenika prema nastavi. Psihoanalitičari smatraju da je čovekovo ponašanje u velikoj meri determinisano unutrašnjim, psihičkim činiocima, nesvesnim motivima i fantazmima, ali što je osoba više svesna tih motiva, utoliko je slobodnija u svojim izborima i odlukama (ibidem, str. 80). U kontekstu našeg instrumenta determinisanost se odnosi na određenost, odlučnost učenika da se koncentriše na gradivo.

U nastavnom procesu se iz različitih razloga mogu javiti negativne emocije. U našem instrumentu zastupljeno je deset negativnih emocija.

Zabrinutost je vrsta straha koju subjekt oseća kada procenjuje da bi nekakva okolnost u koju subjekt nema uvid i/ili nad kojom nema kontrolu mogla ugroziti nešto što subjekt smatra važnim ili za šta sebe smatra odgovornim (Milivojević, 2000, str. 648). U muzičkoj školi osećanje zabrinutosti češće je vezano za nastupe i takmičenja nego za nastavu.

Nervoza se u medicini opisuje kao bolest živaca ili slabost živaca, razdražljivost, uzbuđenost (Vujaklija, 1980, str. 605). Ona je takođe povezana sa svim situacijama u kojima se od učenika očekuje viši nivo postignuća (atmosfera pred ocenjivanje, ispit, nastup i sl.).

Strah je primarna emocija koju odlikuje snažno neprijatno uzbuđenje. Nastaje usled opažanja ili očekivanja stvarne ili izmišljene opasnosti, ili ozbiljne pretnje pred kojom je organizam nemoćan. Ispoljava se u ubrzanom radu srca, porastu tonusa mišića, povišenom krvnom pritisku, povećanom lučenju adrenalina, potrebi za mokrenjem, znojenju, ubrzanom disanju, sušenju usta itd. (Trebješanin, 2001, str. 466). Prema Milivojeviću (2000, str. 447), strahovi su grupa osećanja za koje je karakteristično da ih subjekt oseća kada procenjuje da je ugrožena neka njegova vrednost, a da on ne bi mogao da se adekvatno suprotstavi objektu ili situaciji koja ga ugrožava. Jedna vrsta straha, karakteristična za učenike muzičke škole je trema – osećaj koji se kod učenika javlja u vezi s nekom određenom budućom situacijom za koju subjekt procenjuje da prevazilazi njegove sposobnosti. Trema često može da ometa izvođača da pokaže svoje umeće ili da odustane od neke aktivnosti (inhibitorna trema), ali može biti i motivišuća, da mobiliše osobu na preispitivanje svojih sposobnosti, znanja i veština (stimulativna trema).

Napetost označava uzbuđeno stanje jedinke, emocionalno osećanje uznemirenosti, anksioznosti i nezadovoljstva kada su nezadovoljeni neki motivi. Stanje napetosti pokreće organizam na aktivnost, čiji je cilj zadovoljenje motiva i redukcija napetosti (Trebješanin,

2001, str. 289). Ovo osećanje često prati važne nastupe učenika i sve one situacije kada se od njih očekuje visoki nivo postignuća (godišnji ispiti, ocenjivanje, takmičenja i sl.).

Iritacija se u opštem značenju opisuje kao draženje, nadraživanje, nadraženje, razdraženost, ogorčenje, gnev, srditost (Vujaklija, 1980, str. 367). Pored opšteg, postoji i stručno značenje ovog termina. Prema psiholozima (Milivojević, 2000), osećanje iritacije nastaje kada subjekt opaža ugrožavajući stimulus, ali ga smatra neizbežnim ili opravdanim. Iritacija se javlja mnogo češće nego ljutnja, manjeg je intenziteta i traje kraće i lakše ju je kontrolisati. Tokom nastave, brojni su faktori koji mogu da stvore osećaj iritacije: nezadovoljstvo nastavnikom, gradivom, okruženjem itd.

Osećaj krivice ili samoljtnje nastaje kada subjekt procenjuje da je nekim svojim postupkom neopravdano izazvao štetu i nečija neprijatna osećanja (Milivojević, 2000, str. 537). U svetu muzičara osećaj krivice se javlja kod onih osoba koje su zbog svoje neodgovornosti ili nedovoljnog angažovanja ugrozile postignuće grupe ili kolektiva (na primer, u kamernom, orkestarskom ili horskom muziciranju). Mada, može se javiti i kod pojedinca koji zbog nekog svog namernog ili nenamernog postupka ima osećaj krivice.

Tenzija se u opštem značenju opisuje kao napregnutost, zategnutost, usiljenost, neprirodnost (Vujaklija, 1980, str. 904). Psihološka tenzija može da se odnosi na bilo koji psihički sadržaj i do nekog stepena ima integrativna obeležja sa sintezom funkcija, a preko tog stepena može da se javi u ulozi inhibirajućeg i dezintegrišućeg faktora. U procesu nastave tenzija ili psihički pritisak može da ometa učenika u estetskom doživljaju muzike, jer, usled opšteg stanja napetosti, pojedinac ne može imati adekvatnu emocionalnu reakciju.

Stres je često korišćen i dvosmislen termin koji označava kako činioce koji deluju stresogeno na funkcionisanje organizma, tako i samu reakciju organizma, kao i posledice delovanja ovih činilaca. Najopštije, stres se može odrediti kao bilo koji pritisak okoline na organizam, odnosno kao zahtev koji sredina postavlja pred jedinku, u smislu prilagođavanja novonastalim uslovima. Iako je u našem instrumentu stres svrstan među negativne emocije, važno je naglasiti pojedine stavove naučnika da stres mogu izazvati i prijatni događaji (rođenje deteta, dobitak na lutriji i sl.), kao i da on, pored negativnog dejstva na organizam (psihosomatski poremećaji: hipertenzija, infarkt miokarda, čir na želucu itd.), može imati i pozitivne posledice ako organizam očvrstne, stekne otpornost ili razvije nove, konstruktivne mehanizme za njegovo savladavanje (Trebješanin, 2001, str. 467). Osećaj stresa je uvek prisutan kod učenika koji teže visokim postignućima u muzičkoj umetnosti. U nastavnoj praksi srednje muzičke škole on je povezan sa ocenjivanjem učenika, a naročito sa javnim

nastupima, takmičenjima, festivalima itd. Sa uzrastom učenika povećava se i nivo očekivanja, pa, shodno tome, i količina stresa. Međutim, vremenom se učenici navikavaju na ovo osećanje, a uz aktivne nastupe, podršku nastavnika i sredine, može se razviti mehanizam za prevazilaženje neprijatnih osećanja (upor. Milivojević, 2000, str. 130).

Stid je osećanje nelagodnosti koje se javlja kao reakcija u situaciji kada pojedinac svojim izgledom, ponašanjem ili kazivanjem učini da ga drugi opaze kao nedostojnog, manje vrednog, ali i kada on sebe samog ili neki svoj postupak oceni takvim. Stid je anticipacija prekora, moralne osude, prezira ili ismevanja okoline. (Trebješanin, 2001, str. 465). U stručnom muzičkom obrazovanju osećaj stida može se javiti kada učenik sopstvene kompetencije doživljava kao manje razvijene u odnosu na pojedinca kojeg smatra vrednim ili u odnosu na grupu (razred, školu itd.).

Osećaj neprijateljstva od strane škole može da ukazuje na više problema, kao što su nerazumevanje od strane nastavnika, visoki kriterijumi i nesavladive prepreke, ali i do projekcije subjekta u kojoj su autoriteti (nastavnici) 'neprijateljski' raspoloženi prema učeniku. Moguće je da se u takvim slučajevima radi o izbegavanju rada (Suzić, 2002) i odgovornosti kod učenika, pa se kao vid samoodbrane javlja projektovanje 'spoljnog neprijatelja'.

Emocije su u nastavnom procesu izuzetno važne, ali nikako nisu jedini važan segment nastave. One se međusobno prožimaju sa kognicijom i konacijom. Kognicija predstavlja prijem i obradu informacija, konacija pripremu i realizaciju akcija, a emocije – blok unutrašnjih komentara na zbivanja u druga dva bloka. Taj odnos se može prikazati kao tri kruga koja se delimično seku – neke funkcije su čisto kognitivne, druge konativne, ali ima i mešovitih: kognitivno-emotivnih ili kognitivno-konativnih, kao i zajedničkih koje spadaju u sva tri bloka (Ognjenović i Škorc, 2005). Dakle, možemo konstatovati da su emocije svojevrsne reakcije (unutrašnji komentari) na ostale funkcije.

Ukoliko u nastavnoj praksi srednje muzičke škole preovlađuju pozitivne emocije, može se javiti osećaj zadovoljstva. Zadovoljstvo je u psihologiji opisano kao osećanje koje subjekt oseća kada procenjuje da je zadovoljio neku svoju važnu želju (Milivojević, 2000, str. 270). Ono može biti trenutno, ali i relativno trajno, a u našem istraživanju vezano je za proces nastave. Ukoliko učenici učenje vide kao izazov, ukoliko im omogućimo da budu autonomni i da samostalno donose odluke, te ukoliko produktivno uče kroz interakciju i kooperaciju, može se očekivati da će njihov rad biti ispunjen zadovoljstvom i ugodom (Stanković, Đurđević i Suzić, 2011, str. 154). Imajući u vidu da je nastava stručnog muzičkog

obrazovanja zasnovana većim delom na slušanju, interpretaciji, analizi i stvaranju muzike, možemo zaključiti da su pozitivne emocije u nastavi, kao i zadovoljstvo nastavnom u neraskidivoj vezi sa estetskim doživljajem muzike. Štaviše, estetski doživljaj muzike direktno je uslovljen kvalitetom nastave.

Uloga nastavnika u stručnom muzičkom obrazovanju

Uloga nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu je složena i višedimenzionalna, pa otuda nastaju brojna tumačenja vezana za značenje i pojam uloge nastavnika. Zajednička odlika većine radova koji se bave nastavničkim ulogama jeste pokušaj da se one nekako klasifikuju, ali se, kod različitih autora, jednako razlikuju kriterijumi klasifikacije, kao i broj uloga nastavnika.

Za uspešnu realizaciju nastavnog procesa neophodne su nastavničke kompetencije koje predstavljaju skup potrebnih znanja, veština i vrednosnih stavova nastavnika. Nastavničke kompetencije određuju se u skladu sa ciljevima i ishodima učenja i odnose se na nastavnu oblast, predmet i metodiku nastave, poučavanje i učenje, podršku razvoju ličnosti učenika, te komunikaciju i saradnju. Prema Standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njegovog profesionalnog razvoja (Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, 2011) uloga nastavnika se sastoji u razvijanju ključnih kompetencija kod učenika koje ih osposobljavaju za život i rad i u pružanju dodatne podrške onim učenicima kojima je to neophodno, kako bi ostvarili vaspitne i obrazovne ciljeve u skladu sa svojim mogućnostima. Za uspešnu realizaciju nastave i postignuće učenika nastavnik mora posedovati kompetencije koje se odnose na poznavanje ciljeva, ishoda, principa i zakonskih regulativa vaspitanja i obrazovanja, na doprinos održivom razvoju i podsticanje zdravih stilova života, sa pravilnim pismenim i usmenim izražavanjem. Kompetentnost nastavnika se ogleda i u primeni informaciono-komunikacione tehnologije, formiranju sistema vrednosti i razvoju pozitivnih osobina kod učenika na sopstvenom primeru, usklađivanju samostalne prakse sa inovacijama i kontinuiranom profesionalnom usavršavanju.

Prema Laketi (1996) uloga nastavnika se definiše kao sistem propisanih ili očekivanih aktivnosti, a realizacija uloge zavisi od stručne osposobljenosti, objektivnih okolnosti pod kojim akter realizuje svoju ulogu i od ličnosti samog aktera. To znači da se koncept uloge

nastavnika ne zasniva samo na iskustvima pedagoške prakse već i na savremenim saznanjima o prirodi učenja, obrazovanja, vaspitanja i drugih pojmova koji utiču na dinamiku vaspitno-obrazovnog procesa.

Najjednostavnija klasifikacija uloga nastavnika je razlikovanje vaspitne i obrazovne uloge. Pojedini autori (Hebib, 2009) smatraju da je uloga nastavnika u nastavi mnogo kompleksnija i zavisi od ciljeva i zadataka nastave, kao i od oblika njegovog ponašanja do ostvarivanja tih ciljeva i zadataka u okviru intelektualnog, radnog, fizičkog i zdravstvenog, moralnog, estetskog i emocionalnog vaspitanja učenika. Nastava i vaspitno-obrazovni proces su u interaktivnom odnosu koji se odvija između učenika i nastavnika, gde nastavnik svoju ulogu ne obavlja samostalno, već u školskom kolektivu i kolektivu nastavnika. Na osnovu položaja nastavnika u školi uloga nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu i školskoj instituciji može se sagledati kroz sledeće komponente: uloga nastavnika u funkcionisanju socijalnog sistema škole, uloga nastavnika u kreiranju i realizaciji školskog programa, uloga nastavnika u organizaciji rada i života škole, uloga nastavnika u procesu upravljanja i rukovođenja školskim radom i životom (ibidem). S druge strane, pojedini autori (Harden & Crosby, 2000) ulogu nastavnika posmatraju u užem smislu, navodeći veći broj nastavničkih uloga koje grupišu u šest oblasti: 1) izvor informacija, 2) model, 3) facilitator, 4) ocenjivač, 5) planer, i 6) kreator materijala za učenje.

Ivić, Pešikan i Antić (2001) daju pregled klasifikacije uloga nastavnika u odnosu na zahteve koje nastavnik ispunjava u aktivnoj nastavi. Oni ukazuju na nastavničku ulogu u užem smislu (nastavnik kao predavač, kao organizator nastave, partner u pedagoškoj komunikaciji, stručnjak za svoju oblast), motivacionu ulogu (motivisanje učenika za rad, podsticanje i održavanje interesovanja, nastavnik kao model za profesionalnu orijentaciju), ulogu procenjivača, evaluatora (ocenjivanje znanja i ocenjivanje ponašanja i ličnosti učenika), saznavno-dijagnostičku ulogu, ulogu regulatora socijalnih odnosa u razredu kao grupi i ulogu partnera u afektivnoj interakciji. Na sličan način i Nenad Suzić (1999) objašnjava višestruku ulogu nastavnika: uloga nastavnika u primeni novih metoda aktivne nastave, nastavnik kao dijagnostičar, uloga nastavnika u regulisanju interpersonalnih odnosa i izgradnji emocionalne klime u odeljenju, uloga nastavnika u ciljno vođenom učenju, ostale uloge (npr. uloga nastavnika u podsticanju samoevaluacije učenika ili u individualizaciji nastave).

Za kvalitet muzičko-estetskog obrazovanja, pa samim tim i estetskog doživljaja, od velikog značaja je i nastavnik koji, pored stručnosti, treba da bude široko obrazovan i da

poseduje visok nivo ličnih i profesionalnih kvaliteta (Vladimirovna, 2010). Pored stručnog muzičkog obrazovanja, nastavnik treba da poseduje i smisao za lepo u muzici i drugim umetnostima. Cilj nastavnika, posebno onog čija je oblast u tesnoj vezi sa estetikom, treba da se razlikuje od estetičara. Dok je estetičar zainteresovan za teorijski pristup estetskom doživljaju, nastavnik je suočen sa praktičnim situacijama učenja i trebalo bi da bude usredsređen na kreiranje estetskog doživljaja. Ova razlika možda ne izgleda kao da je velika, ali se može uporediti sa vezom između ministra i teologa (Campbell, 1967). To ukazuje na činjenicu da nastavnik treba da poseduje određena znanja iz oblasti estetike, ali njegov zadatak se prvenstveno sastoji u praktičnoj primeni tih znanja na primerima umetničkih ostvarenja u procesu nastave.

Pored direktne uloge nastavnika u kreiranju estetskog doživljaja, jedan aspekt njegove uloge sastoji se i u stvaranju pozitivne emocionalne klime na času. Činjenice koje se usvajaju uz osećanje prijatnosti ili zadovoljstva lakše i duže se pamte. „Emocionalnost nastave u najvećoj meri zavisi od toga kako nastavnik izlaže gradivo i kakav je uopšte njegov stav prema učenicima“ (Radovanović, 1967, str. 295). Emocionalnost u nastavi opisuje se kao svojstvo da se sadržajem, oblicima i metodama rada, didaktičkim sredstvima i ponašanjem nastavnika kod učenika izazovu određena emocionalna stanja. U nastavnoj praksi postoji prateća emocionalnost, koja je uvek prisutna i može biti osnova za formiranje negativnog ili pozitivnog odnosa učenika prema školi, nastavi, predmetu, nastavniku, nekoj temi i sl. Za razliku od nje, didaktička emocionalnost je planski uvedena od strane nastavnika sa ciljem da omogući učenicima da što potpunije dožive određeni nastavni sadržaj (na primer, iz književnosti, istorije, muzičke kulture i sl.) i time kultiviše njihovu emocionalnost i emocionalno izražavanje (*Pedagoški leksikon*, 1996). Pojedini pedagozi navode da je nastavnik ključna osoba koja kreira emocionalnu klimu u razredu, a od njega zavisi i radna atmosfera na času. Ukoliko nastavnik svojim stilom rada podržava autonomiju učenika, on može da podstakne i unutrašnju motivaciju (Suzić i Dubravac, 2011), a od doživljaja osobina nastavnika zavisi i školski uspeh, kao i stavovi učenika o učenju, nastavi i školi (Suzić, 2005).

U nastavnoj praksi srednje muzičke škole emocionalnost je neizostavni deo nastavnog procesa, budući da slušanje i izvođenje muzike, na kojem je zasnovan najveći deo nastave, samo po sebi izaziva emocionalne reakcije. Uloga nastavnika u tom procesu je važna kako za trenutno stimulisanje estetskog doživljaja tako i za njegovo kultivisanje. Kako pojedini psiholozi ukazuju (Bogunović, 2006a), nastavnik ima centralnu ulogu i odlučujući uticaj na

početak učenja i tok daljeg napredovanja. Istraživanja na uzrastu učenika niže muzičke škole pokazuju da je pedagoški stil nastavnika i kvalitet odnosa koji on uspostavlja sa učenicima često odlučujući za uspešnost učenika. Zato možemo reći da pojedini pedagozi (Bognar i Matijević, 2002) s pravom ukazuju na to da je, osim dobrog poznavanja umetnosti, pa i pojedinih nauka koje se bave fenomenom umetnosti, za nastavnike važno i dobro poznavanje psihologije, a posebno psihologije stvaralaštva i doživljajnog procesa.

Za postizanje uspeha u početnoj fazi muzičkog školovanja presudni su sredinski faktori (roditelji, nastavnik instrumenta i njihova saradnja), dok je kasnije, u adolescenciji odlučujuća unutrašnja motivacija. Za dalji razvoj muzičkih veština ključna je pedagoška kompetentnost nastavnika glavnog predmeta (instrument ili pevanje na Vokalno-instrumentalnom odseku), odnosno nastavnika instrumenta (Klavir, na Teoretskom odseku). U trećoj fazi razvoja, najvažniju ulogu u razvoju darovitosti u pravcu uspostavljanja ekspertnosti imaju određena svojstva ličnosti, afektivno-estetski aspekti muzikalnosti, kao i nastavnik glavnog predmeta kao profesionalac i facilitator daljeg razvoja karijere mladog muzičara (Bogunović i Mirović, 2014, str. 470). Dakle, uticaj nastavnika je evidentan od samog početka muzičkog obrazovanja, ali kasnije, s porastom uzrasta i interesovanja učenika za muziku, uloga nastavnika dobija veći značaj i postaje važna za dostizanje veština i kompetencija.

Važan segment nastave u muzičkom obrazovanju povezan je sa tzv. doživljajnom nastavom. Ovaj vid nastave zahteva da sam nastavnik *doživljava* čitav nastavni proces, tj. da se 'unese' u njega (Đukić, 1967). Za ovaj način rada u nastavi ne mogu se dati neka precizna uputstva, već je važno da nastavnik prihvati doživljaj kao važan didaktički princip, da se u nastavnom radu osloni na doživljaje vaspitanika, da ih sam organizuje i da nastavu vodi k njima.

Uloga nastavnika u estetskom doživljaju muzike u nastavnoj praksi srednje muzičke škole se menja u zavisnosti od nastavnog predmeta i oblika rada sa učenicima. U frontalnom obliku nastave (na primer Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literature), nastavnik bi, pored pozitivnog odnosa prema učenicima, trebalo da obezbedi i pogodne uslove za rad na času, kao što je kvalitetan zvučni primer, ilustracija ili neko drugo korisno nastavno sredstvo, ali i da psihički pripremi učenike za doživljaj muzičkog dela. Važno je da učenici postupno i sistematično budu uvedeni u epohu kojoj izabrano delo pripada, životni put kompozitora, njegov kompozicioni stil, kao i (ukoliko je poznato) konkretan povod za nastanak dela. Tokom slušanja muzike, poželjno je da nastavnik prokomentariše određene deonice kako bi

se pažnja učenika usmerila na zapažanje i analizu onih segmenata koji doprinose razumevanju muzičkog dela. U zavisnosti od zahteva nastavog plana i programa, odnosno nastavne jedinice, može se skrenuti pažnja učenika na oblik kompozicije, tonalitet, tempo, njen karakter itd. Ovakvi postupci su voma važni, jer je, kako pojedini pedagozi ukazuju, doživljaj umetničkog dela potpuniji ukoliko postoje i određena predznanja (Grandić, 2001; Ivanović, 2007a, 2007b; Mitrović, 1967a; Vukasović, 1990).

U individualnom načinu rada, koji je karakterističan za nastavu instrumenta ili solo pevanja, uloga i odgovornost nastavnika je veća. Način učenja, kao i oblik rada, dovode do specifičnog odnosa između učenika i nastavnika. Pored osnovne uloge da motiviše učenika za svakodnevno viščasovno vežbanje i savlađivanje tehničkih i izražajnih zahteva interpretacije, on ima ulogu i da osposobi učenika za samostalni javni rad. Takođe, nastavnik utiče i na izgrađivanje i razvoj ličnih kapaciteta učenika, njegovo emocionalno i estetsko sazrevanje. Prostor za realizaciju ovih zadataka obezbeđuje klima koju nastavnik stvara i adekvatna komunikacija, koje mogu biti odlučujuće za podsticanje ili blokiranje procesa učenja. U jednom od istraživanja Bogunovićeve (2006c) kod učenika osnovne muzičke škole pokazano je da emocionalni i motivišući aspekt odnosa nastavnik – učenik ima najveći značaj za školske nivoe postignuća, dok su za visoke vidove uspešnosti učenika oni svakako neophodni, ali ne i dovoljni činioci. Odnos učenika i nastavnika koji je pozitivno emocionalno obojen predstavlja osnovu za saradnju, koja je početni uslov za uspešnost u narednim fazama procesa podučavanja u okvirima individualne nastave muzičkog instrumenta.

Pojedina istraživanja (Bogunović, 2006a) pokazuju da se nastavnici muzičkog instrumenta prema osobinama ličnosti značajno razlikuju od opšte populacije. Oni su otvoreniji, saradljiviji i savesniji. Ova svojstva odražavaju sklop kreativnih, interaktivnih i motivacionih aspekata ličnosti nastavnika muzike koji su potrebni za bavljenje muzikom u obrazovnom kontekstu. U tom smislu važna osobina nastavnika je empatičnost. Ona se ističe i kao važna predispozicija koja doprinosi uspešnosti nastavnika u razvijanju kreativnosti učenika sa kojima rade (Maksić, 2006). Pojedina istraživanja pokazuju da je empatija povezana i sa samoprocenom nastavnika u kontekstu njihove uspešnosti u obavljanju nastavničkih uloga (Stojiljković, Djigić i Zlatković, 2012). Razumevanje učenika od strane nastavnika (način razmišljanja učenika, njihova kreativnost, motivacija, emocionalna stanja, socijalni odnosi itd.) je važan uslov za uspešnu realizaciju procesa nastave, posebno u nastavi muzičke škole.

U ranoj fazi muzičkog obrazovanja, priprema odnosa supervizora (nastavnika) i izvođača (učenika) odgovara odnosu ‘dovoljno dobre majke’ i ‘podražavajuće sredine’ (Winnicott 1973; citirano kod Anđelković, 2006). Prema ovoj autorki, nastavnik koji je direktno uključen u obrazovanje budućih profesionalnih muzičara izvođača ima višestruku ulogu. Uzimajući u obzir svu složenost problema separacije – individuacije, posebno kod mladih ljudi (učenika osnovnog i srednjeg muzičkog obrazovanja), kvalitet odnosa učenik – pedagog se i u ovom kontekstu pojavljuje kao jedan od važnih faktora dostizanja visokih izvođačkih nivoa, posebno vrhunskih dometa, dobro pripremljenih i darovitih izvođača. Prema najznačajnijim radovima iz oblasti psihodinamske literature (ibidem), u osnovi ovog specifičnog, jakog transfernog odnosa jeste problem separacije – individuacije, jer izvođač sa supevizorom, kao dete sa majkom, prolazi kroz proces od magijskog jedinstva iz ranog pripremnog perioda do straha od tog jedinstva, odnosno straha od gubitka osobenosti, pri kraju priprema.

Pitanje sazrevanja i osamostaljivanja učenika (interpretatora) samo naizgled je odvojeno od uloge nastavnika u estetskom doživljaju muzike. U procesu rada formira se jedinstveni splet doživljaja koji je sastavni deo učenja, jer samo nastavnik koji je posvećen učeniku može da mu pomogne da dosegne najviše domete interpretacije, pa samim tim može i da utiče na kvalitet estetskog doživljaja dela koje učenik izvodi. Iz snažnijeg estetskog doživljaja proizilaze i drugi faktori koji doprinose uspešnosti učenika – pamćenje, motivisanost, samosvesnost i sigurnost na sceni. U jednom od istraživanja rađenom na uzrastu učenika srednje muzičke škole (Bogunović, 2006b) pokazalo se da učenici pripisuju visok stepen važnosti unutrašnjim atribucijama (zadovoljstvo, zalaganje, ambicija). Ovaj podatak je važan za pedagošku praksu, jer pokazuje da učenici pravilno procenjuju svoju odgovornost za postizanje muzičke uspešnosti i da verovanja učenika o uzrocima uspeha i neuspeha značajno utiču na istrajnost u angažovanju. Takođe, oni veoma visoko procenjuju važnost uloge nastavnika glavnog predmeta (Klavir, Violina, Solo pevanje itd.) za dostizanje muzičke uspešnosti, što posredno govori koliko je značajna uloga nastavnika u stvaranju povoljnih uslova za razvoj unutrašnje motivacije, odnosno za napredovanje. Na važnost, ali i složenost uloge nastavnika muzike ukazuju pojedini istraživači (Lennon & Reed, 2012, str. 300) ističući njegov ‘dvostruki identitet’, odnosno istovremenu ulogu muzičara i učitelja, budući da su uloga muzičara i pedagoga integrisane u procesu instrumentalne ili vokalne nastave.

Pored navedenih aspekata aktivnosti nastavnika, važno je da on, u skladu sa mogućnostima, deluje i na socijalnu sredinu. Osnivanje ili učešće u gradskim ansamblima koji neguju umetničku muziku može biti dobar način da se učenici uvedu u negovanje kvalitetne muzike i na taj način zaštite od poplave kiča i šunda. Sredinski faktori su posebno značajni kod adolescenata, koji, nakon što su 'prerasli' školu, traže nove mogućnosti da izraze svoju kreativnost.

Pregled dosadašnjih istraživanja estetskog doživljaja muzike

Obilje literature posvećene pitanjima estetskog vaspitanja i obrazovanja pokazuje da je ova oblast predmet brojnih razmatranja koja obuhvataju teorije, ciljeve i zadatke estetskog vaspitanja, odnos estetskog vaspitanja i umetnosti, ili pak značaj estetskog vaspitanja u nastavnoj praksi ili u svakodnevnom životu. Novija istraživanja svedoče o velikom interesovanju filozofa, muzičkih teoretičara i pedagoga, a posebno psihologa. Njihov predmet je isti – estetski doživljaj umetničkog objekta – ali su određenje pojma, cilj, hipoteze, metode i nalazi istraživanja različiti, a ponekad čak i oštro suprotstavljeni.

Poslednjih decenija najznačajnije radove posvećene pitanjima estetskog vaspitanja i estetskog doživljaja u našoj sredini dali su Darinka Mitrović (1967a, 1967b, 1969), Radovan Grandić (2001), Radovan Grandić i Slađana Zuković (2004) i Žana Bojović (2004, 2008, 2009, 2010, 2011, 2014). Pažnja Darinke Mitrović pretežno je usmerena ka širem području estetskog vaspitanja u predškolskom i školskom uzrastu i vaspitnoj ulozi umetnosti, pri čemu se veća pažnja posvećuje metodičkim pitanjima estetskog vaspitanja. U udžbeniku Grandića (2001) takođe su zastupljena metodička pitanja estetskog vaspitanja, ali se ovde posebna pažnja posvećuje vaspitanju putem umetnosti, savremenim pogledima na estetsko vaspitanje, pri čemu je estetski doživljaj zastupljen kao posebna celina (ibidem, str. 110). Autor navodi više pogleda na estetski doživljaj, oslanjajući se na Ingardena (1975), Tatarkjeviča (1980) i Uzelca (1999), ali bez zauzimanja sopstvenog stava. U fokusu istraživanja Žane Bojović nalazi se pretežno uloga udžbenika u estetskom vaspitanju učenika.

Razmatranja estetskog vaspitanja i estetskog doživljaja, kao njegovog integralnog dela, često obuhvataju pitanja nastave muzičke kulture u mladim razredina osnovne škole, pri čemu se muzička umetnost tretira kao sredstvo estetskog vaspitanja, a estetski doživljaj kao njegov posebno važan deo (Đorđević, 2008; Finney, 2002; Hornjak, 1983). U nekim

istraživanjima skreće se pažnja na to da muzika može biti dragoceno sredstvo vaspitanja u korelaciji sa ostalim nastavnim predmetima (Đorđević, 2011), čime se svakako postiže intenzivniji doživljaj određenih nastavnih tema, posebno kada je reč o nastavi srpskog jezika ili likovne kulture.

Nedoslednosti vezane za praktičnu stranu estetskog doživljaja proizvod su njegovih različitih shvatanja (Määttänen, 2000); filozofi-praktičari kritikuju ono što Eliot (Elliott) i Džui (Dewey) nazivaju estetskom ideologijom i žele da posmatraju muziku kao fenomen koji je smešten u kontekst, kao deo čovekovog društvenog života uopšte. Prema praktičarima, estetski objekat (predmet), stav i doživljaj (koncepti koje mnogi pedagozi smatraju nejasnim), ne doprinose organizovanju i promišljanju realnosti savremenog muzičkog obrazovanja. Kada Eliot kaže: „Istinski muzički doživljaj nije estetski po svojoj prirodi i vrednosti“ (Elliott, 2012, str. 125), on umesto estetskog, sugeriše da je muzika stvar akcije; ona je nešto što ljudi čine za sebe, a oblici i cilj toga delanja zavise od konkretnog kulturnog konteksta. Ovaj autor takođe tvrdi da se estetsko vaspitanje fokusira na estetske predmete i svojstva tih predmeta, te tako odvajaju umetničko delanje od procesa, a izvođenje vidi kao puko sredstvo u stvaranju predmeta.

Empirijska istraživanja estetskog doživljaja uglavnom su usmerena na vizuelne umetnosti. Istraživači su zainteresovani za strukturu doživljaja umetničkih slika (Marković i Marković, 2004), estetski doživljaj umetničkih slika (Polovina i Marković, 2006), gde autori zaključuju da je estetski doživljaj jedinstveni fenomen, nerazloživ na nezavisne komponente, a u daljem istraživanju analiziraju komponente estetskog doživljaja (Marković, 2012). Posredno, putem estetskog odlučivanja, doživljajem se bavi i Ognjenović (1980, 1991; Ognjenović i Morača, 1994), s tim što je i ovde predmet doživljaj slika.

Pojedina istraživanja su zasnovana na direktnom merenju estetskog doživljaja muzike. Madsen i saradnici, na primer (Madsen, Brittin & Capperella-Sheldon, 1993)²⁶, pokazali su rezultate empirijskog istraživanja estetskog doživljaja pri čemu su subjekti (n=30) slušali dvadesetominutni odlomak iz prvog čina Pučinijeve (Puccini) opere *Boemi* i istovremeno za konstantne odgovore beležili na digitalnom interfejsu estetski nivo koji su percipirali. Rezultati su pokazali da je bilo različitih reakcija tokom slušanja kod različitih subjekata. Pojačani estetski doživljaj je bio očigledan tokom izvesnih delova odlomka. ‘Vrhunski doživljaji’ su bili relativno kratki (trajali su 15 sekundi ili kraće) i prethodio im je period

²⁶ U pitanju su psihološka istraživanja Centra za muzička istraživanja (*Center for Music Research, Florida State University*)

pojačane pažnje, ali su najčešće bili praćeni ‘odbljeskom’ koji je trajao od petnaest sekundi do nekoliko minuta. Ono što je važno, jeste činjenica da su estetske reakcije kod subjekata bile zgusnuto grupisane na istim mestima u muzici sa jednim zajedničkim vrhunskim doživljajem (što odgovara već pomenutim teorijama dobra forma ili zlatni presek). Slično istraživanje estetskog doživljaja radila je Polova (Paull, 2009) ispitujući paralelno grupu dece (n=60) i odrasle muzičare (n=56) i zaključila da, kao i u njenim prethodnim istraživanjima, nema bitne razlike u reakciji između estetskih odgovora dece i muzičara.

Ispitujući pažnju muzičara tokom slušanja muzike, Debra Kempbel (Campbell, 2004), zastupa stav da je za preciznije merenje slušaočeve pažnje prilikom analitičkog slušanja muzike potreban medijum koji je bliži samoj muzici nego što su reči (verbalni opis). Ona je predložila poseban metod-tehniku „slikanje prstom“ (*finger painting*) kojom slušalac može da izrazi ono što u datom trenutku čuje. Ovom posebnom tehnikom „slikanja prstom“, koja, pored pomeranja samih prstiju uključuje i gest (pokret šake, odnosno cele ruke), ispitanici uporedo sa trajanjem muzičkog dela, mogu vrlo jednostavno da izraze ono što u tom trenutku čuju – da istaknu sve elemente muzičkog izraza konkretne kompozicije: tip melodijske linije, njen ritam, artikulaciju, agogiku, dinamiku, harmonsku progresiju i kadence, a potom i formu kompozicije. Za vreme ovog naročitog vida prezentovanja doživljaja muzike, koji se beleže video-zapisom, ispitanici pokušavaju da objasne stepen mentalnog angažovanja za vreme trajanja kompozicije, odnosno sve ono što su u tom trenutku opazili. Ovakav istraživački metod je veoma kompleksan, jer istovremeno povezuje ispitanikovo vizuelno, auditivno i telesno-kinestetičko angažovanja u momentu dok sluša muziku.

Pored empirijskih, estetski doživljaj muzike nalazi svoje mesto u teorijskim razmatranjima. Jedna od teorija (Haghjoo, 2011) kritikuje dominantan pristup muzičkih teoretičara koji, proučavajući muziku kao doživljaj, najčešće koriste konzervativnu fenomenološku metodologiju sa njenim naglaskom na percepciju predmeta koja nema strukturu. Ovaj pristup najčešće podrazumeva opis muzike ‘deo po deo’ koji zamenjuje uobičajene termine neutralnim pandanima, kao što su ‘vremenske jedinice’ umesto fraza, ‘vremenski objekti’ umesto motiva itd. Prema rečima ovog autora, tradicionalne analize mogu lažno da predstavljaju naš doživljaj muzike, dok ga ‘fenomenološke’ svode na seriju započetih nepovezanih događaja. Proučavanjem muzike iz perspektive estetskog doživljaja može se stvoriti integralni sistem proučavanja koji reflektuje našu obuzetost muzikom na brojnim nivoima, od procesa ličnih mentalnih slika do motivskog stvaranja ontološke dinamike. Na estetski doživljaj kao važnu komponentu muzičkog vaspitanja ukazuju pojedini

autori kada ističu da muzičko vaspitanje „mora biti tako organizovano da estetski doživljaj zauzima njegov centralni deo“ (Reimer 1989; citirano kod Elliott, 1995, str. 28).

U oblasti pedagogije, istraživanja vezana za muziku usmerena su uglavnom na nastavu muzičkog vaspitanja u osnovnoj školi (Đorđević, 2008, 2009, 2011; Gajić, 1998, 2000; Hornjak, 1983, Jović-Miletić, 2010; Martinović-Bogojević, 2010; Nešić i saradnici, 2006) i smeštena su u kontekst estetskog vaspitanja. Iako se ne govori uvek eksplicitno o estetskom doživljaju, on je uvek sastavni deo pomenutih radova. Za nas je bilo važno istraživanje koje se odnosilo na doživljaj muzike (Jović-Miletić, 2010). Na osnovu ponuđenih primera iz literature (Mocart: *Simfonija g-mol*; Čajkovski: *Koncert za klavir i orkestar b-mol*; Bah: *Tokata i fuga d-mol*; Vivaldi: *Koncert za flautu*; Mokranjac: *Heruvimska pesma* i Babić: *Levačka svita*) učenici su iskazivali svoj emocionalni doživljaj (dopada mi se, ne dopada mi se, uopšte mi se sviđa, dosadno mi je, ne razumem).²⁷ Najpozitivniji doživljaj je bio vezan za muziku Mocarta i Čajkovskog, dok su za Mokranjčevu *Heruvimsku pesmu* deca pokazala nerazumevanje i negativan stav. U okviru istog istraživanja autorka se bavila i estetskim procenjivanjem učenika na bazi varijante skale sudova u vidu liste prideva kao verbalnih opisa afektivnog doživljaja (tužno, lepo, teško, plaši me, uz ovo bih igrao/la, blisko mi je, ne razumem, nije loše, ali je pomalo dosadno, veselo je), ali na novim muzičkim primerima (Čajkovski: *Marš iz baleta Krcko Oraščić*; Bize: *arija Karmen* iz opere *Karmen* i Dvoržak: *Simfonija Iz novog sveta*, IV stav). Deca su u najvećem procentu doživela muziku Čajkovskog kao nešto što je lepo i nešto uz šta bi igrala; pozitivne reakcije su ispratile i ariju *Karmen*, dok su muziku Dvoržaka učenici okarakterisali kao ‘lepu ali tužnu’. Kako autorka zaključuje, veliki broj odabranih tvrdnji za svako delo ukazuje na činjenicu da umetnička muzika decu ne ostavlja ravnodušnom i da se ona jednoga dana može uvrstiti u krug njihovog interesovanja (ibidem, str. 665).

U svim konsultovanim radovima postoji opšta saglasnost oko važnosti (estetskog) doživljaja muzike u cilju upoznavanja klasične muzike, razvijanja kreativnosti, mašte i formiranja estetskog procenjivanja. S druge strane, kada pedagozi govore o darovitoj deci, oni uglavnom ukazuju na značaj ranog otkrivanja darovitih, ali tada posmatraju širu zajednicu (školu, razred, grupu dece u vrtiću itd.) i bave se opštim odlikama darovitosti i preporukama

²⁷ Po našem mišljenju, autorka u ovom istraživanju nije napravila jasnu razliku između emocionalnog doživljaja i estetskog procenjivanja. Ponuđeni odgovori za emocionalni doživljaj vezani su za dopadanje, odnosno sviđanje (dopada mi se, ne dopada mi se, uopšte mi se sviđa, dosadno mi je, ne razumem), što svakako predstavlja estetski stav.

za rad sa takvom decom (Grandić i Letić, 2004; Jevtić, 2006, 2011a), ređe su posvećena i radu sa darovitim studentima (Gallagher, 1991, 2000; Đorđević, 2005) ili kreativnosti i stvaralaštvu (Kvašček, 1976). Pojedini autori (Đorđević, 2003) konstatuju da se danas u svetu ne posvećuje dovoljna pažnja podsticanju i razvijanju kreativnih potencijala dece (ljudi), a drugi pak ukazuju na problem kreativnosti u procesu globalizacije (Đorđević, 2010) ili kreativnošću smatraju konstruktivni stav prema rešavanju problema u bilo kojoj sferi života (Ivanović, 2006). Ipak, ono što se izdvaja kao važan element darovitih jeste njihova dvojna različitost – kako među vršnjacima tako i između sebe (Đorđević, 2003), jer darovita grupa dece jeste definisana kao takva, ali svi daroviti su takođe ličnosti sa svojim različitim osobinama, što upućuje na poseban pristup u rešavanju i prevazilaženju njihovih teškoća. Pojedini autori (Simplicio, 2000) koji istražuju kreativnost muzički darovite dece smatraju da kreativno muzičko ispoljavanje i razmišljanje o muzici nije dar koji imaju pojedinci, nego osobina koja se može steći i odgajati.

Pojedini pedagozi ukazuju na važnost korelacije muzike sa ostalim nastavnim predmetima (Đorđević, 2011) ili predlažu način za poboljšanje kvaliteta nastave muzičke kulture u nižim razredima osnovne škole (Gajić, 1998, 2000). Nažalost, pojedina istraživanja govore da je učenicima razredne nastave prijemčivija novokomponovana folk-muzika od dečje (Đorđević, 2009). Neka novija istraživanja (Petrović i Kuzmanović, 2009) sprovedena kod učenika srednjoškolskog uzrasta (nemuzičara) pokazuju da više ne postoje oštre podele u vrstama muzike koju mladi preferiraju, te da vrlo često naklonosti jednom muzičkom žanru ne isključuju drugi, iako je potpuno drugačiji. Kao mogući razlog autori navode redefinisavanje muzičkih žanrova i njihovo međusobno povezivanje.

Istraživanja vezana za stručno muzičko obrazovanje kod nas su srazmerno retka i uglavnom su predmet interesovanja psihologa (Bogunović, 1988, 1997, 2005, 2006a, 2006b, 2008; Bogunović, Dubljević i Jovanović, 2011; Bogunović, Dubljević i Buden, 2012; Bogunović, Dubljević, Mirović i Dubljević, 2012; Bogunović i Stanišić, 2013; Bogunović i Mirović, 2014; Mirković-Radoš, 1983, 2010; Radoš, 1993). Razlog za ovakvo stanje verovatno leži u činjenici da se problemima nastave muzičke umetnosti u srednjem i visokom obrazovanju ne može adekvatno baviti neko ko nije upoznat sa problemima nastavne prakse na ovim nivoima obrazovanja (što, opet, iziskuje i stručno muzičko obrazovanje), pa je otuda i broj naučnika sa ovakvim kompetencijama srazmerno mali. Pored toga, ispitivanje doživljaja umetnosti generalno, pa i muzike, rezultira određenim emocijama, pa su za njih zainteresovani psiholozi po svojoj vokaciji (ovde želimo da podsetimo na stav Panića da

problemi koje umetnost rešava nisu samo psihološki, ali su uvek psihološki). Budući da doživljaj umetnosti spada u jedan od najsloženijih vidova doživljaja, prirodno je da su za reakciju na određeni doživljaj zainteresovani upravo psiholozi. Ipak, u pomenutim radovima Ksenije Radoš jasno se ukazuje na neophodnost saradnje psihologa i pedagoga kada je muzika u pitanju. Prema njenim rečima, taj odnos se može opisati kao da se psiholozi-istraživači i muzički pedagozi mimoilaze na zajedničkom putu, ili idu paralelnim putevima ka istim ciljevima, susrećući se na istim preprekama, a da se nikad zaista ne sretnu. Kao posledica takvog odnosa, brojni otvoreni problemi ostaju otvoreni, a moguće rešenje prema Radoševoj jeste jedinstvo psihološko-istraživačkog i pedagoškog pristupa u proučavanju muzičke delatnosti (Radoš, 2010).

Budući da je doživljaj muzike neminovno deo učenja i interpretacije muzike, on je latentno prisutan i u najnovijim radovima iz oblasti psihologije muzike. U *Psihologiji za muzičare* (Leman i saradnici, 2012) između ostalog, autori govore i o emocionalnim razlozima koji mogu da imaju snažnu motivaciju za sticanje znanja i veština u muzičkoj edukaciji kako u školi tako i van nje. Pored već pomenute Ksenije Radoš, ovde posebno moramo da naglasimo važnost svih stručnih radova i Blanke Bogunović²⁸, koji su za našu sredinu dragoceni, jer se sistemski bave raznim aspektima psihologije muzike – talentom i uspešnošću (Bogunović, 2008), motivacijom učenika srednje muzičke škole (Bogunović, 1997), motivacijom postignuća (1988), porodicom učenika srednje muzičke škole (Bogunović, 2005), obrazovanjem muzičara (Bogunović i saradnici, 2012). Iz navedenih područja interesovanja možemo da konstatujemo da je najveći broj vezan za pedagošku stranu muzičkog obrazovanja, tj. nudi upravo ona saznanja koja mogu biti dragocena za primenu u nastavnoj praksi muzičkog obrazovanja na svim nivoima.

Ranija koncepcija sistema obrazovanja u Srbiji pokazuje da su pod okriljem muzičke pedagogije najzastupljenije doktorske disertacije iz oblasti solfeđa ili metodike solfeđa, a u manjoj meri teme vezane za metodiku opšteg muzičkog obrazovanja (Drobni 2010, str. 36–38). Radova koji tretiraju metodička pitanja nastave teorijskih predmeta ima srazmerno malo, što ukazuje na činjenicu da savremena pedagogija, pa i estetsko vaspitanje kao njen

²⁸ Dr Blanka Bogunović je profesor Fakulteta muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu i izvodi nastavu na predmetima Psihologija, Psihologija muzike i Pedagogija (na osnovnim studijama). Od školske 2008/2009. godine na doktorskim akademskim i specijalističkim studijama predaje predmete Psihologija muzike, Psihološka istraživanja muzičkog izvođenja (izborni) i Metodologija pedagoških istraživanja (obavezni predmet). Inače, Blanka Bogunović je psiholog i diplomirani muzički izvođač – flautista, pa su njena interesovanja vezana upravo za ove oblasti.

integralni deo, nije u interakciji sa nastavnim predmetima (osim pomenutih) zastupljenim u srednjoj muzičkoj školi i na fakultetima muzičke umetnosti. Inače, polje muzičke pedagogije je u našoj zemlji tek u novije vreme postalo jasnije definisano i razdvojeno od muzičke teorije, kada se na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu na osnovnim studijama pokrenuo studijski program za Muzičku pedagogiju i Muzičku teoriju. Takođe, ono što je nepovoljno uticalo na razvijanje muzičke pedagogije jeste i činjenica da su katedre na istom fakultetu podeljene na Katedru za solfeđo i muzičku pedagogiju i Katedru za muzičku teoriju, što na neki način sugerije da su pedagoška pitanja uvek vezana za solfeđo ili metodiku solfeđa, ali ne i za nastavu teorijskih predmeta.

Poslednjih godina u našoj sredini može se uočiti veće interesovanje za muzičku pedagogiju kod stručnjaka čiji je rad vezan za visokoškolsko obrazovanje. Ova aktivnost povezana je sa činjenicom da predmet Metodika nastave teorijskih predmeta na studijama muzičke teorije i pedagogije još uvek nije dobio svoje pravo mesto.²⁹ Iako je on jedan od najvažnijih predmeta za buduće muzičke pedagoge, može se konstatovati da do današnjih dana nije do kraja iskristalisan koncept nastave na ovom predmetu, a oskudna je i literatura.³⁰ Imajući u vidu ove činjenice, jedan broj kolega je, učešćem na stručnim skupovima i objavljivanjem radova u stručnim časopisima, dao svoj značajan doprinos na ovom području, čime se, posredno, zalazi i u estetski doživljaj muzike u nastavnoj praksi stručnog muzičkog obrazovanja. Pitanjima nastave muzičkih oblika u srednjoj muzičkoj školi bavi se Anica Sabo (2006a, 2006b, 2014), pri čemu se ponekad pravi i korelacija sa ostalim predmetima, na primer, sa Istorijom muzike (Marinković i Sabo, 2013). Kao svojevrsnom kritikom muzičkog obrazovnog sistema u Srbiji, Garun Malaev (2004, 2014) se u stvari zalaže za veću zastupljenost *estetskog* u stručnom muzičkom obrazovanju. S obzirom na pomenuto stanje u muzičkoj pedagogiji, nastojali smo da damo i lični doprinos pojedinim segmentima nastave u srednjoj muzičkoj školi – značaju teorijskih predmeta u muzičkoj nastavi (Zdravić Mihailović, 2013a), estetskom vaspitanju u nastavnoj praksi srednje muzičke škole (Zdravić

²⁹ U maju 2012. godine na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu održan je godišnji skup Katedre za teorijske predmete, na kome je, između ostalog, značajan deo diskusije bio posvećen metodičkim pitanjima nastave teorijskih predmeta na fakultetskom nivou. Svoje mišljenje tom prilikom izneli su naši eminentni muzički teoretičari, pedagozi, kompozitori i muzikolozi (Mirjana Živković, Miloš Zatkalik, Anica Sabo, Garun Malaev, Zoran Božanić i drugi) i, koliko nam je poznato, po prvi put je na stručnom skupu otvoreno konstatovano da ovoj oblasti treba posvetiti mnogo veću pažnju.

³⁰ Još uvek se koristi skripta prof. Mirjane Živković (1979), koja nudi methodska uputstva za izvođenje nastave na teoretskim predmetima: Teorija muzike, Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici, Istorija muzike, Slušanje muzike, Poznavanje instrumanata i Muzički folklor (prema tadašnjim nastavnim planovima). Pored nje, u upotrebi je i magistarski rad Jasne Anđelković (1996), koji takođe tretira metodička pitanja teorijskih predmeta.

Mihailović, 2013b), pedagoškom pristupu estetskog doživljaja muzike (Zdravić Mihailović, 2014; Здравич-Михайлович, 2015a) i problemima nastave u srednjoj muzičkoj školi (Stojanović i Zdravić-Mihailović, 2014). Iz svega navedenog možemo zaključiti da su pitanja stručnog muzičkog obrazovanja sve češće predmet interesovanja muzičkih (ali ne samo muzičkih) pedagoga, kao i psihologa.

Imajući u vidu kompleksnost istraživanja fenomena *doživljaja* muzike, može se reći da samo u interdisciplinarnom pristupu, zasnovanom na filozofskim, psihološkim i pedagoškim osnovama, postoji mogućnost da se formira naučna paradigma za istraživanje estetskog doživljaja muzike. Njegova uloga i značaj u nastavnoj praksi mogu imati sasvim različite implikacije u zavisnosti od uzrasta učenika, kao i od zahteva konkretnog nastavnog plana i programa. Kada je u pitanju nastavna praksa srednje muzičke škole, možemo reći da je estetski doživljaj nesumnjivo jedan od njenih najznačajnijih elemenata i da kao takav zavređuje posebnu pažnju istraživača.

METODOLOŠKA OSNOVA ISTRAŽIVANJA

Značaj istraživanja

Naučni značaj

Pored toga što je muzičko obrazovanje važan deo ciklusa osnovnog i srednjeg obrazovanja, muzika ima važnu ulogu i van školskih okvira. Opšti pad kulturnih vrednosti u našoj sredini doveo je do krize umetničkih kriterijuma, pa ponekad i do izjednačavanja umetnosti i estrade. Ta negativna društvena okolnost uzrokovala je niz problema u širem kulturnom miljeu, ali i u obrazovanju.

Stručno muzičko obrazovanje danas, usled opšteg pada kulturnih i estetskih vrednosti, pred sobom ima težak zadatak. S jedne strane, od nastavnika se očekuje da u nastavnoj praksi daju svoj maksimum i da učenike usmeravaju ka učenju, vežbanju i negovanju vrhunskih estetskih kvaliteta, dok je, na drugoj strani, učenik nemilosrdno izložen uticajima savremenih medija koji nude zabavu i to „po načelima koja su sve pre nego estetska“ (Rojko, 2012, str. 36). Pitanje filozofije muzičkog obrazovanja i muzičkog ukusa dece i mladih je kompleksno i iziskuje zajednički angažman stručnjaka iz oblasti estetike, sociologije kulture, pedagogije, psihologije i drugih nauka, ali pedagogija bi pre svih trebalo da pokrene razmatranje ovih i sličnih pitanja.

O važnosti formiranja i razvijanja muzičkih preferencija dece i mladih postoje brojna istraživanja, ali je za nas indikativno da postoji povezanost slušanja muzike i dopadanja. Pojedina istraživanja (Gordon, 1971; Geringer, 1977, 1982) upravo dokazuju da učestalo ponavljanje slušanja muzičkog dela dovodi do njegovog dopadanja. Kontinuirano izlaganje određenoj vrsti ili stilu muzike povećava afinitet za tu muziku. Na osnovu ovog saznanja može se objasniti kako su različiti sredinski faktori doprineli da deca više vole novokomponovanu muziku od umetničke (Đorđević, 2009). U tom smislu, može se reći da je svako istraživanje koje se bavi muzičkim obrazovanjem i muzičkim ukusom dece i omladine ne samo poželjno već preko potrebno.

Poseban naučni doprinos sprovedenog istraživanja ogleda se u činjenici da u oblasti stručnog muzičkog obrazovanja u Srbiji do sada nije vršeno slično istraživanje. Naša namera je bila da upotpunimo dosadašnja istraživanja u oblasti muzičke pedagogije i pokrenemo pojedina važna pitanja vezana za doživljaj muzike u stručnom muzičkom obrazovanju.

Doživljaj lepote muzičkog dela složen je psihički fenomen iz čega proizilazi široko i višeznačno tumačenje termina estetski doživljaj. Jedan segment naučnog značaja našeg istraživanja sastoji se u preciznijem određenju ovog termina, koji je shvaćen u kontekstu povezanosti sa emocijama učenika u nastavi srednje muzičke škole. Razume se, ovo je samo jedan od načina da se odredi i empirijski istraži estetski doživljaj muzike u nastavnoj praksi stručnog muzičkog obrazovanja.

Sprovedeno istraživanje je značajno u smislu podsticanja daljeg razvoja muzičke pedagogije, posebno u oblasti profesionalnog obrazovanja muzičara. Dobijeni nalazi vezani za estetski doživljaj, emocije i kompetencije učenika, kao i ulogu nastavnika u stručnom muzičkom obrazovanju, mogu biti osnova za dalja istraživanja na tom području.

Praktični značaj

Pored naučnog doprinosa, imali smo u vidu i doprinos živnoj nastavnoj praksi. Sagledavajući učenike i studente u procesu stručnog muzičkog obrazovanja od prvih ozbiljnijih koraka (početak srednje muzičke škole) do početka studija i prvog ozbiljnijeg integrisanja u profesionalne tokove, otvorili smo niz pitanja vezanih za odnos učenika prema nastavi, njihove emocije u procesu nastave i učenja, te sticanje neophodnih znanja i veština.

Praktični značaj istraživanja ogleda se u primeni stečenih nalaza i konkretnih zaključaka u oblasti obrazovanja nastavnika koji rade u nastavi stručnog muzičkog obrazovanja. Pored toga što im dobijeni nalazi mogu pružiti korisne informacije o važnosti estetskog doživljaja i emocija u nastavi, oni mogu biti dobar oslonac za dalji rad na razvoju i jačanju određenih kompetencija učenika. Posmatrano iz ugla praktičnih implikacija na obrazovnu praksu, naročito je važno saznanje o nedovoljno razvijenim kognitivnim kompetencijama učenika, kao i o bitnoj ulozi nastavnika u estetskom doživljaju muzike u nastavi Harmonije, ali ne i ostalih teorijskih i izvođačkih predmeta. Ovaj nalaz može poslužiti i za preispitivanje uloge nastavnika u ostalim predmetima, a posebno u onim koji se odnose na izvođenje muzike.

Problem i predmet istraživanja

Poznato je da bavljenje muzikom unapređuje različite vidove muzikalnosti, kao i da doprinosi opštem razvoju ličnosti. Razvijanje sposobnosti slušanja muzike, muzičkog opažanja, estetskog procenjivanja onoga što se sluša, afektivnog doživljaja – muzičkih preferencija i ukusa, kao i sposobnosti izvođenja muzike, utiče na kognitivne sposobnosti: inteligenciju, kognitivnu kompleksnost, kreativne sposobnosti, jezičke sposobnosti, sposobnosti čitanja, socijalnu interakciju i kompetentnost itd. (Radoš, 2010).

Problem našeg istraživanja fokusiran je na stručno muzičko obrazovanje i obuhvata implikacije estetskog doživljaja muzike u nastavnoj praksi srednje muzičke škole. Složenost problema sadržana je u samoj činjenici da estetski doživljaj *per se* nije uvek povezan samo sa doživljavanjem lepog u umetnosti, već, kako pojedini autori ukazuju (Ingarden, 1979), može biti i negativan.

Različite vrste i nivoi doživljaja muzike čine specifičnom nastavnu praksu srednje muzičke škole, a estetski doživljaji muzike postaju sastavni deo svakodnevnih aktivnosti mladih muzičara. Estetski doživljaj je posebno stanje uma koje je kvalitativno drugačije od 'normalnog' svakodnevnog mentalnog stanja. U ovom mentalnom stanju osoba je fascinirana određenim objektom, dok je okolina u senci, samosvest se smanjuje, a osećaj vremena je iskrivljen. Neke analize i rezultati ukazuju da estetski doživljaj može biti generisan u dva oblika, kao što su fascinacija neobičnim, neizvesnost, dvosmislenost i oprečne informacije (npr. moderna umetnost) i divljenje savršenom izražavanju (savršenom sastavu), složenoj kompozicionoj pravilnosti, i sofisticiranost na više nivoa simboličkog narativa (npr. klasične umetnosti) (Marković, 2012). Uprkos različitim teorijama i shvatanjima estetskog doživljaja, može se govoriti da on obuhvata funkcije dve grupe bliskih fenomena, kao što su neka izuzetna iskustva (npr. vrhunsko zadovoljstvo, flow, itd.) i iskustvo lepote (npr. zadovoljstvo, privlačnost, harmonija, itd). Da bi se upoznala lepota muzike, važno je da učenici upoznaju *jezik* muzičke umetnosti u svim njegovim pojavama, pojmovima i činionicima i to ne samo teorijski, načelno i apstraktno, nego uvek u zvučnoj realnosti, na konkretnim primerima iz vredne muzičke literature (Despić, 2013).

U muzičkom obrazovanju budućih profesionalnih muzičara uloga estetskog doživljaja muzike je specifična, jer u srednjoj muzičkoj školi estetski doživljaj muzike postaje sastavni deo svakodnevnih aktivnosti usmerenih ka konkretnim zadacima – učenik je istovremeno

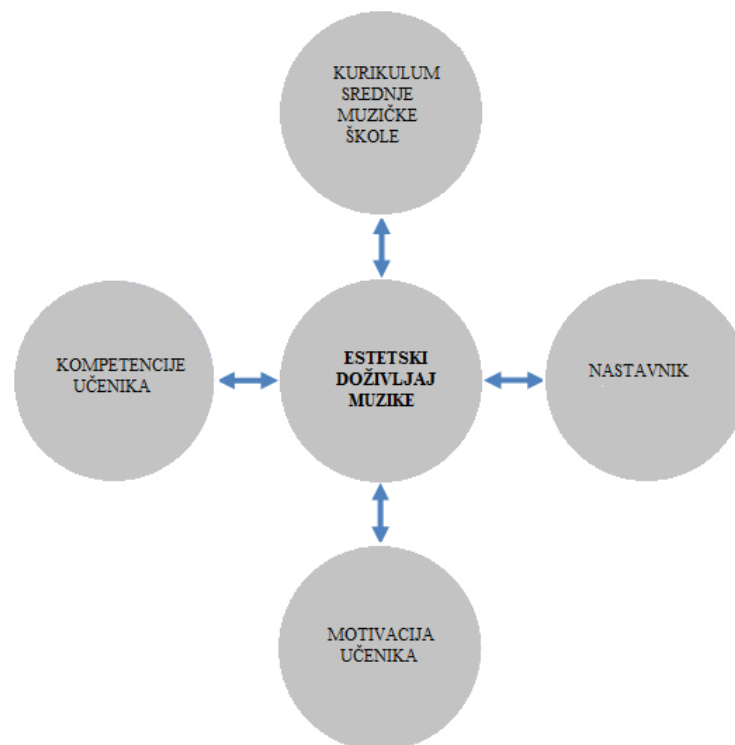
interpretator muzike putem sviranja i pevanja, zatim aktivni slušalac ili slušalac-analitičar, pa i stvaralac. Dakle, njegova aktivnost je usmerena istovremeno ka učenju muzike kroz različite discipline, njenom tumačenju, interpretaciji i, najzad, stvaranju. Problem našeg istraživanja koncentrisan je upravo oko ovog kruga pitanja, jer kvalitet estetskog doživljaja muzike tokom nastavne prakse srednje muzičke škole umnogome može uticati na motivisanost učenika, kao i na uspeh u savlađivanju nastavnog gradiva.

U nastavnoj praksi srednje muzičke škole estetski doživljaj muzike sagledan je u kontekstu principa i metoda estetskog vaspitanja. Suština estetskog muzičkog vaspitanja je otkrivanje umetničke muzike, koje je moguće jedino putem slušanja i misaone elaboracije umetničke muzike, a ne samo negovanjem elementarnih muzičkih sposobnosti (Rojko, 2012). U tom smislu je naročito važna metoda estetske analize, jer se stručno muzičko obrazovanje ne može zasnivati na doživljaju muzičkog dela samo kao čulnog uživanja, bez interesa i konkretne svrhe. Apstrahovanjem važnih elemenata pri slušanju i analizi muzičkog dela dolazi do površnog pristupa i jednostavnog uživanja koje ne može omogućiti učenicima sticanje kvalitetnih znanja i veština, što se direktno odražava na njihove kompetencije, pa je otuda problematski okvir istraživanja vezan i za posedovanje kompetencija učenika. Jačanje kompetencija učenika u srednjoj muzičkoj školi od posebne je važnosti za buduće muzičare, jer će se, usled smanjenja mogućnosti stalnog zaposlenja u prosveti i kulturi, sve više muzičara usmeravati na druge vrste poslova, kao i na negovanje neklasičnih muzičkih žanrova.

Istraživanje vezano za estetski doživljaj u nastavnoj praksi srednjeg muzičkog obrazovanja polazi od stava pedagoga koji ovaj fenomen objašnjavaju kao doživljaj lepog koji se manifestuje kroz jedinstvo emocionalnog i intelektualnog ocenjivanja muzičkog sadržaja (Mitrović, 1967a, str. 305). Kroz mišljenja i stavove učenika srednjih muzičkih škola pokušali smo da dođemo do relevantnih podataka o zastupljenosti estetskog doživljaja i njegovoj ulozi u okviru tri grupe predmeta (teorijskih, izvođačkih i stvaralačkih). Kako pedagozi ukazuju (ibidem), pravog estetskog doživljaja nema bez jedinstva forme i sadržaja, a sposobnost estetskog doživljaja razvija se sistematskim vaspitnim uticajima, korišćenjem odabranih sadržaja i metoda kao što su posmatranje umetničkih dela i pojava u objektivnoj stvarnosti, estetska analiza i stvaralačka aktivnost.

Naše istraživanje fokusirano je na ulogu estetskog doživljaja u okviru teorijskih predmeta, kao i onih predmeta u kojima dominira izvođenje i slušanje muzike i, najzad, stvaranje (aranžiranje i komponovanje). Doživljaj umetnosti nije, kako se to često misli, samo

posmatranje umetničkog objekta, odnosno slušanje muzike, već je istovremeno i proizvodnja, tj. stvaranje, događaj umetnosti, koji obuhvata i subjekta i objekat (Ognjenović, 2003, str. 232). Otuda će naša pažnja podjednako biti usmerena na intelektualnu komponentu (saznajni proces) kao i na emocionalnu. Razlog tome leži u činjenici da primeri iz literature, koji se najčešće navode u udžbenicima i priručnicima, ne mogu (niti je to uvek neophodno) emocionalno zadovoljiti svakog pojedinca, ali moraju pružiti adekvatna saznanja iz određenih oblasti u skladu sa nastavnim planom i programom. Stoga je naše interesovanje dovelo do konkretnog predmeta koji obuhvata ulogu i značaj estetskog doživljaja muzike u nastavnoj praksi srednje muzičke škole. Naše istraživanje, dakle, nije zasnovano na direktnom merenju estetskog doživljaja izabranih primera iz muzičke literature, već na sagledavanju estetskog doživljaja muzike u nastavi najznačajnijih stručnih predmeta i njegovih širih implikacija.



Slika 1: *Implikacije estetskog doživljaja muzike u nastavi*

Imajući u vidu implikacije estetskog doživljaja muzike u nastavi, jedan deo predmeta istraživanja vezan je za ulogu i značaj estetskog doživljaja u kurikulumu srednje muzičke škole, a posredno, i za kompetencije učenika. U procesu nastave i učenja doživljaj muzike rezultira različitim emocionalnim reakcijama, tako da je sastavni deo predmeta istraživanja vezan za emocije učenika za vreme nastave.

Detektovanje eventualnih nedostataka u savremenom muzičkom obrazovanju može biti od velikog značaja za unapređenje nastavne prakse, gde vidimo ne samo prostor već i neophodnost da se pomenuti problem istraži.

Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj našeg istraživanja usmeren je ka ispitivanju uloge i značaja estetskog doživljaja muzike u procesu nastave drugog, trećeg i četvrtog razreda srednje muzičke škole.

Da bi se postavljeni cilj realizovao, odnosno da bi se utvrdilo da li je u nastavi srednje muzičke škole zastupljen pozitivan ili negativan estetski doživljaj, najpre je ispitana povezanost pozitivnih i negativnih emocija sa nastavom teorijskih, izvođačkih i stvaralačkih predmeta. Pošto je estetski doživljaj muzike u našem istraživanju sagledan u kontekstu estetskog vaspitanja, ispitivali smo i zastupljenost principa mnogostranosti i kreativnosti u nastavi srednje muzičke škole. Kao šira implikacija estetskog doživljaja muzike u nastavi sagledana je povezanost teorijskih predmeta sa predmetima praktičnog izvođenja muzike, kao i kompetencije učenika (kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione). Posredno, putem ispitivanja zadovoljstva nastavom i estetskog doživljaja, ispitivali smo i motivaciju učenika. Kao jedan od važnih faktora, ispitivali smo ulogu nastavnika u kultivisanju estetskog doživljaja kod učenika, jer u školama umetničkog profila nastavna praksa podrazumeva i neposrednu komunikaciju sa učenicima vezanu za njihov doživljaj.

Zadaci istraživanja

U skladu sa opisanim predmetom i ciljevima istraživanja, kao i na osnovu njihovih bitnih sadržaja i interakcije, izdvojeni su sledeći zadaci istraživanja:

1. Ispitati zastupljenost pozitivnih i negativnih emocija učenika prema teorijskim i izvođačkim predmetima u nastavi srednje muzičke škole, kao i prema nastavi generalno, nezavisno od predmeta. Ispitati da li učenici poseduju kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione kompetencije.
2. Ispitati povezanost nastave teorijskih predmeta sa pozitivnim i negativnim emocijama i utvrditi prisustvo³¹ estetskog doživljaja na ovim predmetima. Ispitati razlike u stavovima učenika prema estetskom doživljaju na ovim predmetima s obzirom na uzrast.

³¹ Možda pre svojstvo nego prisustvo (kakav je)

3. Ispitati povezanost nastave izvođačkih predmeta sa pozitivnim i negativnim emocijama i utvrditi prisustvo estetskog doživljaja. Ispitati razlike u stavovima učenika prema ovim predmetima s obzirom na uzrast.
4. Ispitati povezanost nastave na predmetima dečjeg stvaralaštva (Dečji orkestar, Uvod u komponovanje) kao i odnos učenika prema svestranosti u muzičkom obrazovanju sa pozitivnim i negativnim emocijama. Ispitati razlike u stavovima učenika prema estetskom doživljaju na ovim predmetima s obzirom na uzrast.
5. Ispitati zastupljenost principa mnogostranosti i kreativnosti u nastavi srednje muzičke škole.
6. Utvrditi da li postoji povezanost predmeta koji su zasnovani na teorijskom učenju i onih koji se zasnivaju na izvođenju muzike.
7. Utvrditi da li su kompetencije učenika povezane sa školskim uspehom.
8. Utvrditi razlike u kompetencijama učenika prema uzrastu.
9. Ispitati da li su učenici zadovoljni nastavom u srednjoj muzičkoj školi i da li je zadovoljstvo povezano sa estetskim doživljajem muzike u nastavi.
10. Ispitati ulogu nastavnika u kultivisanju estetskog doživljaja u nastavi kod učenika.
11. Ispitati razlike u estetskom doživljaju u teorijskim i izvođačkim predmetima zavisno od odseka.
12. Ispitati da li postoji razlika u estetskom doživljaju učenika u nastavi teorijskih predmeta s obzirom na uspeh i pol učenika.
13. Ispitati da li postoji razlika u estetskom doživljaju učenika u nastavi izvođačkih predmeta s obzirom na uspeh i pol učenika. Ispitati zastupljenost pozitivnih i negativnih emocija s obzirom na pol učenika.
14. Ispitati razlike u estetskom doživljaju u teorijskim i izvođačkim predmetima s obzirom na mesto pohađanja srednje muzičke škole.

Hipoteze istraživanja

Opšta hipoteza

Opšta hipoteza od koje polazimo u ovom istraživanju glasi:

Pretpostavlja se da je estetski doživljaj muzike povezan sa pozitivnim emocijama učenika i da ima važnu ulogu u nastavnoj praksi srednjeg muzičkog obrazovanja kako u kurikulumu tako i u formiranju kompetencija učenika.

Posebne hipoteze

Iz opšte hipoteze izvedene su posebne hipoteze:

1. Pretpostavlja se da učenici imaju pozitivne emocije prema teorijskim i izvođačkim predmetima u srednjoj muzičkoj školi, kao i prema nastavi generalno, i da većina učenika ne poseduje kognitivne kompetencije, ali poseduje emocionalne, socijalne i radno-akcione kompetencije.
2. Pretpostavlja se da je nastava teorijskih predmeta povezana sa pozitivnim emocijama učenika, odnosno da je u nastavi prisutan pozitivan estetski doživljaj muzike i da je u nastavi teorijskih predmeta učenicima svih razreda podjednako važan estetski doživljaj muzike.
3. Pretpostavlja se da je nastava izvođačkih predmeta povezana sa pozitivnim emocijama učenika, odnosno da je prisutan pozitivan estetski doživljaj muzike i da je u nastavi izvođačkih predmeta učenicima svih razreda podjednako važan estetski doživljaj muzike.
4. Pretpostavlja se da je nastava na predmetima iz oblasti stvaralaštva (Dečji orkestar i Uvod u komponovanje), kao i odnos učenika prema svestranosti u muzičkom obrazovanju povezan sa pozitivnim emocijama i da je učenicima svih razreda podjednako važan estetski doživljaj muzike u oblasti stvaralaštva.
5. Pretpostavlja se da u nastavnoj praksi srednje muzičke škole nije dovoljno zastupljen princip mnogostranosti i da učenici nemaju dovoljno kreativne slobode.
6. Pretpostavlja se da ne postoji dovoljna povezanost teorijskih predmeta sa predmetima zasnovanim na izvođenju muzike u nastavi srednje muzičke škole.

7. Pretpostavlja se da su kompetencije učenika srednje muzičke škole povezane sa uspehom.
8. Pretpostavlja se da postoji značajna razlika u kompetencijama učenika prema uzrastu, u korist četvrte godine u odnosu na drugu i treću.
9. Pretpostavlja se da je zadovoljstvo nastavom u srednjoj muzičkoj školi povezano sa estetskim doživljajem muzike.
10. Pretpostavlja se da nastavnici imaju važnu ulogu u kultivisanju estetskog doživljaja muzike kod učenika.
11. Pretpostavlja se da postoji razlika u estetskom doživljaju muzike u teorijskim predmetima zavisno od odseka, i to u korist teoretičara, i da postoji razlika u estetskom doživljaju muzike u izvođačkim predmetima zavisno od odseka, i to u korist instrumentalista.
12. Pretpostavlja se da postoji razlika u estetskom doživljaju muzike u teorijskim predmetima zavisno od uspeha i pola učenika i to u korist odličnih učenika, i u korist devojčica.
13. Pretpostavlja se da ne postoji razlika u estetskom doživljaju muzike u izvođačkim predmetima zavisno od uspeha i pola učenika. Pretpostavlja se da su kod devojčica više zastupljene pozitivne emocije, a kod dečaka negativne.
14. Pretpostavlja se da postoji razlika u estetskom doživljaju muzike u teorijskim i izvođačkim predmetima s obzirom na mesto pohađanja srednje muzičke škole, i to u korist Muzičke škole u Nišu.

Varijable istraživanja

U ovom istraživanju varijable su određene shodno predmetu i problemu istraživanja. Varijablom se u pedagoškom istraživanju smatra svaka karakteristika bilo koje pedagoške pojave kod koje posmatramo kvantitativne ili kvalitativne razlike koje se u njoj javljaju (Mužić, 1979, str. 73). Za razmatranje uloge estetskog doživljaja muzike u nastavnoj praksi izdvojili smo skup nezavisnih i zavisnih varijabli.

Nezavisne varijable čine:

- pol učenika
- opšti uspeh učenika iskazan zaključnim ocenama na kraju školske godine
- mesto pohađanja muzičke škole
- uzrast učenika (razred koji učenici pohađaju)
- odsek koji učenici pohađaju.

Tabela 6

Nezavisne varijable

Pol	Muški – Ženski
Uspeh učenika	Nedovoljan, dovoljan, dobar, vrlo dobar, odličan
Mesto pohađanja muzičke škole	Niš, Leskovac, Kraljevo, Kruševac, Negotin
Godina pohađanja muzičke škole	Druga, treća, četvrta
Odsek	Teoretski, Vokalno-instrumentalni

Zavisne varijable su:

(1) *Stavovi učenika o prisustvu estetskog doživljaja muzike u kurikulumu srednje muzičke škole (Estetski doživljaj muzike u teorijskim predmetima, Estetski doživljaj muzike u izvođačkim predmetima, Mnogostranost i kreativna sloboda, Zadovoljstvo školom, Uloga nastavnika)*

a) *Estetski doživljaj muzike u teorijskim predmetima* odnosi se na učeničku procenu zastupljenosti estetskog doživljaja muzike kao jedinstva emocionalnog i intelektualnog ocenjivanja u nastavi na predmetima koji su pretežno zasnovani na teorijskom učenju i analizi, uz manje prisustvo izvođenja i slušanja muzike.

b) *Estetski doživljaj muzike u izvođačkim predmetima* odnosi se na učeničku procenu zastupljenosti estetskog doživljaja muzike kao jedinstva emocionalnog i intelektualnog ocenjivanja u nastavi na predmetima koji su pretežno zasnovani na izvođenju muzike.

c) *Mnogostranost i kreativna sloboda* odnosi se na učeničku procenu zastupljenosti estetskog doživljaja muzike u nastavi na predmetima dečjeg stvaralaštva, kao i zastupljenosti principa mnogostranosti u nastavi.

d) *Zadovoljstvo školom* odnosi se na procenu učenika srednje muzičke škole o nastavnim predmetima i uslovima rada škole. Posredno, ova varijabla meri i motivacionu dimenziju.

e) *Uloga nastavnika* predstavlja učeničku procenu uloge nastavnika u kultivisanju estetskog doživljaja muzike u nastavi srednje muzičke škole.

(2) *Stavovi učenika (samoprocena) o posedovanju stručnih kompetencija (Kognitivne, Emocionalne, Socijalne i Radno-akcione kompetencije)*

a) *Kognitivne kompetencije* predstavljaju samoprocenu učenika o posedovanju kognitivnih kompetencija koje se ogledaju u prepoznavanju estetskih kvaliteta muzičkog dela i sposobnosti doživljaja muzike različitih stilova i žanrova.

b) *Emocionalne kompetencije* predstavljaju samoprocenu učenika o posedovanju emocionalnih kompetencija koje se zasnivaju na preoznavanju sopstvenih i tuđih emocija, posedovanju empatije i potrebe za iskazivanjem osećanja.

c) *Socijalne kompetencije* predstavljaju samoprocenu učenika o posedovanju socijalnih kompetencija koje oslikavaju spremnost učenika na međusobnu saradnju, razumevanje i želju za kolektivnim činom stvaranja muzike.

d) *Radno-akcione kompetencije* predstavljaju samoprocenu učenika o posedovanju radno-akcionih kompetencija koje se sastoje u spremnosti učenika da radi na sebi, kao i da prezentuje umetničku muziku u školi i van nje.

(3) *Pozitivne i negativne emocije u nastavi* (*Pozitivna osećanja*: zainteresovanost, pripravnost, ponos, uzbuđenost, inspirisanost, pažnja, entuzijazam, snaga; *Negativna osećanja*: zabrinutost, nervoza, preplašenost, napetost, iritiranost, krivica, tenzija, stres, posramljenost, neprijateljsko raspoloženje). Pozitivna i negativna osećanja ukazuju na stanja učenika u nastavi srednje muzičke škole, kao i na prisustvo (pozitivnog ili negativnog) estetskog doživljaja muzike u nastavi.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U skladu sa predmetom istraživanja, kao i sa postavljenim ciljem, zadacima i hipotezama, izabrali smo metodu teorijske analize, deskriptivnu, kao i kvalitativnu i kvantitativnu analizu sadržaja.

Metodom teorijske analize izvršili smo analizu različitih shvatanja o pojavama koje su istraživane. Ova metoda je našla svoju primenu u analizi naučnih radova (rasprava, članaka ili studija) koji su se bavili istom ili sličnom problematikom. Ona je korišćena u teorijskom delu rada, kao i u interpretaciji rezultata. Uz metodu teorijske analize, u interpretaciji dobijenih rezultata primenjena je i metoda sinteze.

Servej (*Survey* – pregled) istraživačka metoda je empirijska neeksperimentalna metoda koju smo koristili za prikupljanje podataka. Servej postupak smatra se jednim od modaliteta deskriptivne metode, a odnosi se na otkrivanje činjenica i proučavanje stanja ili onoga što je dominantno u jednoj proučavanoj pojavi. To je istraživački pristup kojim ne menjamo ništa u postojećoj praksi, ali snimamo ili merimo, opisujemo, poredimo, kontrastiramo, klasifikujemo, analiziramo i interpretiramo odnose među ljudima i pojavama, stavove i vrednosti ljudi, procese i fenomene u društvu i prirodi (Suzić, 2007, str. 57). Primenom ove metode ispitali smo stanje na terenu, tj. stavove učenika prema zastupljenosti estetskog doživljaja u kurikulumu srednje muzičke škole i njegovoj povezanosti sa pozitivnim i negativnim emocijama učenika, kao i stavove učenika o kompetencijama. Ovaj metod nam je dao objektivniju sliku o istraživanim pojavama na osnovu kojih smo izveli konkretne zaključke.

Kvantifikacija koristi brojanje, merenje i aritmetičke operacije da bi objasnila kauzalnost (relacije i razlike) fenomena, dok kvalitativni metodi predstavljaju suprotnost – prema njihovim zastupnicima cilj istraživanja je razumevanje suštine stvari kroz deskripciju i jezik fenomena (Bužarovski, 2012).

U radu je korišćena tehnika skaliranja (procenjivanja). Za potrebe ovog istraživanja korišćena su tri instrumenta (videti Prilog B).

Prvi instrument je *Skala stavova učenika o ulozi estetskog doživljaja u kurikulumu srednje muzičke škole* (SUD-KU), koji se sastoji od 40 ajtema. Uvodni deo upitnika obuhvata pitanja vezana za pol, uspeh učenika, mesto pohađanja srednje muzičke škole, razred, odnosno uzrast, i odsek (Teoretski ili Instrumentalni). Putem ovog upitnika učenici se izjašnjavaju o zastupljenosti estetskog doživljaja kao specifičnog spoja intelektualnog i

emocionalnog doživljaja u različitim nastavnim predmetima srednje muzičke škole i njegovoj ulozi u muzičkom obrazovanju. Tvrdnje se odnose na sve tri grupe predmeta, kao i na zastupljenost pojedinih principa i metoda estetskog vaspitanja, čiji je estetski doživljaj sastavni deo. Jedan deo pitanja odnosi se na ulogu nastavnika u kultivisanju estetskog doživljaja kod učenika, kao i stavove učenika o kvalitetu nastave u srednjoj muzičkoj školi. Instrument je konstruisan tako što su zadaci i hipoteze iskorišćeni kao osnova za izradu instrumenta. Iz svakog pojedinačnog zadatka izvedeno je nekoliko ajtema koje se odnose na različite aspekte zastupljenosti estetskog doživljaja u nastavi srednje muzičke škole, kao i na ulogu nastavnika. Jedan od zadataka glasi: Ispitati ulogu nastavnika u formiranju estetskog doživljaja u nastavi kod učenika, a iz njega su sastavljeni sledeći ajtemi: Nastavnici nas u toku nastave podstiču na posmatranje, zapažanje, mišljenje i emocionalno doživljavanje muzike; Nastavnici nas uče kako da primenjujemo različite metode estetskog vaspitanja u zavisnosti od gradiva koje učimo; Nastavnici nas podstiču da stvaramo (izvodimo) kvalitetnu muziku, literarna dela i druge oblike umetnosti; Nastavnici nas uvek pripremaju za dobar emocionalni i intelektualni (saznajni) doživljaj muzičkog dela.

Drugi instrument *Skala stavova učenika o zastupljenosti kompetencija u srednjoj muzičkoj školi* (SUZ-KO) sastoji se od 20 ajtema koji se odnose na kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione kompetencije učenika, pri čemu je, kao u prethodnom upitniku, svaka od kompetencija poslužila kao osnov za izvođenje ajtema.

Treći instrument, (SPINO), predstavlja skalu pozitivnih i negativnih osećanja (preuzet iz: Watson et al, 1998) i pruža uvid u pozitivna i negativna osećanja učenika za vreme nastave (učenici se ovde izjašnjavaju o 10 pozitivnih i 10 negativnih osećanja).

Sve skale sadrže ponuđeni stepen saglasnosti od 1 do 5 (1 – uopšte se ne slažem, 2 – delimično se ne slažem, 3 – polovično se slažem, 4 – pretežno se slažem, 5 – u potpunosti se slažem).

Populacija i uzorak

Uzorak za ovo istraživanje čine učenici II, III i IV razreda srednjih muzičkih škola (I razred je izostavljen zbog manjeg broja stručnih, odnosno većeg broja opšteobrazovnih predmeta). Istraživanje je ograničeno na učenike koji pohađaju Teoretski i Vokalno-instrumentalni odsek, zato što je u sredini za koju smo bili zainteresovani dominantan broj učenika na ovim odsecima.

U razmatranje je uzeto pet srednjih muzičkih škola iz južne i jugoistočne Srbije: Niš, Leskovac, Kraljevo, Kruševac i Negotin. Srednja muzička škola u Vranju je izuzeta iz ovog istraživanja, budući da broji svega devet učenika (prema podacima iz školske 2011/2012. godine), te samim tim ne predstavlja relevantan uzorak. Ukupan uzorak čini 311 učenika.

Tabela 7

Struktura ispitanika prema polu

	Frekvencije	Procenti
Muški	150	48,2
Ženski	161	51,8
Total	311	100,0

Tabela 7 pokazuje da u istraživanju učestvovalo 150 učenika i 161 učenica, ukupno 311 ispitanika.

Tabela 8

Struktura ispitanika prema uspehu

	Frekvencije	Procenti
Nedovoljan	1	0,3
Dovoljan	2	0,6
Dobar	33	10,6
Vrlo dobar	110	35,4
Odličan	165	53,1
Total	311	100,0

U Tabeli 8 prikazana je struktura ispitanika s obzirom na uspeh ostvaren u školi. Preko 50% ispitanih učenika je sa odličnim uspehom, preko 35% su vrlo dobri učenici, a preko 10% učenika ima dobar uspeh. Manje od 1% ispitanih učenika ima dovoljan, odnosno nedovoljan uspeh.

Tabela 9

Struktura ispitanika s obzirom na mesto pohađanja muzičke škole

	Frekvencije	Procenti
Niš	105	33,8
Leskovac	60	19,3
Kraljevo	67	21,5
Kruševac	42	13,5
Negotin	37	11,9
Total	311	100,0

U Tabeli 9 prikazana je struktura ispitanika s obzirom na mesto. U istraživanju je učestvovalo 105 učenika Muzičke škole u Nišu, 60 učenika Muzičke škole „Stanislav

Binički“iz Leskovca, 67 učenika Muzičke škole „Stevan Mokranjac“ iz Kraljeva, 42 učenika Muzičke škole „Stevan Hristić“ iz Kruševca i 37 učenika Muzičke škole „Stevan Mokranjac“ iz Negotina. Ukupan uzorak čini 311 ispitanika srednjih muzičkih škola.

Tabela 10

Struktura ispitanika s obzirom na godinu pohađanja muzičke škole

	Frekvencije	Procenti
Druga	105	33,8
Treća	105	33,8
Četvrta	101	32,5
Total	311	100,0

Tabela 10 pokazuje da je u istraživanju učestvovalo 105 učenika druge godine (33,8%), isto toliko učenika treće godine, 101 učenik (32,5%) pohađa četvrtu godinu srednje muzičke škole.

Tabela 11

Struktura ispitanika s obzirom na odsek

	Frekvencije	Procenti
Teoretski	142	45,7
Instrumentalni	169	54,3
Total	311	100,0

U Tabeli 11 prikazana je struktura ispitanika s obzirom na odsek koji pohađaju u muzičkoj školi: 142 učenika je sa Teorijskog odseka, dok je veći broj učenika koji pohađa Instrumentalni odsek (169 učenika, odnosno 54,3%).

Uzorak je približno ujednačen u pogledu pola, uzrasta i odseka. Trećina uzorka pohađa muzičku školu u Nišu, a samo 12% u Negotinu. Takođe, zanemarljiv broj učenika ima dovoljan ili nedovoljan uspeh u prethodnom razredu.

Statistička obrada podataka

U ovom istraživanju, statistička obrada podataka izvršice se u paketu SPSS Statistics

15.0. U skladu sa napred rečenim, podaci su analizirani pomoću sledećih postupaka i testova:

1. Deskriptivna statistika – frekvencije, procenti, aritmetička sredina i standardna devijacija;
2. Kronbah alfa koeficijent, za merenje unutrašnje konzistencije skala;
3. Faktorska analiza skala konstruisanih za potrebe ovog istraživanja (SUD-KU i SUZ-KO);
4. Mere asimetričnosti distribucije (*Skewness*);
5. Pirsonov ili Spirmanov koeficijent korelacije, u zavisnosti od normalnosti distribucije;
6. Univarijantna analiza varijanse (ANOVA) ili Kruskall-Wallis test, u zavisnosti od normalnosti distribucije;
7. Linearna regresiona analiza;
8. Studentov t-test ili Mann-Whitney *U* test, zavisno od normalnosti distribucije.

Organizacija i tok istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u toku prvog polugodišta školske 2013/2014. godine. Realizaciji istraživanja prethodio je razgovor sa direktorima navedenih srednjih škola, kao i sa pojedinim predmetnim profesorima, koji su pružili pomoć u sprovođenju anketiranja učenika. Važno je napomenuti da su učenici uglavnom rado pristupili anketiranju i da su njihovi komentari bili pozitivni.

Opis instrumenata istraživanja

Deskriptivna statistika

Vrednosti glavnih predmeta merenja za dve konstruisane skale, SUD-KU i SUZ-KO, dobijene su računanjem proseka odgovora ispitanika na stavke koje im pripadaju. Za skalu SPINO vrednosti su dobijene po uputstvu (Watson et al, 1988), sabiranjem odgovora.

Tabela 12

Deskriptivno-statističke mere subskala SUD-KU

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Teorijski predmeti	3,52	0,68
Izvođački predmeti	3,95	0,70
Svestranost i kreativnost	3,18	0,86
Zadovoljstvo nastavom	3,05	0,72
Uloga nastavnika	3,32	0,88

U Tabeli 12 prikazano je pet subskala instrumenta SUD-KU: *Teorijski predmeti*, *Izvođački predmeti*, *Svestranost i kreativnost*, *Zadovoljstvo nastavom* i *Uloga nastavnika*.

Prvu subskalu *Teorijski predmeti* čini ukupno 16 ajtema koji se odnose na predmete Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici i Istorija muzike. Subskala meri zastupljenost i ulogu estetskog doživljaja muzike u okviru nastavnih predmeta koji se većim delom zasnivaju na teorijskom savlađivanju određenih zakonitosti u muzičkom toku, gde je doživljaj muzike putem slušanja i/ili izvođenja prateći element nastavne prakse. Nastavu harmonije čini 5 ajtema koji mere zastupljenost estetskog doživljaja kao jedinstvenog intelektualnog i emocionalnog ocenjivanja sadržaja koji učenici primaju kroz formu i sadržaj harmonskog zadatka u nastavi (npr. *Na časovima harmonije urađene zadatke često izvodimo sviranjem ili pevanjem; Kroz nastavu harmonije mogu da upoznam lepotu klasične muzike*). Nastavu kontrapunkta takođe meri 5 ajtema koji mere estetski doživljaj kontrapunktskog zadatka tokom nastave (npr. *Na časovima kontrapunkta urađene zadatke često izvodimo sviranjem ili pevanjem; Izvođenje zadataka sviranjem ili pevanjem mi je važno za razumevanje polifone*

muzike). Za nastavu muzičkih oblika predviđeno je 3 ajtema koji mere zastupljenost estetskog doživljaja u analizi muzičkog oblika (npr. *Na časovima muzičkih oblika uvek slušamo primere koje analiziramo*), dok je za nastavu istorije muzike predviđeno takođe 3 ajtema koji mere zastupljenost estetskog doživljaja u istorijsko-stilskom sagledavanju muzičke umetnosti (npr. *U nastavi istorije muzike tek nakon slušanja primera iz literature mogu da razumem određeni stil u muzici ili stil nekog kompozitora*).

Izvođački predmeti čine drugu subskalu koja se sastoji od 7 ajtema koji se odnose na predmete Solfeđo, Klavir (odnosno drugi instrument ili solo pevanje, u zavisnosti od odseka), Hor ili Orkestar (u zavisnosti od odseka). Ova subskala meri estetski doživljaj muzike kod učenika i njihov odnos prema navedenim predmetima (npr. *Rado idem na probe hora [orkestra] zbog lepote doživljaja muzike*).

U strukturu treće subskale *Svestranost i kreativnost* ulazi 6 ajtema koji mere nastavu na predmetu dečje kreativnosti (Dečji orkestar ili Uvod u komponovanje, u zavisnosti od odseka), kao i stavove učenika prema svestranosti i kreativnosti u nastavi srednje muzičke škole (npr. *U nastavi srednje muzičke škole nemam dovoljno prostora da izrazim svoju kreativnost*).

Četvrtu subskalu *Zadovoljstvo nastavom* čini 6 ajtema koji mere uslove rada škole (npr. *U muzičkoj školi slušamo muziku na kvalitetnim uređajima; U muzičkoj školi izvodimo muziku na kvalitetnim instrumentima*), zastupljenost predmeta prema interesovanjima učenika (npr. *U srednjoj muzičkoj školi broj i vrsta predmeta u skladu su sa mojim interesovanjima*) i slobodu izražavanja u nastavi (npr. *U muzičkoj školi mogu slobodno da razgovaram sa nastavnicima o sopstvenom doživljaju muzičkog dela [o njegovim karakteristikama i ličnom emocionalnom doživljaju]*).

Peta subskala *Uloga nastavnika* (odnos nastavnika prema učenicima) sadrži 5 ajtema koji mere odnos nastavnika prema učenicima i njegovu ulogu u estetskom doživljaju muzike kod učenika (npr. *Nastavnici nas u toku nastave podstiču na posmatranje, zapažanje, mišljenje i emocionalno doživljavanje; Nastavnici nas uvek pripremaju za dobar emocionalni i intelektualni [saznajni] doživljaj muzičkog dela*).

Tabela 13

Deskriptivno-statističke mere subskala SUZ-KO

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Socijalne kompetencije	3,98	0,76
Emocionalne kompetencije	4,08	0,67
Kognitivne kompetencije	3,70	0,78
Radno-akcione kompetencije	4,15	0,66

Tabela 13 pokazuje četiri vrste kompetencija: *Socijalne, Emocionalne, Kognitivne i Radno-akcione*.

Subskala *Socijalne kompetencije* sadrži 4 ajtema koji mere spremnost učenika na saradnju i prihvatanje različitosti (npr. *Kada sam uključen u grupu [Hor, Orkestar, Kamerna muzika i sl.] osećam se lepo, jer učestvujem u ostvarivanju ciljeva kolektivnog muziciranja*).

Drugu subskalnu, *Emocionalne kompetencije*, čini 5 ajtema koji mere osetljivost i spremnost učenika da pomognu drugima (npr. *Volim da pomažem drugima da ostvare bolje rezultate u učenju i izvođenju muzike*), kao i spremnost učenika da iskažu emocije u izvođenju muzike (npr. *Volim da učim nešto novo u čemu ću moći da iskažem različite emocionalne doživljaje muzike*).

Kognitivne kompetencije predstavljaju četvrtu subskalnu koju čini 5 ajtema. Oni mere sposobnost uočavanja kvaliteta muzičkog dela, kao i njegovog procenjivanja (npr. *Mogu da prepoznam estetske kvalitete muzičkog dela i da razlikujem umetničku muziku od kiča i šunda*).

Subskalnu *Radno-akcione kompetencije* čini poslednjih 6 ajtema koji mere spremnost učenika na rad i njihov odnos prema nastavi, odnosno budućoj profesiji (npr. *Trudim se da u školi naučim što više kako bih ta znanja primenio/la tokom studija ili u svojoj budućoj profesiji*).

Tabela 14

Deskriptivno-statističke mere subskala SPINO

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pozitivne emocije	36,02	8,13
Negativne emocije	22,23	9,09

Instrument SPINO sadrži dva subtesta koji se sastoje od po 10 ajtema. Varijabla *Pozitivne emocije* dobijena je sabiranjem stavki 1–10, koju čine sledeće emocije: *zainteresovan, pripravan, ponosan, uzbuđen, inspirisan, pažljiv, entuzijastičan, snažan, determinisan i aktivan*. *Negativne emocije* dobijene su sabiranjem stavki 11–20 i njih čine sledeće emocije: *zabrinut, nervozan, preplašen, napet, iritiran, kriv, pod tenzijom, pod stresom, posramljen i neprijateljski raspoložen*).

Votson i saradnici (ibidem) dali su sledeće norme: *Pozitivne emocije* $M = 33,3$ $SD = 7,2$, *Negativne emocije* $M = 17,4$ $SD = 6,2$. U našem uzorku i aritmetičke sredine i standardne devijacije su više, što je verovatno posledica okolnosti (nastava i ispiti) o kojima se učenici izjašnjavaju, za razliku od istraživanja Votsona i saradnika gde su se ispitanici izjašnjavali o osećanjima u svakodnevnom životu.

Pouzdanost skala

Kronbah Alfa koeficijent izračunat je za skale SUD-KU i SUZ-KO i obe skale su se pokazale zadovoljavajuće pouzdanim, sa srednje visokom pouzdanošću. Na skali SUD-KU je dobijena vrednost Alfa 0,868, a na SUZ-KO vrednost 0,886 (videti Prilog A).

Vrednost interne konzistencije subskale *Teorijski predmeti* iznosi, $\alpha = 0,83$, *Izvođački predmeti*, $\alpha = 0,61$, *Svestranost i kreativnost*, $\alpha = 0,23$, *Zadovoljstvo nastavom*, $\alpha = 0,72$ i *Uloga nastavnika*, $\alpha = 0,82$. Pouzdanost je na relativno visokom nivou za sve subskale, osim za subskalau *Svestranost i kreativnost* za koju je pouzdanost na niskom nivou.

Vrednost interne konzistencije subskale *Socijalne kompetencije* iznosi, $\alpha = 0,67$, *Emocionalne kompetencije*, $\alpha = 0,72$, *Kognitivne kompetencije*, $\alpha = 0,70$, i *Radno-akcione kompetencije*, $\alpha = 0,70$. Pouzdanost je na relativno visokom nivou za sve subskale.

Koeficijent interne konzistencije *Pozitivnih emocija* iznosi, $\alpha = 0,89$, *Negativnih emocija*, $\alpha = 0,88$. Pouzdanost je za obe subskale na visokom nivou.

Faktorska analiza skala

Faktorska analiza skale SUD-KU

Skala SUD-KU (*Stavovi učenika o prisustvu estetskog doživljaja muzike u kurikulumu srednje muzičke škole*) sastoji se od 40 stavki. Veća pouzdanost skale može se objasniti većim brojem ajtema, jer pojedini naučnici ističu da najduže skale, sa 20 i više ajtema imaju najbolju pouzdanost (Dukanac i Džamonja-Ignjatović, 2008).

Tabela 15

Svojstvene vrednosti prvih 12 faktora u analizi SUD-KU

Faktor	Svojstvena vrednost	Procenat varijanse	Kumulativni procenat varijanse	Rotacija
1	8,27	20,66	20,66	6,46
2	2,94	7,36	28,02	4,84
3	2,26	5,65	33,67	5,07
4	2,08	5,21	38,88	4,64
5	1,86	4,66	43,55	2,20
6	1,53	3,82	47,37	
7	1,35	3,38	50,75	
8	1,32	3,30	54,05	
9	1,22	3,04	57,09	
10	1,17	2,94	60,03	
11	1,12	2,80	62,83	
12	1,06	2,66	65,49	

Tabela 15 pokazuje 12 faktora sa svojstvenim vrednostima preko 1. Međutim, svi faktori počev od šestog imaju vrlo slične svojstvene vrednosti i ne mogu se jasno razlikovati od grešaka (Grafikon 1). Faktorskom analizom je objašnjeno 65,49% varijanse, dok prilikom zadržavanja samo pet osnovnih faktora procenat objašnjene varijanse iznosi 43,54%. Prvi faktor je objašnjen sa 20,66% varijanse, drugi faktor je objašnjen sa 7,35% varijanse, treći faktor je objašnjen sa 5,65% varijanse, četvrti faktor je objašnjen sa 5,21% varijanse i peti faktor je objašnjen sa 4,66% varijanse.

Tabela 16

Matrica strukture instrumenta SUD-KU

	Faktor	Faktor	Faktor	Faktor	Faktor
	1	2	3	4	5
1. Na časovima harmonije urađene zadatke često izvodimo sviranjem ili pevanjem	0,28	0,61	-0,13	0,13	-0,22
2. Izvođenje zadataka sviranjem ili pevanjem mi je važno za razumevanje harmonskih veza i/ili modulacija	0,10	0,66	0,20	0,05	-0,11
3. Tek kada čujem harmonski zadatak imam potpuni muzički doživljaj	-0,02	0,69	0,15	-0,03	-0,13
4. U nastavi harmonije rado učestvujem u pisanju ili izvođenju zadataka	0,27	0,52	-0,03	0,07	0,11
5. Kroz nastavu harmonije mogu da upoznam lepotu klasične muzike	0,26	0,67	0,05	0,06	-0,01
6. Na časovima kontrapunkta urađene zadatke često izvodimo sviranjem ili pevanjem	0,11	-0,24	0,56	0,05	0,05
7. Izvođenje zadataka sviranjem ili pevanjem mi je važno za razumevanje polifone muzike	0,11	0,14	0,73	0,09	-0,18
8. Tek kada čujem kontrapunktski zadatak imam potpuni muzički doživljaj	-0,10	0,20	0,70	0,05	-0,14
9. U nastavi kontrapunkta rado učestvujem u pisanju ili izvođenju zadataka	-0,08	0,02	0,62	0,07	0,19
10. Kroz nastavu kontrapunkta mogu da upoznam lepotu renesansne (barokne) muzike	-0,12	0,14	0,80	-0,16	-0,02

11.	Na časovima muzičkih oblika uvek slušamo primere iz literature koje analiziramo	0,13	-0,50	0,43	0,26	0,10
12.	Nisam u mogućnosti da spoznam oblik kompozicije ukoliko nema zvučnog primera	-0,05	0,30	-0,08	0,45	-0,04
13.	U nastavi muzičkih oblika rado učestvujem u analizi oblika kompozicije i upoznajem lepotu muzike različitih stilova	-0,08	0,32	0,66	-0,07	0,05
14.	U nastavi istorije muzike tek nakon slušanja primera iz literature mogu da razumem određeni stil u muzici ili stil nekog kompozitora	-0,26	0,31	-0,10	0,55	0,37
15.	Na časovima istorije muzike povezujemo muzičke stilove sa stilovima u drugim umetnostima	-0,23	0,54	-0,00	0,15	0,40
16.	U nastavi istorije muzike rado učestvujem u diskusiji vezanoj za gradivo koje obrađujemo	0,03	0,51	0,28	-0,16	0,32
17.	Volim kada na časovima solfeđa izvodimo melodijske i ritmičke vežbe	0,09	-0,01	0,03	0,40	0,14
18.	Volim kada na časovima solfeđa izvodimo popularne primere iz muzičke literature (odlomke iz simfonija, opera, koncerata i sl.)	0,07	-0,01	-0,01	0,48	0,51
19.	U nastavi klavira (za učenike Instrumentalnog odseka ovo se odnosi na drugi instrument ili solo-pevanje) uvek analiziramo delo koje obrađujemo	0,05	0,30	-0,006	0,34	-0,03
20.	Većina kompozicija koje obrađujemo u nastavi klavira (za učenike Instrumentalnog odseka ovo se odnosi na drugi instrument ili solo-pevanje) mi se dopada	0,28	0,03	0,13	0,47	-0,18
21.	Kompozicije koje mi se dopadaju brzo i lako naučim	0,15	-0,04	0,19	0,58	-0,10
22.	U nastavi hora (orkestra) uvek se upoznajemo sa detaljima vezanim za nastanak kompozicije i njene muzičke kvalitete	0,18	-0,21	-0,01	-0,02	0,71
23.	Rado idem na probe hora (orkestra) zbog lepote doživljaja muzike	-0,12	-0,02	0,44	-0,19	0,55
24.	Volim predmet Dečji orkestar (Uvod u komponovanje) jer u njemu mogu da izrazim svoju kreativnost	0,26	0,07	0,02	0,22	0,34

25.	Nisam u mogućnosti da u nastavi povežujem određene stilove u muzici sa stilovima u drugim umetnostima (npr. barokna muzika – barokno slikarstvo i sl.)	0,12	-0,04	-0,28	0,15	0,37
26.	Nedostaje mi nastavni predmet u kojem bismo mogli da slušamo i analiziramo celovito muzičko delo (a ne samo neki njegov deo)	-0,24	0,55	0,25	-0,02	-0,20
27.	U nastavi često sa nastavnicima diskutujemo o emocijama koje kod nas izazivaju određene kompozicije	0,20	0,39	-0,26	-0,29	0,15
28.	U nastavi srednje muzičke škole nemam dovoljno prostora da izrazim svoju kreativnost	-0,17	-0,22	-0,05	0,63	-0,01
29.	Voleo/la bih da se više pažnje posvećuje savremenoj umetničkoj i popularnoj muzici	-0,19	-0,01	-0,13	0,66	0,23
30.	U muzičkoj školi slušamo muziku na kvalitetnim uređajima	0,34	0,25	-0,01	-0,05	-0,02
31.	U muzičkoj školi izvodimo muziku na kvalitetnim instrumentima	0,76	0,03	-0,38	-0,01	-0,02
32.	U muzičkoj školi mogu slobodno da razgovaram sa nastavnicima o sopstvenom doživljaju muzičkog dela (o njegovim karakteristikama i ličnom emocionalnom doživljaju)	0,72	-0,15	0,09	-0,05	0,07
33.	Nastavnici nas u toku nastave podstiču na posmatranje, zapažanje, mišljenje i emocionalno doživljavanje muzike	0,67	-0,12	0,16	0,01	0,24
34.	Nastavnici nas uče kako da primenjujemo različite metode estetskog vaspitanja u zavisnosti od gradiva koje učimo	0,46	-0,02	0,13	-0,03	0,43
35.	Nastavnici nas podstiču da stvaramo (izvodimo) kvalitetnu muziku, literarna dela i druge oblike umetnosti	0,42	-0,09	0,31	-0,09	0,30
36.	Tokom nastave u muzičkoj školi mogu da se uživim u muzičko delo koje slušam (izvodim)	0,57	0,23	-0,00	0,03	0,11
37.	U muzičkoj školi su uglavnom zastupljene kompozicije koje mi se sviđaju	0,55	0,27	0,16	-0,00	-0,03
38.	Smatram da mi nastava u muzičkoj školi omogućava da steknem znanja i veštine koje me osposobljavaju za dobro (stručno) procenjivanje muzike	0,47	0,12	0,22	0,17	-0,18

39. U srednjoj muzičkoj školi broj i vrsta stručnih predmeta su u skladu sa mojim interesovanjima	0,76	0,10	-0,04	0,05	-0,03
40. Nastavnici nas uvek pripremaju za dobar emocionalni i intelektualni (saznajni) doživljaj muzičkog dela	0,75	0,05	-0,25	-0,17	0,15

Iz Tabele 16 možemo uočiti matricu strukture u kojoj se nalaze vrednosti faktorskih zasićenja za svaku stavku. Pošto se prihvatljive vrednosti faktorskih zasićenja računaju s obzirom na veličinu uzorka koji u našem istraživanju iznosi 311 učesnika, prihvatljiva vrednost faktorskih zasićenja za svaku stavku iznosi 0,35. U Tabeli 16 uočavamo da su vrednosti faktorskih zasićenja iznad očekivanih, odnosno većina stavki ima faktorska zasićenja veća od 0,35. Ovaj rezultat takođe govori da nije potrebno izbaciti nijednu stavku iz analize, jer sve zadovoljavaju potrebni kriterijum faktorskih zasićenja.

Tabela 17

Matrica komunaliteta instrumenta SUD-KU

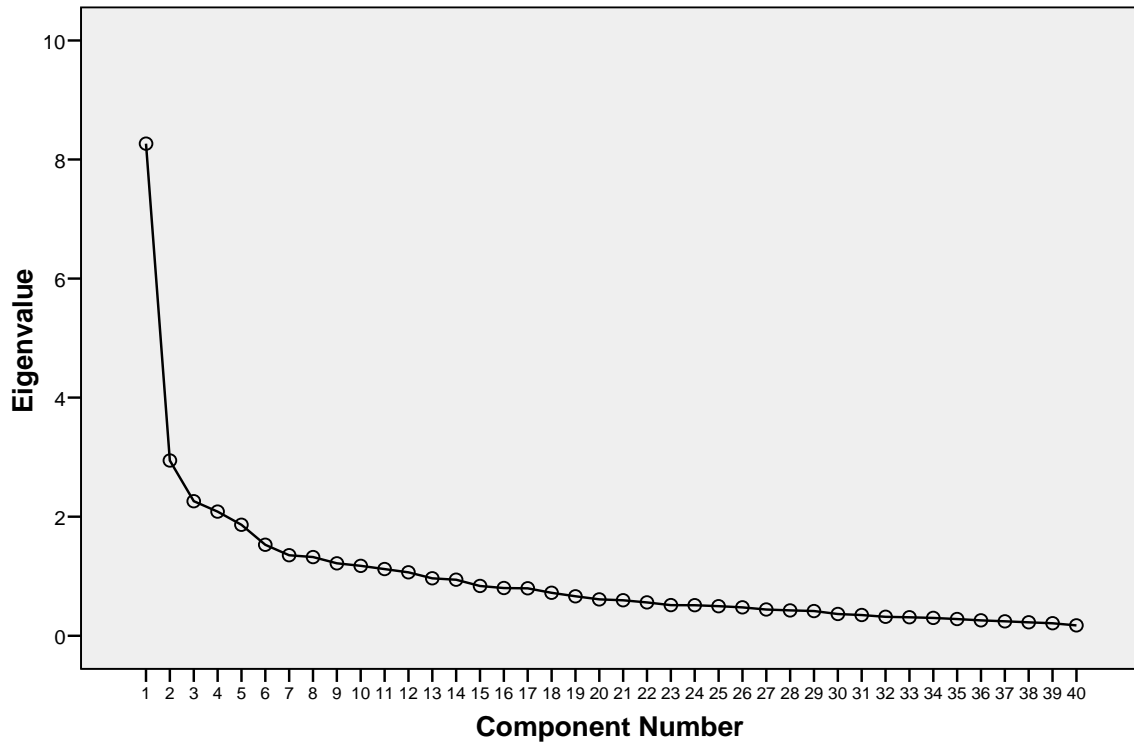
	Inicijalna vrednost	Kumunalitet
1. Na časovima harmonije urađene zadatke često izvodimo sviranjem ili pevanjem	1,00	0,78
2. Izvođenje zadataka sviranjem ili pevanjem mi je važno za razumevanje harmonskih veza i/ili modulacija	1,00	0,78
3. Tek kada čujem harmonski zadatak imam potpuni muzički doživljaj	1,00	0,71
4. U nastavi harmonije rado učestvujem u pisanju ili izvođenju zadataka	1,00	0,72
5. Kroz nastavu harmonije mogu da upoznam lepotu klasične muzike	1,00	0,75
6. Na časovima kontrapunkta urađene zadatke često izvodimo sviranjem ili pevanjem	1,00	0,76
7. Izvođenje zadataka sviranjem ili pevanjem mi je važno za razumevanje polifone muzike	1,00	0,81
8. Tek kada čujem kontrapunktski zadatak imam potpuni muzički doživljaj	1,00	0,81
9. U nastavi kontrapunkta rado učestvujem u pisanju ili izvođenju zadataka	1,00	0,77
10. Kroz nastavu kontrapunkta mogu da upoznam lepotu renesansne (barokne) muzike	1,00	0,72
11. Na časovima muzičkih oblika uvek slušamo primere iz literature koje analiziramo	1,00	0,72

12.	Nisam u mogućnosti da spoznam oblik kompozicije ukoliko nema zvučnog primera	1,00	0,78
13.	U nastavi muzičkih oblika rado učestvujem u analizi oblika kompozicije i upoznajem lepotu muzike različitih stilova	1,00	0,78
14.	U nastavi istorije muzike tek nakon slušanja primera iz literature mogu da razumem određeni stil u muzici ili stil nekog kompozitora	1,00	0,69
15.	Na časovima istorije muzike povezujemo muzičke stilove sa stilovima u drugim umetnostima	1,00	0,74
16.	U nastavi istorije muzike rado učestvujem u diskusiji vezanoj za gradivo koje obrađujemo	1,00	0,79
17.	Volim kada na časovima solfeđa izvodimo melodijske i ritmičke vežbe	1,00	0,68
18.	Volim kada na časovima solfeđa izvodimo popularne primere iz muzičke literature (odlomke iz simfonija, opera, koncerata i sl.)	1,00	0,77
19.	U nastavi klavira (za učenike Instrumentalnog odseka ovo se odnosi na drugi instrument ili solo-pevanje) uvek analiziramo delo koje obrađujemo	1,00	0,81
20.	Većina kompozicija koje obrađujemo u nastavi klavira (za učenike Instrumentalnog odseka ovo se odnosi na drugi instrument ili solo-pevanje) mi se dopada	1,00	0,86
21.	Kompozicije koje mi se dopadaju brzo i lako naučim	1,00	0,66
22.	U nastavi hora (orkestra) uvek se upoznajemo sa detaljima vezanim za nastanak kompozicije i njene muzičke kvalitete	1,00	0,74
23.	Rado idem na probe hora (orkestra) zbog doživljaja lepote muzike	1,00	0,80
24.	Volim predmet Dečji orkestar (Uvod u komponovanje) jer u njemu mogu da izrazim svoju kreativnost	1,00	0,78
25.	Nisam u mogućnosti da u nastavi povezujem određene stilove u muzici sa stilovima u drugim umetnostima (npr. barokna muzika – barokno slikarstvo i sl.)	1,00	0,78
26.	Nedostaje mi nastavni predmet u kojem bismo mogli da slušamo i analiziramo celovito muzičko delo (a ne samo neki njegov deo)	1,00	0,57
27.	U nastavi često sa nastavnicima diskutujemo o emocijama koje kod nas izazivaju određene kompozicije	1,00	0,75
28.	U nastavi srednje muzičke škole nemam dovoljno prostora da izrazim svoju kreativnost	1,00	0,72

29.	Voleo/la bih da se više pažnje posvećuje savremenoj umetničkoj i popularnoj muzici	1,00	0,62
30.	U muzičkoj školi slušamo muziku na kvalitetnim uređajima	1,00	0,79
31.	U muzičkoj školi izvodimo muziku na kvalitetnim instrumentima	1,00	0,80
32.	U muzičkoj školi mogu slobodno da razgovaram sa nastavnicima o sopstvenom doživljaju muzičkog dela (o njegovim karakteristikama i ličnom emocionalnom doživljaju)	1,00	0,72
33.	Nastavnici nas u toku nastave podstiču na posmatranje, zapažanje, mišljenje i emocionalno doživljavanje muzike	1,00	0,72
34.	Nastavnici nas uče kako da primenjujemo različite metode estetskog vaspitanja u zavisnosti od gradiva koje učimo	1,00	0,73
35.	Nastavnici nas podstiču da stvaramo (izvodimo) kvalitetnu muziku, literarna dela i druge oblike umetnosti	1,00	0,72
36.	Tokom nastave u muzičkoj školi mogu da se uživim u muzičko delo koje slušam (izvodim)	1,00	0,73
37.	U muzičkoj školi su uglavnom zastupljene kompozicije koje mi se sviđaju	1,00	0,72
38.	Smatram da mi nastava u muzičkoj školi omogućava da steknem znanja i veštine koje me osposobljavaju za dobro (stručno) procenjivanje muzike	1,00	0,69
39.	U srednjoj muzičkoj školi broj i vrsta stručnih predmeta su u skladu sa mojim interesovanjima	1,00	0,74
40.	Nastavnici nas uvek pripremaju za dobar emocionalni i intelektualni (saznajni) doživljaj muzičkog dela	1,00	0,73

Iz Tabele 17 možemo uočiti vrednosti komunaliteta za svaku pojedinačnu stavku. Komunalitet izražava proporciju varijanse svake varijable objašnjene ekstrahovanim faktorima. Takođe možemo uočiti da je vrednost komunaliteta svake stavke visoka. Podaci nam sugerišu da je faktorska valjanost korišćenog instrumenta na visokom nivou.

Scree Plot



Grafikon 1: *Scree plot* analize skale SUD-KU

Na Grafikonu 1 vidi se da je prvi faktor upadljivo više izražen od ostalih, i objašnjava petinu ukupne varijanse upitnika. Ovo govori o jednodimenzionalnosti testa i može da oteža dalju analizu. Prema Gutman-Kajzer kriterijumu izdvaja se previše faktora (12), a nijedan drugi kriterijum ne daje jasne odgovore (izdvajanje samo jednog faktora bilo bi nedovoljno jer je potrebna bolja razgraničenost predmeta merenja). Zbog svega ovoga odlučeno je da se zadrži 5 faktora, koji prema očekivanjima zajedno objašnjavaju 43,5% ukupne varijanse. Zbog očekivane povezanosti subskala korišćena je Promax rotacija. Ovi faktori su korelirani sa prethodno izračunatim vrednostima subskala radi identifikacije.

Tabela 18

Korelacije zadržanih faktora sa izračunatim merama subskala SUD-KU

		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Teorijski predmeti	Koef. korelacije	0,48**	0,69**	0,78**	0,52**	0,00
Izvođački predmeti	Koef. korelacije	0,45**	0,27**	0,26**	0,89**	-0,02
Svestranost i kreativnost	Koef. korelacije	-0,00	-0,12*	-0,05	0,23**	-0,61**
Zadovoljstvo nastavom	Koef. korelacije	0,83**	0,28**	0,56**	0,35**	-0,25**
Uloga nastavnika	Koef. korelacije	0,93**	0,34**	0,37**	0,41**	-0,05

* Korelacija je na nivou značajnosti od 0,05

**Korelacija je na nivou značajnosti od 0,01

Prvi faktor, koji objašnjava skoro polovinu varijanse objašnjene pomoću ovih pet faktora, pozitivno korelira sa *Teorijskim predmetima* ($r = 0,48$, $p < 0,01$), *Izvođačkim predmetima* ($r = 0,45$, $p < 0,01$), *Zadovoljstvom nastavom* ($r = 0,83$, $p < 0,01$) i *Ulogom nastavnika* ($r = 0,93$, $p < 0,01$). Drugi faktor je u pozitivnoj korelaciji sa *Teorijskim predmetima* ($r = 0,69$, $p < 0,01$), *Izvođačkim predmetima* ($r = 0,27$, $p < 0,01$), a u negativnoj korelaciji sa *Svestranošću i kreativnošću* ($r = -0,12$, $p < 0,05$), što sugerše da je viši stepen izraženosti drugog faktora povezan sa slabijim stepenom izraženosti *Svestranosti i kreativnosti*, a pozitivna povezanost je dobijena sa *Zadovoljstvom nastavom* ($r = 0,28$, $p < 0,01$) i *Ulogom nastavnika* ($r = 0,34$, $p < 0,01$). Treći faktor je u pozitivnoj korelaciji sa *Teorijskim predmetima* ($r = 0,78$, $p < 0,01$), *Izvođačkim predmetima* ($r = 0,26$, $p < 0,01$), *Zadovoljstvom nastavom* ($r = 0,56$, $p < 0,01$) i *Ulogom nastavnika* ($r = 0,37$, $p < 0,01$). Četvrti faktor je u pozitivnoj korelaciji sa merama *Teorijski predmeti* ($r = 0,52$, $p < 0,01$), *Izvođački predmeti* ($r = 0,89$, $p < 0,01$), *Svestrasnost i kreativnost* ($r = 0,23$, $p < 0,01$), *Zadovoljstvo nastavom* ($r = 0,35$, $p < 0,01$) i *Uloga nastavnika* ($r = 0,41$, $p < 0,01$). Peti faktor je u negativnoj korelaciji sa merom *Svestrasnost i kreativnost* ($r = -0,61$, $p < 0,05$), što sugerše da je viši stepen izraženosti petog faktora povezan sa slabijim stepenom izraženosti

Svestranosti i kreativnosti, i veća izraženost petog faktora je povezana sa slabijom izraženošću *Zadovoljstvom nastavom* ($r = -0,25, p < 0,01$).

Tabela 19

Delimična matrica strukture Teorijskih predmeta

Stavka	Faktor 2	Faktor 3
Na časovima harmonije urađene zadatke često izvodimo sviranjem ili pevanjem	0,10	0,76
Izvođenje zadataka sviranjem ili pevanjem mi je važno za razumevanje harmonskih veza i/ili modulacija	0,32	0,76
Tek kada čujem harmonski zadatak imam potpuni muzički doživljaj	0,34	0,71
U nastavi harmonije rado učestvujem u pisanju ili izvođenju zadataka	0,37	0,44
Kroz nastavu harmonije mogu da upoznam lepotu klasične muzike	0,35	0,73
Na časovima kontrapunkta urađene zadatke često izvodimo sviranjem ili pevanjem	0,41	-0,00
Izvođenje zadataka sviranjem ili pevanjem mi je važno za razumevanje polifone muzike	0,70	0,39
Tek kada čujem kontrapunktski zadatak imam potpuni muzički doživljaj	0,71	0,28
U nastavi kontrapunkta rado učestvujem u pisanju ili izvođenju zadataka	0,68	0,06
Kroz nastavu kontrapunkta mogu da upoznam lepotu renesansne (barokne) muzike	0,77	0,24
Na časovima muzičkih oblika uvek slušamo primere iz literature koje analiziramo	0,20	-0,25
Nisam u mogućnosti da spoznam oblik kompozicije ukoliko nema zvučnog primera	0,02	0,21
U nastavi muzičkih oblika rado učestvujem u analizi oblika kompozicije i upoznajem lepotu muzike različitih stilova	0,64	0,30
U nastavi istorije muzike tek nakon slušanja primera iz literature mogu da razumem određeni stil u muzici ili stil nekog kompozitora	0,02	0,35
Na časovima istorije muzike povezujemo muzičke stilove sa stilovima u drugim umetnostima	0,26	0,44
U nastavi istorije muzike rado učestvujem u diskusiji vezanoj za gradivo koje obrađujemo	0,52	0,48

Napomena: Boldirane su korelacije koje jasno identifikuju kom faktoru pripada stavka

Iako ima nekih odstupanja, može se videti da je drugi faktor velikim delom povezan sa kontrapunktom, dok je treći pretežno povezan sa harmonijom. U skladu s tim, ovi faktori su nazvani *Teorijski predmeti – Kontrapunkt* i *Teorijski predmeti – Harmonija*. Prvi faktor,

koji uključuje i *Zadovoljstvo nastavom* i *Ulogu nastavnika* nazvan je *Zadovoljstvo školom*. Vrednosti faktora su u daljoj analizi korišćene umesto izračunatih skorova, kao čistije i bolje razgraničene mere.

Faktorska analiza skale SUZ-KO

Skala SUZ-KO (*Skala stavova učenika o zastupljenosti kompetencija u srednjoj muzičkoj školi*) sastoji se od 20 stavki, i očekuje se izdvajanje 4 faktora. I u ovom slučaju se očekuje povezanost subskala, zbog čega je korišćena Promax rotacija.

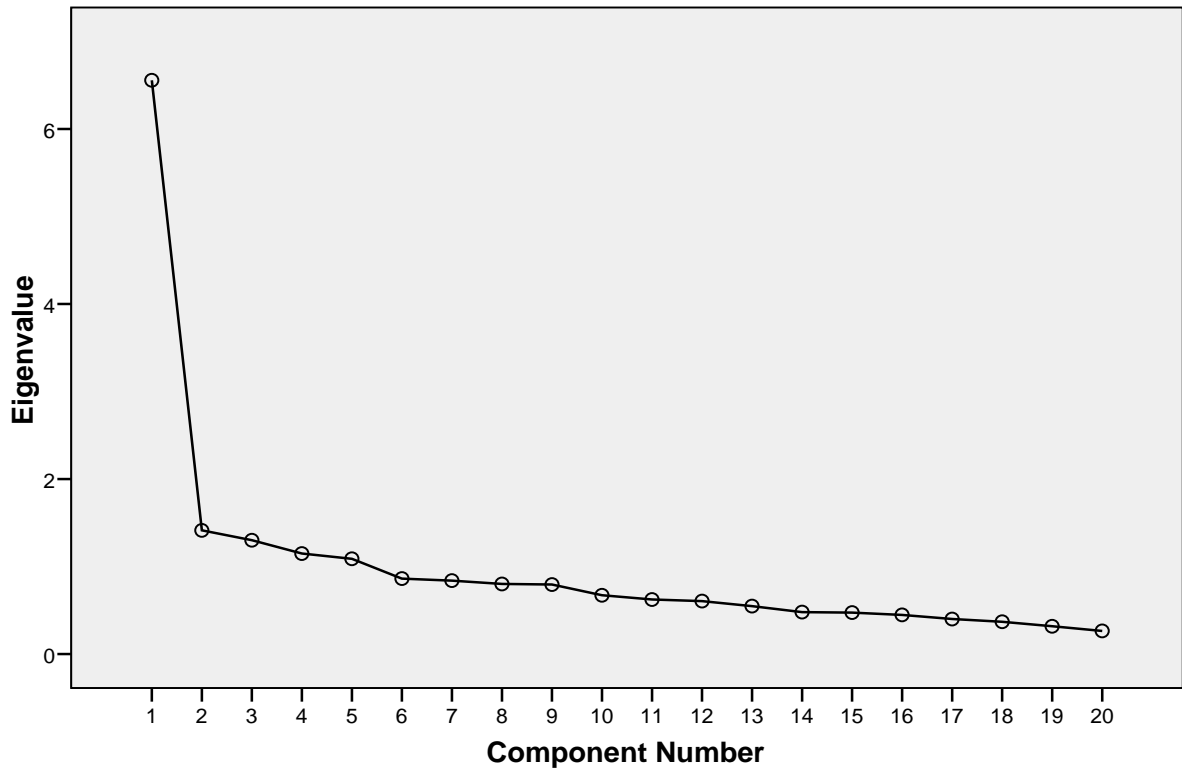
Tabela 20

Svojstvene vrednosti prvih 5 faktora u analizi SUZ-KO

Faktor	Svojstvena vrednost	Procenat varijanse	Kumulativni procenat varijanse	Rotacija
1	6,56	32,78	32,78	4,90
2	1,41	7,07	39,85	4,41
3	1,30	6,50	46,35	3,54
4	1,15	5,74	52,09	3,08
5	1,09	5,44	57,54	

Prvih pet faktora ima svojstvenu vrednost preko 1. Međutim, zbog nejasnoće faktorske strukture sa 5 faktora i nemogućnosti imenovanja faktora ovaj kriterijum nije primenjiv u ovoj situaciji i zadržana su četiri faktora, od kojih poslednji korelira približno isto sa svim izračunatim skorovima subskala i ne uklapa se jasno ni u jedan predmet merenja. Ukupan procenat objašnjene varijanse iznosi 57,53%. Prvi faktor je objašnjen sa 32,784% varijanse, drugi faktor je objašnjen sa 7,066% varijanse, treći faktor je objašnjen sa 6,503% varijanse, četvrti faktor je objašnjen sa 5,741%.

Scree Plot



Grafikon 2: *Scree plot* analize skale SUZ-KO

Grafikon 2 pokazuje da je i ovaj upitnik velikim delom jednodimenzionalan, i svi faktori osim prvog imaju vrlo slične svojstvene vrednosti. Prvi faktor sam objašnjava približno trećinu ukupne varijanse, dok četiri zadržana faktora zajedno objašnjavaju nešto više od polovine. Možemo uočiti da se „prelom“ faktora javlja odmah na drugom faktoru.

Tabela 21

Korelacije zadržanih faktora sa izračunatim merama subskala SUZ-KO

		Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Socijalne kompetencije	Koef.korelacije	0,85**	0,39**	0,43**	0,56**
Emocionalne kompetencije	Koef.korelacije	0,84**	0,62**	0,32**	0,61**
Kognitivne kompetencije	Koef.korelacije	0,49**	0,65**	0,81**	0,47**
Radno-akcione kompetencije	Koef.korelacije	0,51**	0,82**	0,62**	0,52**

* Korelacija je na nivou značajnosti od 0,05

**Korelacija je na nivou značajnosti od 0,01

Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između prvog faktora i mera *Socijalne kompetencije* ($r = 0,85$, $p < 0,01$), *Emocionalne kompetencije* ($r = 0,84$, $p < 0,01$), *Kognitivne kompetencije* ($r = 0,49$, $p < 0,01$) i *Radno-akcione kompetencije* ($r = 0,51$, $p < 0,01$). Takođe, postoji statistički značajna pozitivna povezanost između drugog faktora i mera *Socijalne kompetencije* ($r = 0,39$, $p < 0,01$), *Emocionalne kompetencije* ($r = 0,62$, $p < 0,01$), *Kognitivne kompetencije* ($r = 0,65$, $p < 0,01$) i *Radno-akcione kompetencije* ($r = 0,82$, $p < 0,01$). Statistički značajna pozitivna povezanost postoji i između trećeg faktora i mera *Socijalne kompetencije* ($r = 0,43$, $p < 0,01$), *Emocionalne kompetencije* ($r = 0,32$, $p < 0,01$), *Kognitivne kompetencije* ($r = 0,81$, $p < 0,01$) i *Radno-akcione kompetencije* ($r = 0,62$, $p < 0,01$). Postoji statistički značajna pozitivna povezanost i između četvrtog faktora i mera *Socijalne kompetencije* ($r = 0,56$, $p < 0,01$), *Emocionalne kompetencije* ($r = 0,61$, $p < 0,01$), *Kognitivne kompetencije* ($r = 0,47$, $p < 0,01$) i *Radno-akcione kompetencije* ($r = 0,52$, $p < 0,01$).

I u ovoj skali postoji svođenje dva predmeta merenja na jedan, *Socijalne i Emocionalne kompetencije* pripadaju istom faktoru. Drugi i treći faktor jasno odgovaraju po jednom predmetu merenja, dok četvrti korelira u sličnoj meri sa sva četiri. Zbog ovoga četvrti faktor nije korišćen u daljoj analizi.

Iz instrumenta SUD-KU izdvojili su se faktori koji se odnose na *Teorijske predmete – Kontrapunkt i Harmoniju*, i *Zadovoljstvo školom*, dok su se iz instrumenta SUZ-KO izdvojili faktori koji se odnose na *Socijalne i Emocionalne kompetencije učenika*. Ovaj nalaz potvrđuje dominaciju najvažnijih teorijskih predmeta srednje muzičke škole, kao i zadovoljstvo učenika nastavom. Izdvajanje *Socijalnih i Emocionalnih kompetencija* pokazuje

da su se, prema našem mišljenju, izdvojile dve najvažnije vrste kompetencija učenika srednje muzičke škole. Posedovanje sposobnosti za emocionalni doživljaj muzike, kao i emocionalno samopouzdanje, empatiju i altruizam, emocionalnu adaptabilnost i spremnost za iskazivanje emocija u muzičkom i vanmuzičkom svetu, jesu imperativ savremenog muzičkog obrazovanja. U skladu sa kurikulumom srednje muzičke škole, gde se nastava bazira na međusobnoj saradnji, odnosno zajedničkom muziciranju učenika, želja za uspešnim kolektivnim muziciranjem, svest o različitosti i toleranciji, kao i pružanje podrške drugima, predstavljaju neophodne osobine mladog muzičara. Viši nivo postignuća u muzičkoj školi, ali i kasnije, zavisi od međusobne saradnje muzičara u različitim vrstama ansambala ili od saradnje sa dirigentom ili kolektivom.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Pozitivne i negativne emocije u nastavi i kompetencije učenika srednje muzičke škole

U ovom istraživanju pošli smo od pretpostavke da učenici imaju pozitivne emocije prema teorijskim i izvođačkim predmetima u srednjoj muzičkoj školi, kao i prema nastavi generalno. Kada su u pitanju kompetencije učenika, pretpostavili smo da većina učenika poseduje emocionalne, socijalne i radno-akcione kompetencije, ali ne i kognitivne kompetencije.

Da bismo ispitali prvu hipotezu uradili smo proveru normalnosti distribucija za instrument SUD-KU.

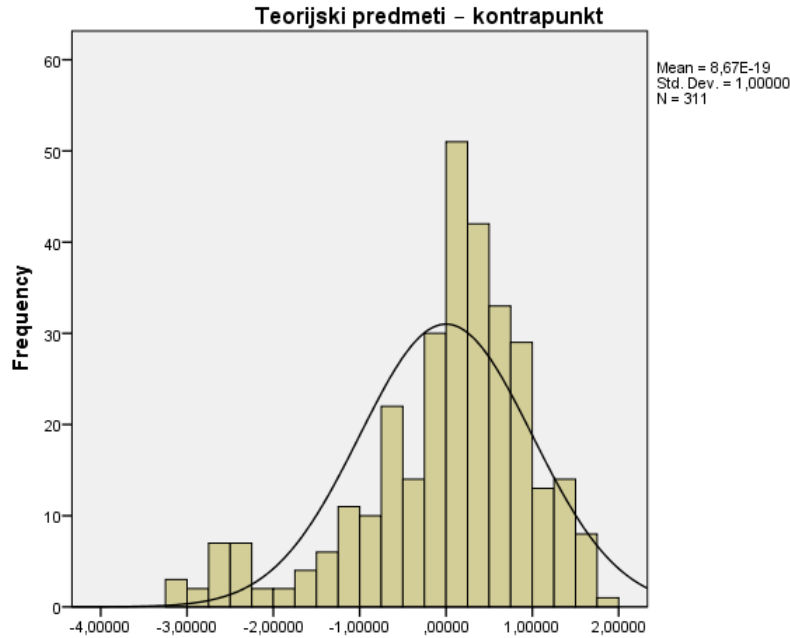
Radi provere opravdanosti korišćenja parametrijskih testova (*t*-test, Pirsonov koeficijent korelacije, ANOVA) urađen je Kolmogorov-Smirnov test normalnosti distribucija zadržanih faktora.

Tabela 22

Rezultati testa normalnosti subskala SUD-KU

	Kolmogorov- Smirnov Z	<i>p</i>
Zadovoljstvo školom	0,65	0,80
Teorijski predmeti – Kontrapunkt	2,24	0,00
Teorijski predmeti – Harmonija	1,18	0,12
Izvođački predmeti	1,76	0,00
Svestranost i kreativnost	0,73	0,66

U Tabeli 22 se vidi da se distribucije subskala *Zadovoljstvo školom*, *Teorijski predmeti – Harmonija* i *Svestranost i kreativnost* ne razlikuju značajno od normalne, dok *Teorijski predmeti – Kontrapunkt* i *Izvođački predmeti* nemaju normalne distribucije (vidi Grafikon 3 i 4).



Grafikon 3: *Distribucija Teorijskih predmeta*

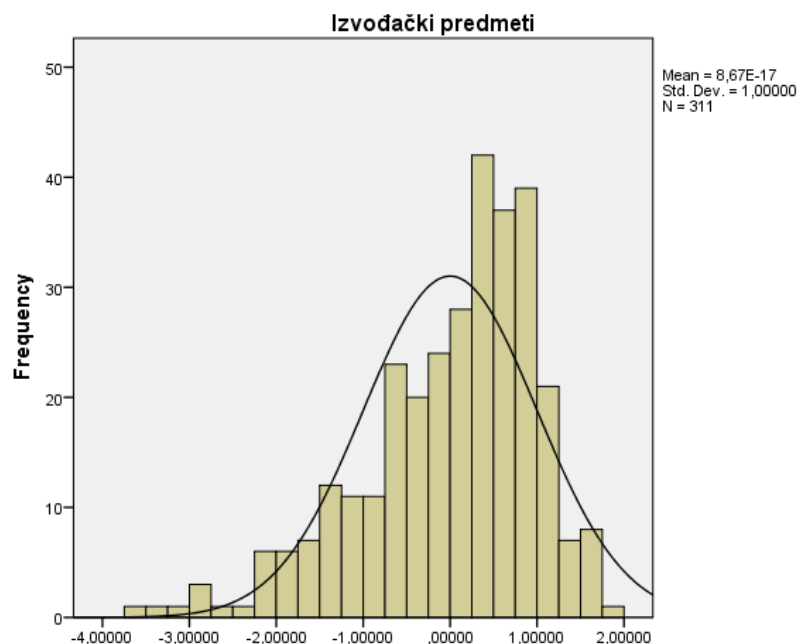
Iz Grafikona 3 možemo uočiti da je distribucija *Teorijskih predmeta* negativno asimetrična. Podaci sugerišu da najveći broj ispitanika ima pozitivne stavove prema teorijskim predmetima. Mišljenja učenika, sa kojima smo imali prilike da saradujemo (u nastavi srednje muzičke škole, kao i nakon završene srednje muzičke škole, u okviru pripreme nastave za polaganje ispita za proveru sklonosti i sposobnosti na Fakultetu umetnosti u Nišu), prema nastavi teorijskih predmeta su različita i ponekad oštro suprotstavljena. Uglavnom jedan deo učenika pokazuje veće interesovanje za ove predmete (ima bolja postignuća, često odlazi na takmičenja i sl.), dok ostali nemaju pozitivan stav. Njihove primedbe se uglavnom odnose na preobimno građivo, ali i nerazumevanje smisla učenja komplikovanih pravila iz harmonije, kontrapunkta i muzičkih oblika.

Istraživanja muzičkih pedagoga vezana za ove probleme (Jovanović i Aleksić, 2009, str. 125) pokazuju da studenti imaju delimično objašnjenje za svoje stavove i nivo postignuća. Prema njihovim rečima, relativno subjektivno mišljenje studenata o sopstvenom vrednovanju znanja nakon srednje škole (koje nije dobijeno kroz formu ankete, već u nezvaničnom razgovoru) prilično je iskreno i, u većini odgovora, realno i objektivno. Ukoliko ocenjuju svoje znanje, govore o tome da oni ne veruju da ga poseduju, te da se, kada su u pitanju predmeti Harmonija, Muzički oblici, pa čak i Teorija muzike, osećaju kao da su na „nesigurnom“ terenu. To je naročito izraženo kod gudača, koji se često žale na svoje

nastavnike iz srednjih škola, ali i prihvataju odgovornost za sopstveno neznanje. Ono što je zabrinjavajuće jeste to što ne razumeju zašto bi im takva znanja bila potrebna. Na pitanje koliko predmetni profesori instrumenta posvećuju pažnju tonalnoj i formalnoj analizi kompozicije koja se svira na času, studenti kažu da profesori gudačkih instrumenata generalno tome malo posvećuju pažnju (kao najdetaljniji podatak koji im nastavnik daje najčešće se ističe samo distinkcija tematskih materijala glavnih tema i većih odseka, dok se u tip strukture gotovo i ne ulazi, a iz tonalne sfere se govori samo o tonalnom planu u globalu, o akordskom planu nema ni govora). Međutim, profesori klavira su, generalno posmatrano, u ovom smislu nešto zahtevniji prema svojim studentima, ali to, kao i u situaciji koja se odnosi na studente gudačkog odseka, varira u zavisnosti od klase. Kako bi se izbegao različiti tretman teorijskih predmeta u nastavi srednje škole, ovi autori smatraju da je potrebno korigovati ili bar prilagoditi postojeći program teorijskih predmeta već u srednjim školama, tako da oni budu razumljiviji i bliži različitim grupama instrumentalista.

Ovde je važno istaći da sva zapažanja koja smo istakli u potpunosti koincidiraju sa našim pedagoškim iskustvom zasnovanom na radu sa studentima različitih studijskih programa (Klavir, Gudački instrumenti, Duvački instrumenti, Solo pevanje, Gitara, Harmonika) na Departmanu za muzičku umetnost na Fakultetu umetnosti u Nišu.

U daljem radu zanimalo nas je kakav je odnos učenika prema grupi izvođačkih predmeta.



Grafikon 4: *Distribucija Izvođačkih predmeta*

Iz Grafikona 4 možemo uočiti da je distribucija *Izvođačkih predmeta* negativno asimetrična, što nam sugeriše da najveći broj ispitanika ima pozitivne stavove prema izvođačkim predmetima. Ovaj nalaz jeste očekivan, budući da se u izvođačkim predmetima uglavnom krije dominantan razlog za izbor srednje muzičke škole. Rezultati istraživanja psihologa (Bogunović i saradnici, 2012) pokazuju da se sa uzrastom povećava samostalnost muzički darovitih u izboru narednog stepena školovanja i izvor motivacije se pomera sa spoljašnjih na unutrašnje resurse. Dakle, lična motivacija je važan činilac prilikom izbora srednje muzičke škole kod učenika, posebno u oblasti izvođaštva, pa su, očekivano, prisutni pozitivni stavovi prema predmetima koji se zasnivaju na izvođenju muzike.

Za ispitivanje zastupljenosti kompetencija učenika u srednjoj muzičkoj školi uradili smo proveru normalnosti distribucija za instrument SUZ-KO.

Tabela 23

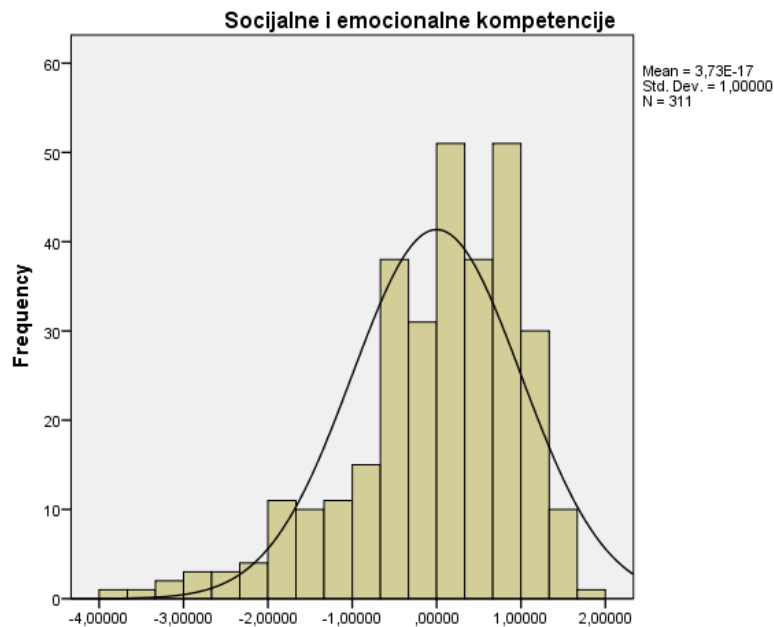
Rezultati testa normalnosti subskala SUZ-KO

	Kolmogorov- Smirnov Z	p
Socijalne i emocionalne kompetencije	1,53	0,02
Radno-akcione kompetencije	1,50	0,02
Kognitivne kompetencije	1,18	0,12

U ovom testu distribucija *Kognitivnih kompetencija* je normalna, dok *Socijalne i emocionalne kompetencije* i *Radno-akcione kompetencije* imaju distribucije koje statistički značajno odstupaju od normalne. U daljoj analizi će biti korišćene neparametrijske tehnike (*U* test, Spirmanov koeficijent korelacije i Kruskall-Wallis test).

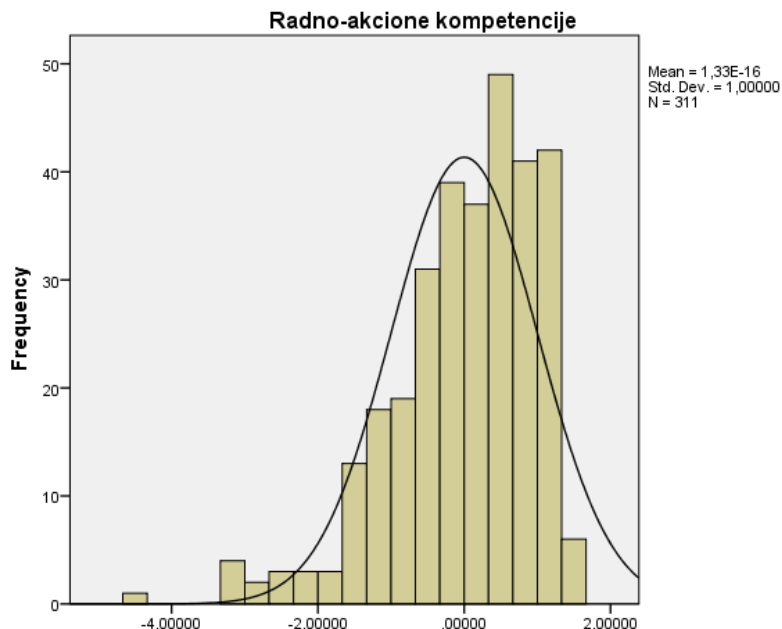
Iz Grfikona 5 možemo uočiti da je distribucija *Socijalne i emocionalne kompetencije* negativno asimetrična, što sugeriše da većina ispitanika poseduje socijalne i emocionalne kompetencije. Može se reći da je ovaj nalaz u skladu sa našim očekivanjima, budući da je višegodišnji kontakt učenika sa muzikom (pohađanje škole za osnovno muzičko obrazovanje,

a potom i srednje muzičke škole) nesumnjivo doprineo jačanju emocionalnih kompetencija. Takođe, muzičari su u većini svojih aktivnosti uključeni u rad sa grupom (ansamblom), bilo da je reč o kamernoj muzici (dueti, terceti, kvarteti itd.) ili orkestarskoj i horskoj. Štaviše, i sama aktivnost muzičara uvek je okrenuta ka slušaocu, tako da se na razvoju ove vrste kompetencija sa učenicima radi od samog početka muzičkog obrazovanja.



Grafikon 5: *Distribucija Socijalne i emocionalne kompetencije*

Iz Grfikona 6 možemo uočiti da je distribucija Radno-akcione kompetencije negativno asimetrična što sugeriše da većina ispitanika poseduje Radno-akcione kompetencije. Ova vrsta kompetencija je u neraskidivoj vezi sa samim činom izvođenja muzike, a u našem istraživanju se odnosi na težnju učenika za postignućem i istrajavanjem na estetskim kvalitetima uprkos negativnim trendovima u kulturni i umetnosti.



Grafikon 6: *Distribucija Radno-akcione kompetencije*

U daljem radu zanimala nas je provera normalnosti instrumenta SPINO, odnosno pozitivnih i negativnih emocija učenika srednjih muzičkih škola.

Tabela 24

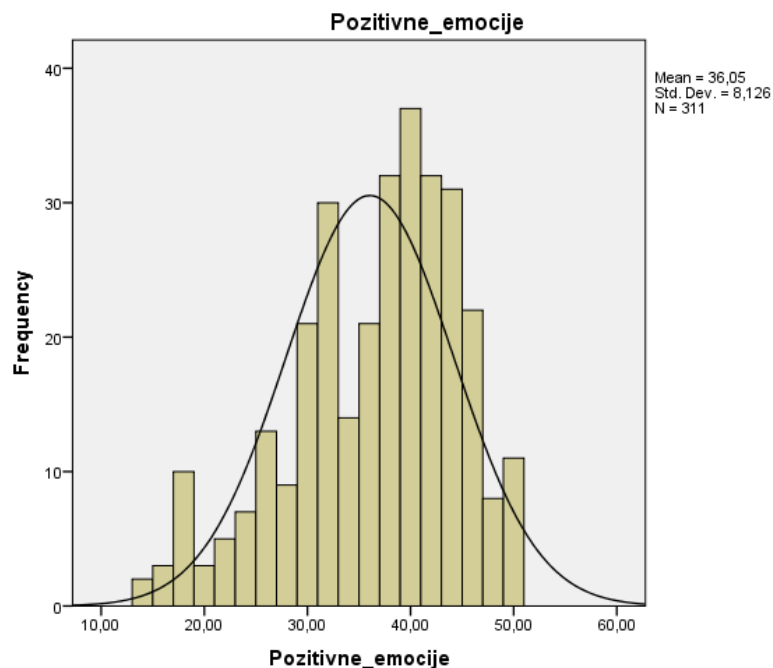
Rezultati testa normalnosti subskala SPINO

	Kolmogorov- Smirnov Z	<i>p</i>
Pozitivne emocije	1,81	0,00
Negativne emocije	1,83	0,00

Iz Tabele 24 možemo uočiti da distribucija *Pozitivnih emocija* i *Negativnih emocija* odstupa od normalne na nivou statističke značajnosti.

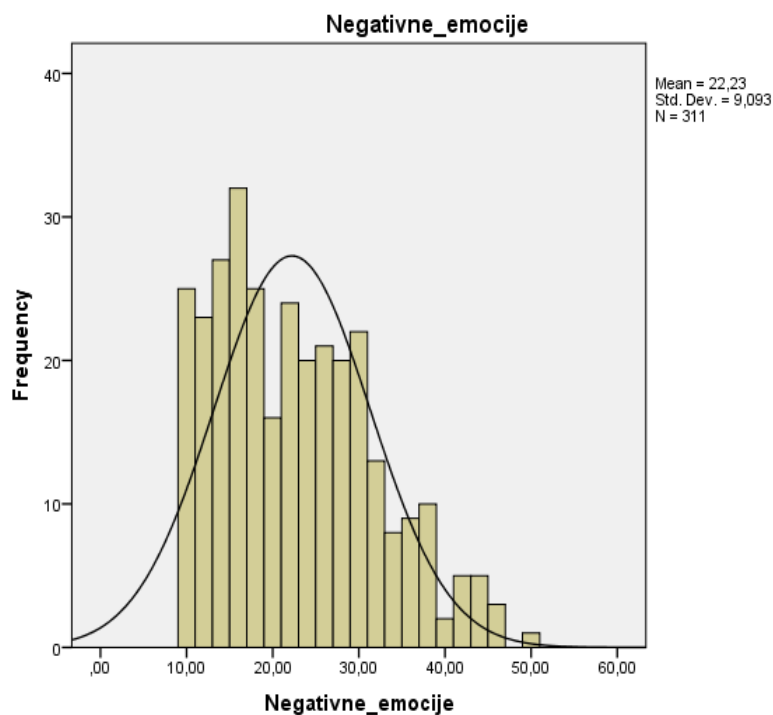
Iz Grafikona 7 vidi se da je distribucija *Pozitivnih emocija* negativno asimetrična, što sugeriše da su pozitivne emocije kod ispitanika izraženije nego negativne. Ovaj nalaz govori o pozitivnom odnosu učenika prema nastavi srednje muzičke škole, što je i bilo očekivano. Dobijeni nalaz je u skladu sa Eliotovim (Elliot, 1995) stavom da, tokom konstruktivnih radnji sviranja i slušanja muzike, između ostalog, izvođači i slušaoci ostvaruju zadovoljstvo. Poznato je da su pozitivne emocije povezane i sa motivacijom učenika. Prema rečima

psihologa (Leman i saradnici, 2012), prijetnost i uživanje tokom čina izvođenja i slušanja muzike kod talentovanih učenika jedan je od najsnažnijih faktora unutrašnje motivacije.



Grafikon 7: *Distribucija Pozitivnih emocija*

Iz Grafikona 8 možemo uočiti da je distribucija *Negativnih emocija* pozitivno asimetrična što nam sugeriše da su negativne emocije manje izražene kod ispitanika nego pozitivne emocije. Negativne emocije dovode do smanjenja motivacije za rad, a kako se ti učenici osećaju nezbrinuti od strane škole i nastavnika, nije čudo što razvijaju negativne emocije i odbojnost prema školi. Istraživanja ukazuju da je kod učenika izraženije odsustvo kognitivnih procesa što je viši nivo negativnih emocija poput ljutnje, straha i srama (Blair, 2002). Dobijeni nalaz je generalno dobar i za nas očekivan, jer su učenici srednje muzičke škole tokom procesa nastave usmereni ka doživljaju *lepote* muzičke umetnosti, koja za sobom povlači uživanje i zadovoljstvo. Pored toga, ovaj nalaz može sugerisati i na pozitivan odnos prema nastavnicima i nastavi generalno.



Grafikon 8: *Distribucija Negativnih emocija*

Dobijeni nalazi potvrđuju prvu hipotezu, jer se pokazalo da u nastavi srednje muzičke škole učenici imaju pozitivne emocije prema teorijskim i izvođačkim predmetima, kao i prema nastavi generalno, nezavisno od predmeta. Takođe, prema našoj pretpostavci, pokazalo se da većina učenika ima razvijene socijalne, emocionalne i radno-akcione kompetencije, dok većina učenika ne poseduje kognitivne kompetencije.

Dobijeni nalaz koji se odnosi na nedostatak kognitivnih kompetencija kod većine učenika ukazuje na nedovoljno razvijenu moć razumevanja i procenjivanja muzičkog dela, odnosno nedostatak zapažanja i vrednovanja njegovih estetskih kvaliteta. Mogući razlozi za to leže u konceptu pojedinih predmeta koji se zasnivaju na upoznavanju pojedinih segmenata muzičkog dela (a ne njegovog celovitog sadržaja). U nastavi muzičkih oblika, na primer, poštujući didaktički princip od jednostavnijeg ka složenijem, nastava na početnom nivou obuhvata jednostavnije forme (muzičku rečenicu i period). Nesumnjivo je da je pomenuti princip sasvim opravdan pri početnom upoznavanju muzičkih oblika, ali se mora istaći i to da su učenici ovde često lišeni slušanja (pa samim tim i doživljaja) celovitog muzičkog dela (osim kada su u pitanju kraće kompozicije ili pojedinačni stavovi ciklusa). Razlog tome jeste činjenica da je koncept nastavnih planova takav da predviđa obradu pojedinih elemenata muzičkog toka, a ređe celovito muzičko delo. Ako se tome doda i činjenica da sagledavanje

pojedinačnih odseka forme muzičkog dela često zavisi od celine (celovitog muzičkog dela), onda je jasno zašto se u ovom predmetu u praksi javljaju brojne poteškoće vezane za estetsku analizu. U jednom od naših istraživanja (Stojanović i Zdravić-Mihailović, 2014, str. 162), koje se odnosilo na posmatranje i vrednovanje estetskih kvaliteta muzičkog dela, odnosno sagledavanje *lepog* u muzici, preko 75% ispitanika je potvrdilo da se u okviru analize muzičkog dela uopšte ne bavi ili retko bavi estetskim kvalitetima kompozicije.

Nastava muzičkih oblika pretežno se zasniva na identifikovanju forme kompozicije, a ne na njenim estetskim vrednostima. Svakako, spoznaja muzičkog oblika ne isključuje i spoznaju muzički lepog, ali je i ovde pažnja usmerena na formalno-tehničke karakteristike dela. Tome treba dodati i činjenicu da se značajan deo metodskog postupka zasniva na principu ‘pravilo – izuzetak’, koji dodatno narušava estetski doživljaj muzičkog dela. Aktuelni teorijski pristup pretpostavlja ‘pravilnu’ i ‘nepravilnu’ konstrukciju muzičkih oblika (rečenice, perioda, oblika pesme). Učenici se najpre upoznaju sa ‘pravilnom’ koncepcijom oblika, a zatim se pažnja posvećuje brojnim ‘izuzecima’. Stiče se utisak da se određene kompozicije slušaju kako bi se u svesti slušaoca ispunili unapred definisani ‘kalupi’, što dovodi do toga da je momenat opažanja u znatnoj meri rukovođen momentom očekivanog. Jasno je da, iz didaktičkih razloga, ovaj princip ima svoje opravdano mesto, posebno u početnom muzičkom obrazovanju. Ipak, smatramo da bi *doživljaj* muzičkog dela bio snažniji i potpuniji kada bi akcenat bio na opažanju muzičkog dela *kao takvog*, a da izvođenje njegovih karakteristika, tj. teorijsko uopštavanje, dođe kao logičan zaključak tog doživljaja. To bi otvorilo put ka razmatranju i procenjivanju estetski *lepog* u muzičkom delu, što je u skladu sa ciljevima i zadacima estetskog vaspitanja i, na žalost, u domaćoj nastavnoj praksi nedovoljno zastupljeno (Zdravić Mihailović, 2013b).

Pojedini muzički pedagozi (Jovanović i Aleksić, 2009) ukazuju na problem nedostatka zadovoljavajućeg kvaliteta u usvajanju gradiva, koji se očekuje od učenika u nastavi muzičkih oblika u srednjoj muzičkoj školi, naročito na Instrumentalnom odseku. Razlozi za to su višestruki – možda se to dešava usled disproporcije malog fonda časova tih predmeta i srazmerno obimnog programa koji se za dato vreme mora preći, u okviru čega je i na samim časovima nastavnik često ‘primoran’ da obradu gradiva sprovede nauštrb analize određene partiture. Takođe, i učenici često govore o tome da ne mogu da stignu da samostalno urade analizu date kompozicije, zbog obimnog učenja teorije ili zbog velikih aktivnosti oko glavnog predmeta (takmičenja i sl.).

Na nedovoljno razvijenu moć kognitivnih kompetencija učenika, odnosno na nedostatak sposobnosti estetskog doživljavanja, razumevanja i procenjivanja ukazuju pojedini domaći stručnjaci (Malaev, 2004), ali smo i sami u procesu nastave došli do istih zapažanja. Naša zapažanja su rezultat višegodišnjeg rada u nastavi teorijskih predmeta, najpre u Muzičkoj školi u Nišu (od 1998. do 2001. godine), a kasnije i na Fakultetu umetnosti u Nišu, upravo na predmetima Muzički oblici i Analiza muzičkog dela. Naime, još tokom rada u srednjoj školi, u praksi smo se sreli sa dominantnom teorijom o oblicima koja počiva na ideji pravilo – izuzetak. U literaturi koja se koristi na ovom predmetu (Mihajlović, 1989; Peričić i Skovran, 1991) odnos prema izučavanju muzičkih oblika polazi od ‘pravilnih’ koncepata (pesma, rondo, sonatni oblik itd.), a zatim se razmatraju oni primeri iz literature koji sadrže izvesna odstupanja od pravila. Činjenica da je ovakav pristup u domaćoj teoriji zastupljen već nekoliko decenija³², dovela je do često površnog i nazadnog shvatanja odnosa pravilo – izuzetak. Ispostavlja se da, umesto da olakša pristup analizi muzičkih oblika, ovakav stav često zbunjuje učenike i dovodi do toga da se njihova očekivanja svode na susret sa ‘pravilnim’ konceptom. Ukoliko toga nema učenici su zbunjeni, jer se teže snalaze u situaciji koju nisu očekivali. U stvari, problem nastaje usled očekivanja da će se muzički tok odvijati na način na koji je to opisano u teorijskoj literaturi, ali je u muzičkoj literaturi, u živoj kompozitorskoj praksi, muzički tok veoma često izvan kalupa, šablona ili pravila. Učenici (pa i studenti) su u toku nastave, a posebno prilikom ocenjivanja, često zabrinuti i opterećeni činjenicom da će se možda od njih očekivati da analiziraju kompoziciju koja ima neki ‘izuzetak’. To dalje govori da učenici nisu ovladali analitičkom tehnikom, tj. nisu usvojili ‘oruđe’ kojim bi mogli da samostalno rade, već se, zahvaljujući opisanom teorijskom pristupu, oslanjaju na skup karakteristika koje će verovatno prepoznati u muzičkom toku i na taj način uspeti da dopru do spoznaje muzičkog oblika. Smatramo da je to veliki nedostatak aktuelne prakse, jer bi konačna spoznaja muzičkog oblika trebalo da proiđe iz analize *sadržaja*, a ne iz pukog poznavanja teorije o oblicima.³³ Tim pre, jer se u istorijskom razvoju

³² Udžbenik na koji smo se pozvali (Peričić i Skovran, 1991) je sedmo, dopunjeno izdanje. Prvi put je ovaj udžbenik objavljen 1961. godine i namenjen je nastavi u visokom obrazovanju, ali se dugo koristio u nastavi srednje muzičke škole, s tim što su nastavnici koji su izvodili nastavu na ovom predmetu prilagođavali sadržaje učenicima u zavisnosti od aktuelnih nastavnih planova. Sličan pristup je zastupljen i u udžbeniku koji se pojavio kasnije (Mihajlović, 1989) i koji je namenjen učenicima srednje muzičke škole.

³³ Ovoj problematici posvećena je veća pažnja u monografiji *Fenomen reprize u sonatnom obliku (prvi stavovi gudačkih kvarteta Franca Jozefa Hajdna)* (Zdravić Mihailović, 2015b), gde se nudi pristup analizi muzičkog toka apstrahujući dominantan princip pravilo – izuzetak. Reprizi u sonatnom obliku, u čijem sagledavanju je ovaj princip i najizraženiji, pristupa se kao svojevrsnom fenomenu.

harmonskog jezika i uopšte muzičkih izražajnih sredstava nužno menja i odnos prema konstituentima forme – ono što je u jednom stilu ‘pravilo’ u drugom postaje ‘izuzetak’. Pedagoške implikacije koje bismo ovde izdvojili odnose se na akcentovanje sadržaja muzičkog oblika i njegovih elemenata, bez izrazitog oslanjanja na princip pravilo – izuzetak, odnosno na pravilnost i nepravilnost pojavnosti muzičkog toka. Imajući u vidu pomenute nedostatke nastavne prakse na ovom predmetu, objavili smo i pomoćni udžbenik *Priručnik za analizu jednostavnih oblika (barok i klasicizam)* (Zdravić Mihailović i Vasilakis, 2014), koji nudi istorijsko-stilski aspekt analize muzičke rečenice, perioda i oblika pesme. Mišljenja smo da on može biti dobar oslonac za razumevanje muzičkog oblika i njegovih elemenata, naročito na početnom nivou učenja.

Budući da je naš nalaz potvrdio očekivanja vezana za kognitivne kompetencije, može se govoriti i o neadekvatnoj nastavnoj praksi na predmetu Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literature, gde učenici treba da upoznaju estetske vrednosti značajnih muzičkih ostvarenja. Sadržaj ovog predmeta obuhvata istorijski razvoj muzičke umetnosti – od muzike prvobitne zajednice do kraja 20. veka. U nastavi istorije muzike veoma je važno slušanje primera iz literature, jer se tek nakon slušanja može razumeti određeni stil u muzici ili stil nekog kompozitora, ili pak oblik pojedinih kompozicija. Razvijanje kognitivnih kompetencija neće biti adekvatno ukoliko se učenicima, pored teorijskog znanja, ne ponudi i slušanje i analiza muzičkog dela. Međutim, najnovija istraživanja govore da je ovde važno ukazati na izvesne nedostatke nastavne prakse srednje muzičke škole koji se odnose na veoma suženi prostor u kojem se dva važna teorijska predmeta – Muzički oblici i Istorija muzike prožimaju (Marinković i Sabo, 2013). Budući da se nastava istorije muzike i muzičkih oblika odvija kroz dva različita metodološka pristupa – *dijahronijskog* u istoriografiji (istoriji muzike) i *sinhronijskog* u muzičkim oblicima, u nastavnoj praksi je otežano povezivanje pojedinih nastavnih jedinica, pa je ova pitanja neophodno temeljno razraditi.

Estetski doživljaj muzike u nastavi teorijskih predmeta

Estetski doživljaj muzike u nastavi srednje muzičke škole sagledan je u kontekstu povezanosti sa pozitivnim i negativnim emocijama. Razlog tome je shvatanje pedagoga (Mitrović, 1989, str. 305), prema kojem je estetski doživljaj povezan sa *doživljajem lepog* u umetnosti ili u prirodi i društvenoj sredini, a karakterišu ga emocionalnost i celovitost, što ukazuje na prisustvo emocija za vreme estetskog doživljaja. Psihološka istraživanja takođe govore u prilog razmatranja estetskog doživljaja muzike i pozitivnih i negativnih emocija. Leman i saradnici (2012) sugerišu upravo da za izvođače i nastavnike nema ničeg važnijeg nego da deci organizuju pozitivna muzička iskustva. Ovde je važno napomenuti da su emocije učenika shvaćene kao privremena stanja koja su rezultat nekog eksternog događaja (u ovom kontekstu nastave različitih stručnih predmeta), ali ne kao rezultat trenutnog delovanja muzike na učenike, već kao prisećanje (Levitin, 2011, str. 205), odnosno generalni odnos učenika prema nastavi stručnih predmeta.

Analizirajući stavove učenika srednjih muzičkih škola očekivali smo da će podaci pokazati da je kod učenika prisutan pozitivan estetski doživljaj muzike u nastavi, što bi se manifestovalo pozitivnim emocijama. Zbog toga smo uradili korelaciju mera estetskog doživljaja *Teorijski predmeti – Kontrapunkt* i *Teorijski predmeti – Harmonija* sa varijablom *Pozitivne emocije* i *Negativne emocije*.

Tabela 25

Korelacije mera estetskog doživljaja sa pozitivnim i negativnim emocijama u nastavi

		Pozitivne emocije	Negativne emocije
Teorijski predmeti – Kontrapunkt	Koef. korelacije	0,32**	-0,06
Teorijski predmeti – Harmonija	Koef. korelacije	0,36**	-0,11*
Izvođački predmeti	Koef. korelacije	0,42**	-0,15**
Svestranost i kreativnost	Koef. korelacije	0,03	-0,08

* Korelacija je na nivou značajnosti od 0,05

**Korelacija je na nivou značajnosti od 0,01

Iz Tabele 25 možemo uočiti da *Pozitivne emocije* pozitivno koreliraju sa *Teorijskim predmetima – Kontrapunkt* ($r = 0,32, p < 0,01$) i *Teorijskim predmetima – Harmonija* ($r = 0,36, p < 0,01$), što ukazuje na činjenicu da učenici pokazuju pozitivne emocije prema ovim merama estetskog doživljaja. Dobijena je negativna korelacija između *Negativnih emocija* i *Teorijskih predmeta* ($r = - 0,11, p < 0,05$), što nam sugeriše da učenici koji pokazuju visoko interesovanje za *Teorijske predmete – Harmonija* pokazuju odsustvo negativnih emocija, kao i da učenici koji imaju izražene negativne emocije pokazuju manji stepen zainteresovanosti za *Teorijske predmete – Harmonija* i *Izvođačke predmete*.

Dobijeni nalazi pokazuju da je druga hipoteza potvrđena – postoji pozitivna korelacija mera estetskog doživljaja u teorijskim predmetima sa *Pozitivnim emocijama*, ali ne postoji značajna negativna korelacija sa *Negativnim emocijama*. Ovaj nalaz je ohrabrujući, jer se u jednom od istraživanja estetskog doživljaja u nastavi teorijskih predmeta u srednjoj muzičkoj školi u Nišu (Stojanović i Zdravić-Mihailović, 2014), kao dominantan nedostatak nastavne prakse izdvojio problem nedovoljnog izvođenja zadataka iz Harmonije i Kontrapunkta sviranjem ili pevanjem. Ta činjenica pokazuje da u procesu nastave i učenja nedostaje *estetski doživljaj* napisanog zadatka, odnosno da je sužena mogućnost razlikovanja ‘tačno napisanog zadatka’ od lepe i skladne muzičke celine pisane u stilu klasicizma, renesanse ili baroka. A to je upravo onaj važan aspekt estetskog vaspitanja u stručnom muzičkom obrazovanju koji utiče na formiranje ukusa učenika i jačanje stručnih kompetencija.

Tabela 26

Razlike u stavovima učenika o estetskom doživljaju teorijskih predmeta

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Teorijski predmeti	Druga	105	16,02	4,56			
	Treća	105	17,75	4,04			
	Četvrta	101	17,76	5,96			
	Total	311	17,18	4,85	0,01	2	0,99

* Razlika je statistički značajna na nivou $p < 0,05$

Iz Tabele 26 vidi se da smo ANOVA *F*-testom uporedili aritmetičke sredine i ispitili statistički značajnu razliku unutar ispitivanih grupa, u ovom slučaju razlike između učenika druge, treće i četvrte godine kada je u pitanju estetski doživljaj u nastavi teorijskih predmeta. Može se uočiti da nema statistički značajne razlike između učenika vezano za stavove o estetskom doživljaju muzike u nastavi teorijskih predmeta ($p > 0,05$). Dominaciju većeg stepena slaganja možemo objasniti činjenicom da je u nastavnoj praksi učenicima svih uzrasta podjednako važan doživljaj lepote muzičkog dela u različitim oblicima učenja kroz teorijske predmete.

Veći deo učenja na predmetima Harmonija i Kontrapunkt, zasniva se na izradi zadataka prema utvrđenim pravilima iz muzičkog klasicizma, odnosno, renesanse i baroka, što nije sporno, jer se početni koraci u izučavanju umetnosti upravo zasnivaju na imitiranju ili 'kopiranju' dela starih majstora. Međutim, kada se tome doda činjenica da delimično ili u potpunosti izostaje 'zvučna slika' urađenih zadataka, te da je zadatak uspešno rešen onda kada se sve uradi po određenim pravilima, dolazi se do potpune odvojenosti doživljaja muzike i teorijskog znanja primenjenog u izradi toga zadatka. Usled nedostatka zvučnog prikaza, odnosno slušnog doživljaja, odnos učenika prema ovoj vrsti zahteva je postavljan kao prema 'zadatku koji treba rešiti', a ne kao prema komponovanju muzike u datom stilu. Ukoliko se radi zadatak iz harmonije ili kontrapunkta bez slušanja (sviranja na klaviru ili pevanja), postoji velika mogućnost da će se kod učenika javiti monotonija i dosada tokom časa, jer u tom slučaju nedostaje emocionalni odjek, odnosno celoviti estetski doživljaj muzike.

Na ovakvim načinima sticanja znanja iz glavnih teorijskih predmeta, u kojima dominira metoda usmenog izlaganja, a zapostavlja se metoda demonstracije i estetske analize, nema dobre osnove za uočavanje estetskih vrednosti muzike. Na jednom času učenik može da svira niz intervala ili akorada kao deo svog domaćeg (ili ispitnog) zadatka. Tu imamo izvođača (učenik), posmatrača (profesor) i muzički događaj koji zahteva bar minimalni stepen kreativnosti onih koji u njemu učestvuju. Doživljaji učenika i profesora mogli bi se opisati kao kognitivni (stvaranje intervala i akorada) i praktični (da se položi ispit ili da se dobije dobra ocena). Međutim, pravog estetskog doživljaja neće biti (Panaiotidi, 2003), zato što tada nedostaje jedna važna komponenta estetskog doživljaja – emocionalni odgovor izvođača, tj. nedostaje 'prostor' da se izazvana reakcija učenika ili grupe učenika dublje analizira.

Naš nalaz pokazuje da se nastava harmonije ne odvija samo po principu ‘dobro napisanog zadatka’ već da izradu zadatka prati slušanje, putem kojeg učenici mogu da upoznaju lepotu klasične muzike. Ukoliko se radi zadatak iz harmonije ili kontrapunkta bez slušanja (sviranja na klaviru ili pevanja), postoji velika mogućnost da će se kod učenika javiti monotonija i dosada tokom časa, jer u tom slučaju nedostaje emocionalni odjek. Međutim, ovde je važno naglasiti da je pitanje *lepote* harmonskog zadatka teško merljivo i da se, posebno na ovom predmetu otvaraju brojna pitanja vezana za obrazovanje muzičkog ukusa, među kojima je najvažnije ono koje se tiče estetskih vrednosti. Prema rečima Garuna Malaeva (2014), nauka o harmoniji se ne bavi pitanjem *estetske vrednosti* (lepote) i zato harmonskoj vežbi nije zabranjeno da predstavlja ružnu kombinaciju tonova. On takođe ističe da se nauka o harmoniji ne bavi ni *muzičkim smislom*, kao i to da nauka o harmoniji nema teoriju; teoriju zamenjuje neprecizan, često tendenciozan popis određenih postupaka. Imajući u vidu ove ne baš ohrabrujuće činjenice, može se reći da učenici imaju veoma maglovitu predstavu *lepote* klasične muzike na ovom predmetu. S druge strane, dobijeni nalaz ukazuje na činjenicu da se u nastavnoj praksi učenicima prezentuje i *zvučna slika* harmonskog zadatka, što je veoma dobro, jer se na taj način objedinjuje teorijski i praktični segment, odnosno intelektualni i emocionalni, čime se učenicima omogućava upravo *estetski doživljaj* muzike.

Pored Harmonije i Kontrapunkta, važan teorijski predmet je i Muzički oblici, gde je takođe važan doživljaj muzike putem slušanja. U jednom od istraživanja problema nastave teorijskih predmeta (Stojanović i Zdravić-Mihailović, 2014), došli smo do podataka da je obrada određenog oblika često praćena slušanjem primera iz literature, što je potvrdilo preko 60% ispitanika ($M = 1,50$, $SD = 0,16$), dok se preko 37% ispitanika slaže sa tvrdnjom da mu u nastavi muzičkih oblika nedostaje bolje poznavanje harmonije. Takođe, učenici su se izjasnili da im u nastavi muzičkih oblika nedostaje veće znanje iz kontrapunkta kako bi mogli da analiziraju pojedine oblike, kao što su svita ili fuga (to je potvrdilo preko 50% ispitanika).

U nastavnim planovima se ukazuje na to da prilikom analize posebno treba naglasiti potrebu zvučnog prikaza svakog analiziranog primera, a ne samo njegove vizuelne, apstraktne nalaze (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik Republike Srbije. Prosvetni glasnik*, 1996, str. 54). Pored toga, u obradi pojedinih metodskih jedinica potrebno je da se

učenicima objasne i neki pojmovi iz oblasti kontrapunkta³⁴, kako bi mogli da shvate kompoziciono-tehničke principe samog oblika (jer se pojedini pojmovi u nastavi kontrapunkta obrađuju kasnije). Povezivanje gradiva iz kontrapunkta i harmonije u nastavi muzičkih oblika treba učenicima da pomogne u stvaranju celovite slike posmatranog muzičkog dela, jer su ove tri discipline metodski razdvojene u sklopu muzičkog školovanja, a njihovo povezivanje je važno upravo zbog *estetskog* doživljaja muzike.

Slušanje primera iz literature, odnosno estetski doživljaj muzike veoma je važan i u nastavi Istorije muzike, jer potpunog estetskog doživljaja određenog stila ili pojedinačnog dela neće biti ukoliko se učenicima pored teorijskog znanja ne ponudi i slušanje i analiza. U zavisnosti od ciljeva i zadataka slušanja primera iz literature, nastavnik može čas otpočeti uvodnom pričom o određenoj pojavi (predmetu, životinji i sl.), a zatim pustiti primer. Uvek je važno pažnju učenika usmeriti ka konkretnom cilju: razmatranju instrumenata koji su upotrebljeni, izabranom tempu, dinamici, melodiji i ritmu, odnosno razmatranju načina na koji su upotrebljena muzička sredstva i efektu koji je postignut. Slušnom doživljaju može se ponuditi i vizuelni, na primer, umetnička slika koja dočarava ideju slušanog dela i slično. Nakon uvida u sve važne činioce konkretnog dela može se govoriti i o njegovom karakteru (da li je lirski ili dramski) i o sveukupnom doživljaju.

„Upravo je vrhunac u momentu kada su učenici u procesu analitičkog slušanja prošli kroz više dimenzija muzičkog medijuma, kroz njegovu strukturu, izražajne elemente, kompozicioni postupak, praćeno promišljanjem o estetskom domenu, što je sticanje složenog, višestrukog iskustva o muzičkom izražajnom medijumu čoveka“ (Ivanović, 2007b, str. 57).

Kako u daljem tekstu autor sugerše, nastavnik može učenicima da ispriča i vanmuzički sadržaj, genezu dela, širi kontekst, pa da zajedno u celini preslušaju delo; nije dobro da ‘pogađanje’ naslova kompozicije ili programskog sadržaja bude samo sebi cilj. Putem postavljanja konkretnih zadataka slušalac muzike (učenik) postaje aktivan učesnik u nastavi, čime se vremenom otvaraju nove mogućnosti za spoznaju i doživljaj muzike, tj. za poboljšanje koncentracije, zainteresovanosti, kao i unapređivanje predispozicija za doživljaj muzike budućih sadržaja (ibidem, 62). Dakle, estetski doživljaj muzike ne mora da bude povezan samo sa slušanjem ili izvođenjem muzike, već može biti kombinovan sa vizuelnim, odnosno likovnim, kao i književnim delom.

³⁴Na primer, Kantus firmus se mora objasniti kako bi se shvatila pasakalja, imitacija i inverzija zbog žige u sviti, fugato zbog barokne sonate i slično.

Prema rečima pedagoga (Grandić, 2001), razvijanje sposobnosti uočavanja, doživljavanja, vrednovanja i ostvarivanja jesu najvažniji zadaci estetskog vaspitanja. Potpuni doživljaj moguć je samo onda kada je pojedinac svestan estetskih vrednosti umetničkog dela, prirode ili područja društvenog života. Po našem mišljenju, analiza kao umna (intelektualna) aktivnost trebalo bi da bude sastavni deo ne samo muzičkog obrazovanja već i vaspitanja i kao takva podjedanko vezana za nastavni i vannastavni proces. To je jedan od načina da se učenici usmeravaju ka samovaspitanju (o kojem govore i stručnjaci u oblasti estetskog vaspitanja), odnosno da imaju naviku da preispituju svoje stavove prema estetski i umetnički vrednoj muzici i onoj koja to nije. Intelektualni pristup, dakle, u sadejstvu sa doživljajem i analizom, može biti dragoceno sredstvo kako u razvijanju potpunijeg i kvalitetnijeg estetskog doživljaja tako i u sveukupnom procesu estetskog vaspitanja učenika. Doživljaj muzičkog dela za sobom povlači i emocionalne reakcije, tako da povećavanjem znanja iz određenih oblasti dolazi i do povećanja mogućnosti kvalitetnijeg estetskog doživljaja. Zato je važno da se u nastavnoj praksi učenicima nude oni sadržaji koji su primereni njihovom uzrastu i interesovanjima, jer se u suprotnom ne podstiče estetski doživljaj.

Estetski doživljaj muzike u nastavi izvođačkih predmeta

Pored sticanja znanja i razvijanja veština, učenici srednje muzičke škole se usmeravaju i ka aktivnom muziciranju. Prisustvo pozitivnih emocija u nastavi na predmetima koji se zasnivaju na izvođenju muzike predstavlja neophodan uslov za motivaciju učenika, ali i za pozitivan estetski doživljaj muzike.

Lepota doživljaja muzike za vreme izvođenja karakteristična je ne samo za učenike već i za nastavnike. Kako bi zadovoljili potrebu za estetskim doživljajem u izvođenju muzike, mnogi nastavnici muzike pokušavaju da pomire svoje lične i profesionalne aspiracije tako što se bave nastavom (kao „drugim“ izborom), ali i tako što aktivno sviraju solo ili u orkestru i kamernim sastavima (Altwegg, 1990; Bogunović, 2010). Mladi muzičari tu potrebu često ostvaruju u okviru alternativnih oblika bavljenja muzikom, kao što su razne vrste bendova, kamernih sastava i drugi oblici muzičke aktivnosti.

Da bismo dobili odgovor na pitanje prisustva estetskog doživljaja u nastavi na predmetima koji pripadaju oblasti izvođaštva (Solfedžo, Klavir ili drugi instrument/solo pevanje, Hor i Orkestar), uradili smo korelaciju *Pozitivnih i Negativnih emocija* sa grupom *Izvođačkih predmeta* (Tabela 25). Nalazi pokazuju da, pored teorijskih predmeta, *Pozitivne emocije* pozitivno koreliraju i sa *Izvođačkim predmetima* ($r = 0,42, p < 0,01$) što govori u prilog zastupljenosti pozitivnog estetskog doživljaja učenika u nastavi izvođačkih predmeta. Dobijena je negativna korelacija između *Negativnih emocija* i *Izvođačkih predmeta* ($r = -0,15, p < 0,01$). Ovaj nalaz potvrđuje treću hipotezu, budući da estetski doživljaj u *Izvođačkim predmetima* značajno pozitivno korelira sa *Pozitivnim* i negativno sa *Negativnim emocijama*.

Dobijeni nalazi u skladu su sa našim očekivanjima, jer nam je iz prakse poznato da učenici preferiraju pevanje jednoglasnih ili višeglasnih vežbi, a posebno primera iz literature (odlomke iz popularnih dela klasične muzike, kao što su arije iz opera, teme iz simfonija, koncerata, sonata itd.). Pored rada na čistoj intonaciji, ritmičkoj preciznosti i razvijanju sluha, učenici se u okviru ovog predmeta bave i fraziranjem i izražajnim doterivanjem melodijskih linija, čime se direktno bave i *muzički lepim*. Naš nalaz najpotpunije objašnjava psihologija, jer je ispitivanjem muzičara ustanovljeno da oni muzičari koji uloženo vreme doživljavaju kao prijatnost poseduju i zainteresovanost, voljnost i spremnost za vežbanje, dok je učenje radi učenja i vežbanje radi vežbanja lišeno ovih komponenti (Leman i saradnici, 2012).

Pozitivne emocije vezane su za izvođačke predmete zbog intenzivnog doživljaja *lepote* za vreme muziciranja.

U periodu adolescencije mladi se sreću sa ranim životnim iskustvima i očajnički se trude da nađu smisao života, nalazeći ponekad da je naše postojanje besmisleno. Ništa ne ispunjava ovu potrebu potpunije nego estetski doživljaj umetnosti, pod uslovom da se umetnost doživljava kao izražajni medij, a ne kao suva analitička vežba (Campbell, 1967).

Ispoljavanje pozitivnih emocija učenika srednje muzičke škole u nastavi izvođačkih predmeta svedoči i o celovitosti estetskog doživljaja u nastavi. Da bi učenici imali potpun estetski doživljaj, važno je da, pored emocionalnog, imaju i intelektualno ocenjivanje sopstvenog muziciranja. Zato je u oblasti izvođaštva važno poznavanje konteksta u kojem je delo nastalo i stila kome pripada, jer su elementi interpretacije povezani sa istorijskim kontekstom. Brojne osobenosti muzičkog jezika podrazumevaju dobro poznavanje istorije i teorije izvođaštva. Jedan način sviranja ili pevanja na primer, *stakato* (*staccato*) nije univerzalan i nije isti u baroknoj, klasičnoj ili romantičarskoj kompoziciji. Da bi učenik dobro interpretirao muzičko delo, on mora, osim opštih podataka koji se odnose na naziv dela i ime kompozitora, da poznaje i njegovu formu, strukturu, smisao, poruku, ali i širi kontekst nastanka dela. Sva saznanja o kompoziciji koja se izvodi rezultiraju kompetencijama učenika i, samim tim, doprinose njegovom boljem razumevanju i interpretaciji.

U daljem istraživanju bili smo zainteresovani za razlike u odnosu na uzrast učenika.

Tabela 27

Razlike u stavovima učenika o estetskom doživljaju izvođačkih predmeta prema uzrastu

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Izvođački predmeti	Druga	105	20,14	3,50			
	Treća	105	19,89	3,80			
	Četvrta	101	19,37	3,56			
	Total	311	19,80	3,62	1,14	2	0,32

* Razlika je statistički značajna na nivou $p < 0,05$

Multiple komparacijom ANOVA *F*-testom, uporedili smo aritmetičke sredine u ispitivanim pojavama. Ispitali smo statistički značajnu razliku unutar ispitivanih grupa, u

ovom slučaju razlike između učenika druge, treće i četvrte godine. Uočeno je da nema statistički značajne razlike između učenika kada su u pitanju stavovi o estetskom doživljaju muzike u nastavi izvođačkih predmeta ($p > 0,05$), što znači da učenici svih razreda imaju podjednaku potrebu za estetskim doživljajem u izvođenju muzike.

U izvođačkim predmetima, posebno u aktivnom učenju sviranja određenog instrumenta, vežbanje takođe može biti povezano sa estetskim doživljajem. Iako je vežbanje na instrumentu naizgled samo tehnička stvar, pojedini nalazi ukazuju da je kod iskusnih muzičkih izvođača, na primer pijanista, zastupljen pristup vežbanja putem rešavanja problema, namensko korišćenje prethodnog znanja, metakognitivnih strategija i uobličavanje postojećih veština prema novim muzičkim zahtevima koji se pojavljuju u muzičkom delu (Ghant, 1989; citirano kod Radoš, 2010). Učenici muzike se razlikuju po tome da li imaju površinski ili dubinski pristup vežbanju. Učenici sa preferencijom za dubinske strategije, za razliku od onih drugih, definišu vežbanje prevashodno kao *muzički*, a ne kao tehnički zadatak, svesni da postizanje fluentnosti izvođenja predstavlja nužan uslov uspešnosti i interpretacije (ibidem). Upravo se u izjašnjavanju učenika o vežbanju kao *muzičkom zadatku* sadrži i odnos prema muzički lepom, odnosno estetskom doživljaju tokom vežbanja ili izvođenja muzike.

Uživanje tokom vežbanja, pored toga što je povezano sa pozitivnim emocijama, direktno je povezano i sa motivacijom. U istraživanju Halamove (Hallam, 1995) konstatuje se da su profesionalni muzičari, pogotovo eksperti, pretežno intrizički motivisani za vežbanje (podstaknuti unutrašnjom vrednošću same aktivnosti vežbanja), što znači da visoki nivoi intrizičke motivacije rezultiraju u dugim periodima vežbanja zbog samog uživanja u sviranju.

Posvećenost instrumentu ili pevanju može poticati od unutrašnje motivacije, mada može biti i spoljne prirode (uticaj porodice, predmetnog profesora itd.). U mlađem uzrastu uključenost članova porodice u proces učenja muzike je važna i prvenstveno je vezana za sticanje muzičkih znanja i veština i ovladavanje instrumentalnim izvođenjem. Tokom srednje škole smanjuje se direktna uključenost roditelja, dok se njihov uticaj ostvaruje posredno, kroz opštu kulturno-pedagošku klimu u porodici i ključan je za razvoj unutrašnje motivacije učenika (Jurišić-Bogunović, 1997; citirano kod Bogunović, 2005).

Tokom srednje škole, a naročito u kasnijem dobu uspešni muzičari izvođači postaju samomotivisani. Prema rezultatima istraživanja Kempa (Kemp, 1981, 1994, 1996; citirano kod Radoš, 2010), najkompetentniji muzičari su često samomotivisani, gotovo do nivoa "opsednutosti". Nesumnjivo je da su vrhunski estetski doživljaji koje interpretator ostvaruje

tokom sviranja ili pevanja jedan od najvažnijih razloga za izuzetnu posvećenost ovoj vrsti posla.

Odnos učenika prema svestranosti i kreativnoj slobodi

Da bismo ispitali odnos učenika prema nastavi u oblasti stvaralaštva i kreativnosti, kao i prema široj primeni znanja iz muzike, korelirali smo *Svestranost i kreativnost* sa *Pozitivnim* i *Negativnim emocijama*. Nalazi pokazuju da je četvrta hipoteza odbačena, jer *Svestranost i kreativnost* ne korelira značajno ni sa *Pozitivnim* ni sa *Negativnim emocijama* (Tabela 25).

Imajući u vidu ove činjenice, kao i sadržaje nastavnih predmeta, može se konstatovati da se u muzičkoj školi ne favorizuje stvaralački proces, već učenje, izvođenje i izrada zadataka iz harmonije i kontrapunkta koji podrazumevaju korišćenje unapred zadatog i ograničenog fonda muzičkih sredstava. Dakle, prostor za ovaj vid aktivnosti učenika donekle je sužen, a dodatni problem, prema našem mišljenju, predstavlja i činjenica da oblast kompozitorskog stvaralaštva u okviru posebnog nastavnog predmeta nije zastupljena i na Vokalno-instrumentalnom odseku. Takva praksa nije dobra, jer istorijski podaci pokazuju da je veliki broj uspešnih kompozitora istovremeno posedovao i visoke izvođačke sposobnosti.

Pored pozitivnih i negativnih emocija učenika vezanih za *Svestranost i kreativnost*, bili smo zainteresovani i za ispitivanje razlika u uzrastu učenika o estetskom doživljaju na predmetima koji se odnose na oblast dečjeg stvaralaštva. Uvod u komponovanje je predmet u okviru kojeg učenici iskazuju svoju kreativnost i umeće stvaranja muzike. Učenici drugog, trećeg i četvrtog razreda Vokalno-instrumentalnog odseka nemaju predmete Dečji orkestar i Uvod u komponovanje, tako da je od ukupnog broja ispitanika na ovo pitanje odgovaralo svega 43,7% učenika Teoretskog odseka.

Tabela 28

Razlike u stavovima učenika o predmetima dečjeg stvaralaštva s obzirom na uzrast

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Dečiji orkestar (Uvod u komponovanje)	Druga	48	4,20	1,15			
	Treća	42	3,98	1,39			
	Četvrta	52	3,38	1,47			
	Total	142	3,84	1,38	5,00	2	0,01

* Razlika je statistički značajna na nivou $p < 0,05$

ANOVA *F*-testom ispitivali smo statistički značajnu razliku između ispitivanih grupa. Tabela 28 pokazuje nam da je uočena statistički značajna razlika u stavovima učenika druge, treće i četvrte godine ($p = 0,01$) kada je u pitanju zainteresovanost za predmet Dečji orkestar, odnosno Uvod u komponovanje. Bonfferoni post hoc testom takođe smo utvrdili da se četvrta godina razlikuje od druge, što je i razumljivo, s obzirom na veći stepen stručnih kompetencija, pa shodno tome i veću želju i spremnost za muzičko stvaralaštvo.

U jednom od naših istraživanja (Zdravić Mihailović, 2015c) više od 60% učenika se pozitivno izjasnilo o nastavnim predmetima Dečji orkestar i Uvod u komponovanje. U istom istraživanju najveći procenat učenika se izjasnio da nema dovoljno prostora da izrazi svoju kreativnost. Razloge tome možda treba tražiti u nedostatku nekog posebnog predmeta ili pre u nemogućnosti da se u okviru postojećih predmeta poveća prostor za kreativnost učenika.

Kreativnost učenika u muzičkoj nastavi, između ostalog, treba da se posmatra kroz značaj sposobnosti važnih za razumevanje samog fenomena kreativnosti, odnosno kroz originalnost ideja, fleksibilnost mišljenja, sposobnosti analize i sinteze, sposobnost ovladavanja kompleksnim pojmovnim strukturama, kao i mogućnost realne procene novih ideja (Treffinger, Young, Selby & Shepardson, 2002). U tom smislu, važno je kod učenika podsticati originalan pristup muzici i pronalaženje ličnog kompozitorskog stila. Kako pojedina istraživanja govore (Antović, 2009), odnos durskog i molskog akorda kao srećnog i tužnog, naročito ako je odsviran izolovano, izgleda kao kulturom nametnuta konvencija, jer se muzički odnosi često metaforično konceptualizuju. Pokazuje se da čak i jedno od ustaljenog i opšteprihvaćenog mišljenja o upotrebi akorada u muzici nema uvek istu

konotaciju i da upravo na predmetima u oblasti stvaralaštva kod mladih muzičara treba raditi na razbijanju ovakvih i sličnih ‘muzičkih predrasuda’.

Princip mnogostranosti i kreativna sloboda u nastavi srednje muzičke škole

Međusobno povezivanje umetnosti je neophodno, jer se u nastavnoj praksi često sreće tzv. estetički formalizam i istoricizam (Grandić, 2001). Ukoliko se u nastavi istorije muzike na primer, javi tzv. istoricizam (iznošenje istorijskih činjenica vezanih za nastanak dela pri čemu se drugi aspekti zanemaruju), učenici neće moći da upoznaju *stil* u muzici, niti da postignu širi uvid u istoriju muzike i drugih umetnosti.

Jednostavno izvođenje muzike lišeno estetske analize i sticanja određenih znanja ne može da bude dovoljno za kvalitetno muzičko, a posebno stručno obrazovanje. Na primer, Rojko (2012) kategorički odbacuje stavove pojedinih pedagoga prema kojima pojedinac mora makar elementarno da ovlada sviranjem na nekom instrumentu (ili da bar to pokuša) kako bi se osposobio da potpuno shvati muziku ili da se kroz sopstveno muziciranje može osposobiti za slušanje izvođenja drugih. Kao argument, autor navodi činjenicu da postoji veliki broj muzičara amatera koji se aktivno bave muzikom (na primer, u bleh orkestrima), ali nikada ne dostignu nivo razumevanja umetničke muzike. Aktivno muziciranje, dakle, nije dovoljan preduslov za razumevanje i procenjivanje muzike. Potrebno je razvijanje znanja, veština i posmatranja estetskih predmeta (muzičkog i umetničkog dela) kako bi se razvila i sposobnost estetskog procenjivanja, odnosno princip mnogostranosti u nastavi.

Kreativnost je primena znanja i veština na nov način kako bi se postigao vredan cilj (Gibson, 2005). U muzičkoj školi kreativnost je podjednako vezana za teorijske i izvođačke predmete, ali se u okviru predmeta Dečji orkestar i Uvod u komponovanje ona ispoljava u punom svetlu. Prema Kvašćevu (1976), kreativnost je osposobljavanje učenika da produkuju što veći broj ideja, usmerava ih da obične stvari gledaju na nov način, da traže i pronalaze nove funkcije stvari i pojava, da rešavaju problemske pristupe na različite načine, da spontano menjaju usmerenost mišljenja u toku rešavanja problema, da stavljaju činjenice u druge relacije i da otkrivaju različita značenja sadržaja datih činjenica u drugim kontekstima, da pronalaze udaljene relacije problema, da kombinuju informacije na različite načine, da inventivno redukuju podatke i preformulišu zadatke, da uključuju objekte u nove veze i otkrivaju njihov novi značaj. U kontekstu muzičkog stvaralaštva, kreativnost se odnosi na

primenu novih muzičkih ideja (tema, motiva), zanimljivih harmonija, aranžmana, oblika itd. Znanje i veštine u okviru kompozitorskog stvaralaštva stiču se promišljenim vežbanjem i obukom. Poznato je da su kompozitori klasične muzike proučavali stare majstore tako što su ih bukvalno kopirali, parafrazirali i imitirali, a isti princip je zastupljen i u pop ili džež muzici. Majstorsko vladanje postojećim znanjem, kao što su tehnike kontrapunkta i orkestracije u klasičnoj muzici jeste preduslov za stvaranje novina (Leman i saradnici, 2012, str. 163).

Prema petoj hipotezi, princip mnogostranosti nije dovoljno zastupljen u nastavi, i ne postoji dovoljno kreativne slobode.

Tabela 29

Zastupljenost principa mnogostranosti i kreativne slobode u nastavi

	Iskošenost (<i>Skewness</i>)	Standardna greška iskošenosti	Z Iskošenosti
Svestranost i kreativnost	0,18	0,14	1,28

Napomena: Z Iskošenosti = Iskošenost / Standardna greška iskošenosti. Kritična vrednost: 1,96

Nedovoljno zastupljen princip mnogostranosti i nedostatak kreativne slobode manifestovao bi se pozitivnom iskošenošću distribucije (*Skewness*), što bi značilo da se većina ispitanika nalazi na nižem delu skale (Cramer & Howitt, 2004). Analizom je dobijena vrednost iskošenosti 0,17 sa standardnom greškom 0,14. Dakle, iskošenost je 1,28 veća od svoje standardne greške, što znači da distribucija nije značajno asimetrična (za značajnost na nivou 0,05 potrebno je da iskošenost bude jednaka ili veća od 1,96 standardne greške). Peta hipoteza je ovim odbačena, što znači da je, prema stavovima učenika, u nastavi srednje muzičke škole u dovoljnoj meri zastupljen princip mnogostranosti i kreativna sloboda.

I pored ovakvih nalaza, ipak moramo da dodamo i to da je izostavljanje predmeta Istorija umetnosti (ili Likovna kultura) iz ranijih nastavnih planova znatan nedostatak, upravo u smislu povezivanja različitih vrsta umetnosti (muzičke i likovne). Zastupljenost ovog ili sličnog predmeta umnogome bi doprinela formiranju celovite slike istorijskog razvoja umetnosti. Takođe, omogućila bi učenicima da povežu i srodne postupke u likovnoj umetnosti i književnosti, čime bi se pojačale i njihove kompetencije za estetski doživljaj i estetsku analizu savremene umetnosti. Naša tvrdnja se oslanja na činjenicu da se nijedan stil nije manifestovao samo u okviru jedne umetnosti. Najbolji način za pravilno usvajanje

estetskih vrednosti jedne vrste umetnosti jeste na osnovu njenih izražajnih sredstava, a potom povezivanjem sa drugim vrstama, posebno kada je u pitanju upoznavanje određenih specifičnosti vezanih za stilski pravac u umetnosti (na primer, barokna muzika i barokno slikarstvo). Određeni stil ima svoje faze, kao i suodnošavanje sa ostalim umetnostima, tako da je međusobno povezivanje elemenata stila od suštinskog značaja za njegovo razumevanje.

Da bi se razvijala sposobnost uočavanja, doživljavanja i vrednovanja estetskih sadržaja, važno je upoznati sve vrste umetnosti, kao i različite vidove izražavanja u okviru pojedinačne umetnosti, jer se jednostrano bavljenje samo jednom vrstom umetnosti pokazuje nedovoljnim u stručnom, profesionalnom umetničkom obrazovanju (Grandić, 2001, str. 192). U srednjoj muzičkoj školi ne postoji poseban nastavni predmet namenjen upoznavanju drugih umetnosti i njihovom povezivanju, ali se svakako za ovu vrstu edukacije učenika može iskoristiti nastava srpskog ili stranog jezika, istorije muzike sa upoznavanjem muzičke literature, istorije sa istorijom kulture i civilizacije itd.

U jednom od istraživanja koje tretira pitanja stručnog muzičkog obrazovanja (Bogunović i saradnici, 2012) jedan segment odnosio se i na stavove muzičara (iz ugla učenika, studenata i nastavnika) o evaluaciji muzičkog obrazovanja. Jedno od pitanja oko kojeg je zastupljena potpuna usaglašenost ispitanika jeste da je nastavni plan i program ‘najslabija’ strana muzičkog obrazovanja: koncept, organizacija nastave i vremena i sadržaj (nedostatak opšte kulture i znanja, diskutabilan izbor predmeta itd.).

Povezanost estetskog doživljaja muzike u teorijskim i izvođačkim predmetima

Nedovoljno povezivanje teorijskih predmeta sa predmetima iz oblasti izvođaštva onemogućava stvaranje celovite slike muzičkog dela, pa samim tim utiče i na estetski doživljaj muzike. Pored toga što povezivanje teorijskih predmeta sa izvođačkim predmetima doprinosi obostranom boljem razumevanju i celovitom estetskom doživljaju, njime se postiže i jačanje kompetencija učenika.

Prema Bezdanovoj (1983), estetski doživljaj podrazumeva percepciju estetske forme koja se određuje u vidu opažanja delova kao celine, i to pri opažanju umetničkog dela zbog njegove neposredne vrednosti (sebe radi). Bezdanova ukazuje da estetski doživljaj u sebi sadrži tenziju (iščekivanje) i opuštanje koje dolazi sa razrešenjem. Navedeno iščekivanje i opuštanje oseća se kao zadovoljstvo (uživanje), čiji intenzitet zavisi od toga koliko nama to

delo znači (kakav je smisao dela za subjekt) i estetske forme umetničkog dela. Ukoliko, na primer, učenik nije naučio da interpretira ili da po sluhu prepozna određeni interval (akord, lestvicu), ili pak da čuje određeni oblik, već samo poseduje teorijski fond znanja, on neće imati celovitu predstavu određenog elementa muzičkog oblika ili kompozicije u celosti. Samim tim, povezivanje gradiva na višim nivoima učenja, kao i među različitim oblicima učenja muzike biće otežano, pa čak i nemoguće, što može rezultirati nerazumevanjem materije, smanjenjem postignuća i kompetencija.

Prema šestoj hipotezi očekuje se nedovoljna povezanost teorije i prakse, odnosno nepostojanje značajne povezanosti između mera estetskog doživljaja teorijskih i izvođačkih predmeta. Ova hipoteza je povezana sa našim ranijim saznanjima (Stojanović i Zdravić-Mihailović, 2014), prema kojima se većina učenika Muzičke škole u Nišu (preko 75%) izjasnila da se zadaci iz harmonije retko ili nikada ne izvode pevanjem i sviranjem (iako se to u nastavnim planovima preporučuje). To dalje ukazuje na nedostatak estetskog doživljaja, jer se samo na osnovu napisanog zadatka ne može postići estetski doživljaj. Sličan nalaz karakteriše i nastavu kontrapunkta, gde su se učenici izjasnili da u nastavi nedovoljno izvode zadatke sviranjem ili pevanjem (preko 84%). Veliki procenat učenika dao je pozitivno mišljenje o potrebi znanja iz teorijskih predmeta u nastavi izvođačkih predmeta (preko 90%), što pokazuje da učenici imaju visoko razvijenu svest o značaju povezivanja ovih različitih vidova muzičke edukacije.

U ovom istraživanju zanimalo nas je da li ćemo na većem uzorku dobiti isti ili drugačiji nalaz.

Tabela 30

Povezanost estetskog doživljaja teorijskih i izvođačkih predmeta

		Izvođački predmeti
Teorijski predmeti – Harmonija	Koeficijent korelacije	0,31
	Statistička značajnost	0,00
Teorijski predmeti – Kontrapunkt	Koeficijent korelacije	0,27
	Statistička značajnost	0,00

Tabela 30 pokazuje da naša hipoteza nije potvrđena, jer je korelacija varijabli *Teorijski predmeti – Kontrapunkt i Izvođački predmeti* 0,27 ($p = 0,00$), a varijabli *Teorijski predmeti – Harmonija i Izvođački predmeti* 0,31 ($p = 0,00$). Estetski doživljaj teorijskih predmeta je povezan sa estetskim doživljajem izvođačkih predmeta, što je dobro, jer pokazuje da se nastava u srednjoj muzičkoj školi odvija u smeru obostanog povezivanja teorijskih saznanja sa zvučnim predstavama određenih muzičkih celina. Ovaj nalaz je ohrabrujući, jer i mišljenja pojedinih pedagoga (Johnson, 1998) ukazuju da nastava u školama ne treba da bude obuka, već obrazovanje učenika. Da bi se to postiglo, teorijska znanja moraju biti adekvatno potkrepljena veštinama muzičkog izvođaštva i obrnuto.

Kompetencije učenika srednje muzičke škole i školski uspeh

Pošto se merenje zastupljenosti kompetencija zasniva na samoprocenjivanju, postavlja se pitanje koliko ove mere odgovaraju stvarnim merama kompetencije učenika. Najbolja mera stvarne kompetencije koju imamo je školski uspeh, i pozitivna korelacija mera kompetencija sa uspehom potvrđuje njihovu validnost.

Korelacija uspeha sa *Socijalnim i emocionalnim kompetencijama* je 0,21, sa *Radno-akcionim* 0,28 a sa *Kognitivnim* 0,13. Sve ove korelacije su značajne na nivou 0,05 (p -vrednosti su 0,00, 0,00 i 0,02 respektivno). U narednom statističkom koraku primenjena je multipla regresiona analiza u cilju boljeg sagledavanja relacija između školskog uspeha i kompetencija.

Tabela 31

Prikaz koeficijenata multiple korelacije i determinacije za školski uspeh

Model	Multipla korelacija (R)	p	Multipla determinacija (R^2)	Promena R^2	p
1	0,28	0,00	0,08	0,07	0,00

Prediktori: Socijalne i emocionalne kompetencije, Radno-akcione kompetencije, Kognitivne kompetencije
Zavisna varijabla: Školski uspeh

Iz Tabele 31 možemo uočiti da je na osnovu prediktorskih varijabli objašnjeno oko 0,07% varijanse kriterijumske varijable, odnosno školskog uspeha ($R = 0,28$, $R^2 = 0,07$, $p < 0,00$).

Tabela 32

Regresioni koeficijenti prediktora školski uspeh

Model	Varijabla	B	Standardna greška	β	p
2	(Konstanta)	4,40	0,04		0,00
	Socijalne i emocionalne kompetencije	0,10	0,05	0,14	0,03
	Radno-akcione kompetencije	0,13	0,05	0,18	0,00
	Kognitivne kompetencije	0,00	0,04	0,00	0,94

Iz Tabele 32 možemo uočiti da su statistički značajan prediktor školskog uspeha učenika *Socijalne i emocionalne kompetencije* ($\beta = 0,14$, $p < 0,05$) i *Radno-akcione kompetencije* ($\beta = 0,18$, $p < 0,01$). *Kognitivne kompetencije* nisu na nivou statističke značajnosti.

Ovaj nalaz potvrđuje sedmu hipotezu, ali pokazuje i da kognitivne kompetencije nisu razvijene u očekivanoj meri. Mišljenja smo da su one podjednako važne kao i ostale, jer je za kompletnu ličnost profesionalnog muzičara, pored emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih, važno i posedovanje kognitivnih kompetencija (o čemu smo detaljnije govorili u okviru nalaza prve hipoteze). Zapažanje estetskih kvaliteta muzičkog dela i razlikovanje umetnosti od kiča, jedan je od važnih zadataka stručnog muzičkog obrazovanja.

Povezanost kompetencija učenika sa školskim uspehom ukazuje na zadovoljavajući nivo samosveti učenika, budući da je reč o samoprocenjivanju. Ovaj nalaz je za nas pozitivan i ohrabrujući, jer daje jednu objektivnu sliku samoprocene učeničkih kompetencija.

Razlike u kompetencijama učenika prema uzrastu

Nakon razmatranja povezanosti školskog uspeha i kompetencija učenika, zanimala nas je povezanost kompetencija sa uzrastom učenika.

Očekivalo se da će četvrta godina imati najviše mere kompetencija, pre svega zato što je reč o završnoj godini srednje muzičke škole i o najvećoj zastupljenosti stručnih predmeta, pa samim tim, i o najvišem stepenu kompetencija. Kruskall-Wallis testom ispitana je razlika u kompetencijama druge, treće i četvrte godine.

Tabela 33

Razlike u kompetencijama između grupa prema uzrastu

	Godina	Prosečni rang	Kruskall-Wallis H	<i>p</i>
Socijalne i emocionalne kompetencije	Druga	154,59	1,54	0,46
	Treća	164,24		
	Četvrta	148,90		
Radno-akcione kompetencije	Druga	160,86	7,55	0,02
	Treća	169,89		
	Četvrta	136,51		
Kognitivne kompetencije	Druga	178,51	10,25	0,00
	Treća	147,97		
	Četvrta	140,94		

Iako kod *Radno-akcionih* i *Kognitivnih kompetencija* postoje značajne razlike, one nisu u korist četvrte godine. Kod *Radno-akcionih kompetencija* najviši prosečni rang ima treća godina.

Kognitivne kompetencije imaju najviši prosečni rang kod učenika druge godine, tako da dobijeni rezultati dovode do odbacivanja osme hipoteze.

S obzirom na činjenicu da se upitnik SUZ-KO zasniva na samoproceni, moguće je da su učenici četvrte godine kompetentniji, ali imaju izraženiju samokritičnost i strožije kriterijume, što bi moglo da utiče na njihovo poimanje sopstvenih kompetencija.

Do sličnih rezultata došla je grupa naučnika iz oblasti psihologije muzike (Bogunović i saradnici, 2012), jer rezultati njihovog istraživanja na muzičarima različitog uzrasta (učenici osnovne muzičke škole, učenici srednje muzičke škole i studenti Fakulteta muzičke umetnosti) govore u prilog stabilnosti visokih aspiracija, i to ispunjavanjem pre svega unutrašnjih razvojnih ciljeva, koji su nadalje povezani sa visokim standardima umetničkog

izvođenja i kreacije. Sa porastom nivoa obrazovanja i uzrastom ispitanika pokazalo se da mladi muzičari imaju manja očekivanja, što se objašnjava povećanom kritičnošću i uvidima koji rastu sa uzrastom, kao i perfekcionizmom koji odlikuje muzičare uopšte. Dakle, može se zaključiti da se samokritičnost kod učenika povećava u skladu sa uzrastom (vidi takođe Mirović i Bogunović, 2013).

Jačanje i razvoj svih kompetencija morao bi biti imperativ savremene škole, budući da se u savremenom društvu sve više upošljavaju slobodni umetnici, a sve je manje stalnog zaposlenja. Dobra osnova za dalje usavršavanje možda će mladim muzičarima u budućnosti biti podjednako značajna kao i diploma o završenim studijama. U prilog ovom stavu idu i nalazi pojedinih istraživanja novijeg datuma o kompetencijama nastavnika muzičkih i opšteobrazovnih škola (Bogunović i Stanišić, 2013), u kojima se ističe da normativne/standardne klasifikacije poželjnih kompetencija nastavnika nisu u skladu sa onima koje nastavnici (u datom uzorku) smatraju relevantnim, što govori o postojanju podeljenosti teorije i prakse kompetencijskog pristupa. Najviši stepen diskrepancije javlja se u segmentima uključenosti nastavnika u aktivnosti lokalne i šire društvene zajednice ili učešća u reformi obrazovnog sistema, a zatim i kada je reč o ovladanosti tehnologijom i informacijama, pa čak i u delu koji se tiče profesionalnih znanja i veština. Kada se radi o podeljenoj odgovornosti za uspešnost učenika, nastavnici gotovo da ne pominju društveni kontekst, kao da postoji određeni stepen nemoći u odnosu na efikasno učešće u društvenom kontekstu, te stoga nastavnik fokusira svoju motivaciju na neposrednu, školsku sredinu i na lične resurse. Ovi podaci, nastali iz istraživanja novijeg datuma, ukazuju na veliki nedostatak u razvoju kompetencija u savremenom stručnom muzičkom obrazovanju.

Povezanost zadovoljstva nastavom sa estetskim doživljajem muzike

Pretpostavlja se da je estetski doživljaj u nastavi teorijskih i izvođačkih predmeta važan element zadovoljstva nastavom, zbog čega se očekuje pozitivna korelacija ovih varijabli. Zadovoljstvo nastavom kod učenika ukazuje na značajnu motivisanost učenika, dok je motivacija učenika tesno povezana sa emocionalnom klimom na času, koja može biti prijatna ili neprijatna. Povoljna (prijatna) emocionalna klima povoljno utiče na rezultate vaspitno-obrazovnog procesa, a nepovoljna, u kojoj su prisutni strah i dosada, ometa vaspitno-obrazovni proces (Bognar i Dubovička, 2012).

Motivacija učenika za učenje je važan aspekt nastave srednje muzičke škole. Istraživanja pokazuju da negativne emocije vode ka izbegavanju, a pozitivne ka privlačenju osobe ka nekom cilju ili aktivnosti (Ugazio, Lamm, & Singer, 2012). Naročitu ulogu ima kod učenika koji pohađaju Vokalno-instrumentalni odsek, jer je za njihov napredak i razvoj neophodan naporan rad koji podrazumeva svakodnevno višečasovno vežbanje. Uloga i značaj motivacije u muzičkom obrazovanju ne može se prenebregnuti, jer od njenog kvaliteta zavisi efekat ostalih značajnih preduslova muzičkog postignuća (Bogunović, 2006b). Iz navedenih razloga bili smo zainteresovani za ispitivanje stavova učenika prema nastavi teorijskih i izvođačkih predmeta.

Tabela 34 pokazuje povezanost *Zadovoljstva nastavom* i estetskog doživljaja muzike sa sve tri grupe predmeta.

Tabela 34

Povezanost Zadovoljstva nastavom i estetskog doživljaja muzike

	Zadovoljstvo nastavom
Teorijski predmeti – Kontrapunkt	0,29
Teorijski predmeti – Harmonija	0,42
Izvođački predmeti	0,38

** Korelacija je na nivou 0,01

*Korelacija je na nivou 0,05

Deveta hipoteza je potvrđena, jer *Zadovoljstvo nastavom* korelira sa *Teorijskim predmetima – Kontrapunkt* ($r = 0,29$, $p = 0,00$), sa *Teorijskim predmetima – Harmonija* ($r = 0,42$, $p = 0,00$) i *Izvođačkim predmetima* ($r = 0,38$, $p = 0,00$).

Naš nalaz je povoljan, jer istraživanja pokazuju da su pozitivne emocije vezane za motivaciju, istrajavanje na zadatku, kognitivno angažovanje i efikasnost, a da negativne emocije utiču na postignuće učenika tako što im smanjuju napore i motivaciju (Ashby, Isen & Turken, 1999; Pekrun, Elliot & Maier, 2009).

Zadovoljstvo nastavom na teorijskim i izvođačkim predmetima, koji predstavljaju srž nastavne prakse srednje muzičke škole, ima poseban značaj ne samo za nastavne već i za vannastavne aktivnosti. U muzičkoj školi postoje brojna takmičenja za učenike kako na Vokalno-instrumentalnom tako i na Teoretskom odseku. Zainteresovani učenici, kao i njihovi nastavnici, ulažu mnogo napora kako bi dobili nagrade i priznanja. Međutim, ovde je važno ukazati na činjenicu da sve aktivnosti takmičarskog tipa stvaraju i snažnu motivaciju kod učenika. Neretko to je i stvar prestiža, potvrde ličnih dostignuća i kompetencija. Jedan deo nagrada za učesnike takmičenja može, na primer, doneti učeniku nagradu materijalnog tipa, ali i mogućnost dobijanja stipendije, usavršavanja i slično. Za učenike koji istinski vole ono što rade, ovo predstavlja veliki izazov i pojačava motivaciju, pa samim tim i uspeh.

U istraživanjima koja tretiraju pitanja stručnog muzičkog obrazovanja (Bogunović i saradnici, 2012) zapaža se da kod muzičara postoji permanentna potreba za daljim razvojem, unapređenjem i profesionalnim usavršavanjem. Vrednosni sistem mladih muzičara u okviru koga se ovi ciljevi i postavljaju je samoaktualizacija, estetska i saznanja orijentacija. Dakle, estetska orijentacija upućuje, između ostalog, i na težnju muzičara ka ostvarivanju vrhunskih estetskih doživljaja. Prema nalazima pomenutog istraživanja (ibidem), studenti su, kao i srednjoškolci, spremni da ulože napor u unapređivanje znanja i usavršavanje izvođačkih veština, pretpostavljajući, odnosno očekujući da će im kompetentni i lično angažovani nastavnici pomoći da ostvare svoj cilj, dok su i sami nastavnici takođe orjentisani na rad i smatraju da uvek ima prostora za dalji razvoj koji treba da traje čitavog života.

U sferi izvođaštva, sama priyatnost koja se oseća tokom čina muziciranja, može pojačati unutrašnje interesovanje muzičara. Pored ugodnosti u muziciranju nasamo i sa vršnjacima u neformalnim situacijama, i javno izvođenje može biti motivacioni činilac, jer publika svojim prisustvom može povećati senzitivnost izvođača. To znači da estetsko zadovoljstvo stečeno učešćem u vrhunskom izvođenju može dovesti do još većeg ispunjenja i može motivisati muzičare-početnike na još veća izvođačka dostignuća (Leman i saradnici, 2012).

Težnju ka stalnom napredovanju psiholozi objašnjavaju perfekcionizmom i anksioznošću muzičara kao grupe u odnosu na nemuzičare, koji su već ustanovljeni u

radovima drugih autora (Lehmann et al, 2007; Kemp, 1996; Mirović i Bogunović, 2012; citirano kod Bogunović i saradnici, 2012), a zatim i stalnim samopreispitivanjem. Iz ovog možemo zaključiti da zadovoljstvo nastavom kod učenika, pored zastupljenosti pozitivnog estetskog doživljaja, ukazuje i na motivaciju kao jedan od ključnih faktora za ostvarivanje postignuća u svetu muzičara.

Uloga nastavnika u kultivisanju estetskog doživljaja

Pored stručnih kompetencija, u nastavnom procesu je važno da nastavnik ispoljava i neke druge osobine. Istraživanja sprovedena u svetu govore da entuzijazam nastavnika utiče na povećanje unutrašnje motivacije učenika (Patrick, Hisley, & Kempler, 2000), kao i da može da pojača motivaciju učenika za rad na gradivu i poboljša školski uspeh (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2011). Pored toga, od nastavnika umnogome zavisi i emocionalna klima na času. U tom smislu, najveći deo posla oko emocija učenika u nastavi ostavljen je nastavniku, njegovoj pedagoškoj kreativnosti, imaginaciji ili osećaju (Suzić, 2001a).

U stručnom muzičkom obrazovanju nastavnik glavnog predmeta ima centralnu ulogu i presudan uticaj na proces učenja (Bogunović, 2006a). Ova konstatacija se naročito odnosi na mlađi uzrast učenika, jer se ispostavlja da od kvaliteta odnosa učenik – nastavnik zavisi i emocionalna klima na času i uspešnost učenika.

Emocionalni i motivišući aspekt odnosa nastavnik – učenik ima najveći značaj za školske nivoe postignuća, dok su za visoke nivoe uspešnosti učenika oni svakako neophodni, ali ne i dovoljni činioci. Pozitivno emocionalno obojen odnos predstavlja osnovu za saradnju, koja je pak, početni uslov za uspešnost u sledećim fazama procesa podučavanja u okvirima individualne nastave muzičkog instrumenta (Bogunović, 2006c).

Za obrazovanje profesionalnih muzičara uloga nastavnika u podsticanju i pripremanju učenika za estetski doživljaj može imati višestruki značaj. Pošli smo od pretpostavke da nastavnici utiču i direktno na estetski doživljaj muzike u nastavi, a ne samo preko razvoja kompetencija i pozitivnih emocija učenika. Da bi se ovo testiralo, izvršena je regresiona analiza, gde je *Uloga nastavnika* uneta u model u poslednjem koraku, i pretpostavlja se da će ta varijabla značajno doprineti prediktivnoj moći modela (da će promena R^2 biti značajna). Treba napomenuti da je *Uloga nastavnika* sadržana u varijabli *Zadovoljstvo školom* i da se ne

može razdvojiti od *Zadovoljstva nastavom*, zbog visoke korelacije prvog faktora sa ta dva predmeta merenja.

Tabela 35

Prikaz koeficijenata multiple korelacije i determinacije za Teorijske predmete – Kontrapunkt

Model	Multipla korelacija (R)	p	Multipla determinacija (R ²)	Promena R ²	p
1 ^a	0,37	0,00	0,14	0,14	0,00
2 ^b	0,43	0,00	0,19	0,05	0,00
3 ^c	0,44	0,00	0,19	0,00	0,29

^a Prediktori: Pozitivne emocije

^b Prediktori: Pozitivne emocije, Socijalne i emocionalne kompetencije, Radno-akcione kompetencije, Kognitivne kompetencije

^c Prediktori: Pozitivne emocije, Socijalne i emocionalne kompetencije, Radno-akcione kompetencije, Kognitivne kompetencije, Zadovoljstvo školom

^d Zavisna varijabla: Teorijski predmeti – Kontrapunkt

Iz Tabele 35 možemo uočiti da je u prvom modelu na osnovu prediktorskih varijabli objašnjeno oko 14% varijanse kriterijumske varijable odnosno *Teorijskih predmeta – Kontrapunkta* na nivou statističke značajnosti ($R = 0,37$, $R^2 = 0,14$, $p < 0,00$), drugim modelom je objašnjeno sa 0,4% varijanse kriterijumske varijable ($R = 0,43$, $R^2 = 0,05$, $p < 0,01$), na osnovu prediktorskih varijabli, dok treći model nije statistički značajan. Tabela 35 pokazuje da treći model, gde je uključena uloga nastavnika (*Uloga nastavnika* je uključena u *Zadovoljstvo školom*) ne doprinosi značajno predikciji varijable *Teorijski predmeti – Kontrapunkt*.

Tabela 36

Regresioni koeficijenti prediktora Teorijski predmeti – Kontrapunkt

Model	Varijabla	<i>B</i>	Standardna greška	β	<i>p</i>
1	(Konstanta)	-1,66	0,24		0,00
	Pozitivne emocije	0,05	0,01	0,37	0,00
2	(Konstanta)	-0,87	0,30		0,00
	Pozitivne emocije	0,02	0,01	0,20	0,00
	Socijalne i emocionalne kompetencije	0,12	0,06	0,12	0,05
	Radno-akcione kompetencije	0,11	0,06	0,11	0,09
	Kognitivne kompetencije	0,13	0,06	0,13	0,03
3	(Konstanta)	-0,82	0,31		0,01
	Pozitivne emocije	0,02	0,01	0,18	0,01
	Socijalne i emocionalne kompetencije	0,11	0,06	0,11	0,10
	Radno-akcione kompetencije	0,10	0,06	0,10	0,11
	Kognitivne kompetencije	0,11	0,06	0,11	0,08
	Zadovoljstvo školom	0,07	0,07	0,07	0,29

Iz Tabele 36 možemo uočiti da su u prvom modelu pozitivne emocije statistički značajan prediktor *Teorijski predmeti – Kontrapunkt* ($\beta = 0,37$, $p < 0,00$), što nam sugerira da su pozitivne emocije dobar prediktor *Teorijskih predmeta – Kontrapunkta*, odnosno da čine važan deo emocija koje su potrebne u procesu učenja. U drugom modelu statistički značajni prediktori su Pozitivne emocije, ($\beta = 0,20$, $p < 0,01$) i Kognitivne kompetencije, ($\beta = 0,13$, $p < 0,05$). U trećem modelu statistički značajni prediktori su samo *Pozitivne emocije*, ($\beta = 0,18$, $p < 0,01$), dok ostale subskale ne doprinose predikciji.

U predikciji varijable *Teorijski predmeti – Kontrapunkt*, varijabla *Zadovoljstvo školom* nema značajan nezavisni doprinos. Takođe, nijedna od kompetencija nije značajan prediktor u poslednjem modelu. *Kognitivne kompetencije*, koje su bile značajan prediktor u prethodnom modelu nisu značajan prediktor kad se doda *Zadovoljstvo školom* (koje uključuje i ulogu nastavnika). Uopšte, prediktivna moć svih kompetencija se smanjuje u trećem modelu, što govori u prilog postojanju uticaja nastavnika na estetski doživljaj indirektno, preko kompetencija. Međutim, u ovom slučaju ne postoji značajan direktan uticaj.

Ovaj nalaz pokazuje da u nastavi kontrapunkta nastavnik nema ključnu ulogu u ostvarivanju estetskog doživljaja kod učenika. Dobijeni nalaz verovatno se može objasniti nedovoljnom aktivnošću nastavnika u pravcu direktnog podsticanja estetskog doživljaja kod učenika tokom izrade i izvođenja, odnosno slušanja zadataka. Imajući u vidu pozitivne emocije učenika u nastavi teorijskih predmeta – kontrapunkta (videti Tabelu 25), ovde se može govoriti o velikoj moći pozitivnog dejstva same muzike tokom nastave, odnosno o prisustvu estetskog doživljaja na predmetu Kontrapunkt, koji dolazi kao posledica otkrivanja tajni lepote muzike renesanse i baroka.

Pored nastave kontrapunkta, bili smo zainteresovani za ulogu nastavnika u nastavi harmonije.

Tabela 37

Prikaz koeficijenata multiple korelacije i determinacije za Teorijske predmete – Harmonija

Model	Multipla korelacija (R)	p	Multipla determinacija (R ²)	Promena R ²	p
1 ^a	0,34	0,00	0,11	0,11	0,00
2 ^b	0,39	0,00	0,15	0,04	0,00
3 ^c	0,43	0,00	0,19	0,04	0,00

^a Prediktori: Pozitivne emocije

^b Prediktori: Pozitivne emocije, Socijalne i emocionalne kompetencije, Radno-akcione kompetencije, Kognitivne kompetencije

^c Prediktori: Pozitivne emocije, Socijalne i emocionalne kompetencije, Radno-akcione kompetencije, Kognitivne kompetencije, Zadovoljstvo školom i uloga nastavnika

^d Zavisna varijabla: Teorijski predmeti – Harmonija

Iz Tabele 37 možemo uočiti da je u prvom modelu na osnovu prediktorskih varijabli objašnjeno oko 11% varijanse kriterijumske varijable na nivou statističke značajnosti *Teorijskih predmeta – Harmonije* ($R = 0,34$, $R^2 = 11$, $p < 0,00$), drugim modelom je objašnjeno sa 0,3 % varijanse kriterijumske varijable ($R = 0,39$, $R^2 = 0,04$, $p < 0,01$), na nivou statističke značajnosti, dok je trećim modelom objašnjeno oko 3% varijanse kriterijumske varijable ($R = 0,43$, $R^2 = 0,04$, $p < 0,00$), na nivou statističke značajnosti.

Kod *Teorijskih predmeta – Harmonije* postoji značajan nezavisni doprinos *Zadovoljstva školom i ulogom nastavnika*.

Tabela 38

Regresioni koeficijenti prediktora Teorijskih predmeta – Harmonija

Mode 1	Varijabla	<i>B</i>	Standardna greška	β	<i>p</i>
1	(Konstanta)	-1,50	0,24		0,00
	Pozitivne emocije	0,04	0,01	0,34	0,00
2	(Konstanta)	-0,78	0,31		0,01
	Pozitivne emocije	0,02	0,01	0,18	0,01
	Socijalne i emocionalne kompetencije	0,10	0,06	0,10	0,12
	Radno-akcione kompetencije	0,13	0,06	0,13	0,05
	Kognitivne kompetencije	0,10	0,	0,10	0,10
3	(Konstanta)	-0,58	0,31		0,06
	Pozitivne emocije	0,02	0,01	0,13	0,06
	Socijalne i emocionalne kompetencije	0,04	0,06	0,04	0,50
	Radno-akcione kompetencije	0,10	0,06	0,10	0,12
	Kognitivne kompetencije	0,02	0,06	0,02	0,74
	Zadovoljstvo školom	0,25	0,07	0,25	0,00

Iz Tabele 38 možemo uočiti da su u prvom modelu pozitivne emocije statistički značajan prediktor Teorijskih predmeta – Harmonije, ($\beta = 0,34$, $p < 0,00$), što nam sugerirše da su pozitivne emocije dobar prediktor *Teorijskih predmeta – Harmonije*. U drugom modelu statistički značajni prediktori su *Pozitivne emocije*, ($\beta = 0,18$, $p < 0,05$) i *Radno-akcione kompetencije* ($\beta = 0,13$, $p < 0,05$). U trećem modelu statistički značajni prediktor je *Zadovoljstvo školom*, ($\beta = 0,25$, $p < 0,00$), dok ostale subskale ne doprinose predikciji.

U nastavi harmonije postoji direktan uticaj nastavnika na formiranje estetskog doživljaja. U ovom slučaju, pre dodavanja *Zadovoljstva školom i nastavnicima* u model, *Radno-akcione kompetencije* su bile značajan prediktor zavisne varijable, ali u trećem modelu više nisu. Ovo pokazuje da nastavnici utiču na estetski doživljaj u nastavi harmonije i direktno, a i preko radno-akcionih kompetencija.

Ovaj nalaz ukazuje na aktivnost nastavnika tokom nastave koja je u skladu sa stavom jednog od naših istaknutih kompozitora i teoretičara, Mirjane Živković (2004, str. 3). Naime, u Predgovoru navedenog udžbenika za predmet Harmonija ova autorka daje važne instrukcije upravo nastavnicima koji izvode nastavu na ovom predmetu. Ona ističe da, na primer, pri sviranju modulacija, uključivanje vantonalnih dominantni pruža mogućnost da se pažnja posveti i estetskoj komponenti, a ne samo mehaničkom traženju akorada od polaznog do

ciljnog tonaliteta (što uglavnom izaziva dosadu pri vežbanju). Muzičkom kvalitetu odsvirane modulacije doprinosi, naravno, i melodija gornjeg glasa, njen ritam i oblik (rečenica, period). U pomenutom udžbeniku mnogobrojna uputstva za ostvarivanje dobrih harmonskih veza (u modulacijama, a i inače) data su sa ciljem da učeniku pomognu u praktičnoj orijentaciji, a ne da budu naučena napamet. Notni primeri koji ilustruju gradivo na više mesta se preporučuju i kao vežbe za sviranje, što se može primeniti i tamo gde to nije posebno naglašeno; na taj način se teorijska pravila proveravaju i usvajaju kroz zvučnu praksu, a ne apstraktno. Ukoliko se rukovodi ovim osnovnim ciljevima predmeta, nastavnik težište rada može da usmeri ka praktičnom ovladavanju materijom, uključujući i doživljaj lepog.

Tabela 39

Prikaz koeficijenata multiple korelacije i determinacije za Izvođačke predmete

Model	Multipla korelacija (R)	Statistička značajnost	Multipla determinacija (R^2)	Promena R^2	p
1 ^a	0,46	0,00	0,21	0,21	0,00
2 ^b	0,65	0,00	0,42	0,21	0,00
3 ^c	0,65	0,00	0,42	0,00	0,74

^a Prediktori: Pozitivne emocije

^b Prediktori: Pozitivne emocije, Socijalne i emocionalne kompetencije, Radno-akcione kompetencije, Kognitivne kompetencije

^c Prediktori: Pozitivne emocije, Socijalne i emocionalne kompetencije, Radno-akcione kompetencije, Kognitivne kompetencije, Zadovoljstvo školom i uloga nastavnika

^d Zavisna varijabla: Izvođački predmeti

Iz Tabele 39 možemo uočiti da je u prvom modelu na osnovu prediktorskih varijabli objašnjeno oko 21% varijanse kriterijumske varijable *Izvođački predmeti* na nivou statističke značajnosti ($R = 0,46$, $R^2 = 0,21$, $p < 0,00$), drugim modelom je objašnjeno sa 21% varijanse kriterijumske varijable ($R = 0,65$, $R^2 = 0,21$, $p < 0,00$), na nivou statističke značajnosti, dok treći model nije statistički značajan.

Prema tabeli 39 kod *Izvođačkih predmeta* ne postoji značajan nezavisni doprinos *Zadovoljstva školom i uloga nastavnika*.

Tabela 40

Regresioni koeficijenti prediktora Izvođačkih predmeta

Model	Varijabla	B	Standardna greška	B	p	
1	(Konstanta)	-2,04	0,23	0,46	0,00	
	Pozitivne emocije	0,06	0,01		0,00	
2	(Konstanta)	-0,54	0,25	0,12	0,03	
	Pozitivne emocije	0,01	0,01		0,03	
	Socijalne i emocionalne kompetencije	0,38	0,05		0,38	0,00
	Radno-akcione kompetencije	0,02	0,05		0,02	0,68
	Kognitivne kompetencije	0,30	0,05		0,30	0,00
3	(Konstanta)	-0,55	0,26	0,12	0,03	
	Pozitivne emocije	0,01	0,01		0,03	
	Socijalne i emocionalne kompetencije	0,39	0,05		0,39	0,00
	Radno-akcione kompetencije	0,02	0,05		0,02	0,66
	Kognitivne kompetencije	0,31	0,05		0,31	0,00
	Zadovoljstvo školom	-0,02	0,06		-0,02	0,74

Iz Tabele 40 možemo uočiti da su u prvom modelu pozitivne emocije statistički značajan prediktor *Izvođačkih predmeta* ($\beta = 0,46, p < 0,00$), što nam sugerira da su pozitivne emocije dobar prediktor *Izvođačkih predmeta*. U drugom modelu statistički značajni prediktori su *Pozitivne emocije* ($\beta = 0,12, p < 0,05$), *Socijalne i emocionalne kompetencije* ($\beta = 0,38, p < 0,00$) i *Kognitivne kompetencije* ($\beta = 0,30, p < 0,00$). U trećem modelu statistički značajni prediktor su *Pozitivne emocije* ($\beta = 0,12, p < 0,05$), *Socijalne i emocionalne kompetencije* ($\beta = 0,39, p < 0,00$) i *Kognitivne kompetencije* ($\beta = 0,31, p < 0,00$).

Za izvođačke predmete *Zadovoljstvo školom* ne doprinosi prediktivnoj moći modela. *Socijalne i emocionalne*, kao i *Kognitivne kompetencije* su značajni prediktori i pre i posle dodavanja *Zadovoljstva školom i uloge nastavnika*. Ovo pokazuje da nastavnici nemaju važnu ulogu u stvaranju estetskog doživljaja u izvođačkim predmetima, i to ni direktno ni preko razvoja kompetencija.

Ovim rezultatima je deseta hipoteza delimično potvrđena – pronađen je direktan uticaj nastavnika na estetski doživljaj u nastavi harmonije, ali ne i u nastavi kontrapunkta i izvođačkih predmeta. Jedan od razloga ovakvih nalaza može biti i taj što su muzičari introvertniji od nemuzičara (Kemp, 1996) i okrenuti ka sebi. Ovaj podatak ne mora nužno da ukazuje na izostanak uloge nastavnika u kultivisanju estetskog doživljaja, ali svakako govori

o visoko izraženoj potrebi da se zadovolje sopstvena visoka očekivanja koja nisu uvek i jedino u vezi sa predmetnim nastavnikom.

Istraživanja o mentalnom zdravlju muzičara koja su rađena kod nas (Mirović i Bogunović, 2013) pokazuju da osobe sa izraženom šemom socijalne izolacije imaju doživljaj da su izolovane od ostatka sveta i da su različite od drugih ljudi. Muzičare odlikuje okrenutost ka sebi i izolovanost koja verovatno proističe iz višesatnog samostalnog vežbanja instrumenta. Pored toga, jedan od razloga može biti i taj što među našom grupom ispitanika ima onih koji nisu zainteresovani samo za tradicionalni okvir muzičke edukacije već svoja znanja stiču u raznim neformalnim vanškolskom kontekstima gde je način učenja drugačiji i nije vezan za nastavnika. Ovaj vid učenja i komunikacije često se odvija u grupi vršnjaka ili istomišljenika, pa otuda uticaj nastavnika ne igra važnu ulogu. Kad mladi muzičari uđu u adolescenciju, vršnjaci im postaju sve važniji; spoljašnja motivacija koju pružaju vršnjaci može postati jača i od roditeljskog i nastavničkog uticaja, pa čak može navesti dete da prekine ili da nastavi muzičko školovanje. Mladi muzičari često su motivisani da vežbaju kako bi održali svoj status među vršnjacima, a obično uživaju u podršci i podstrecima svojih vršnjaka (Leman i saradnici, 2012). Ovi nalazi mogu donekle objasniti smanjeni uticaj nastavnika u kultivisanju estetskog doživljaja muzike u nastavi.

Razlike u estetskom doživljaju muzike kod učenika prema odseku koji pohađaju

U okviru našeg istraživanja ispitivane grupe su učenici Teoretskog i Vokalno-instrumentalnog odseka. Imajući u vidu pojedine različite nastavne predmete na posmatranim odsecima, kao i različite obrazovne profile (muzički saradnik – teoretičar i muzički izvođač), odnosno ishode učenja, bili smo zainteresovani za ispitivanje razlika u estetskom doživljaju muzike među učenicima prema odsecima koje pohađaju.

Tabela 41

Razlike u estetskom doživljaju između teoretičara i instrumentalista

	Odsek	Prosečni rang	Mann-Whitney U	p
Teorijski predmeti – Kontrapunkt	Teoretski Instrumentalni	162,64 150,42	11056	0,23
Teorijski predmeti – Harmonija	Teoretski Instrumentalni	150,18 160,89	11173	0,30
Izvođački predmeti	Teoretski Instrumentalni	157,38 154,84	11803	0,80

Tabela 41 pokazuje da nema značajne razlike u estetskom doživljaju ni u teorijskim ni u izvođačkim predmetima; nema razlike između Teoretskog i Instrumentalnog odseka u izraženosti kontrapunkta. Takođe, ne postoji statistički značajna razlika između Teoretskog i Instrumentalnog odseka u izraženosti harmonije, kao ni u izraženosti izvođačkih predmeta.

Ovaj podatak ukazuje na činjenicu da je učenicima oba odseka podjednako važan celoviti, odnosno estetski doživljaj muzike. Uprkos različitim vidovima stručnog muzičkog obrazovanja, potreba za potpunim doživljajem *muzički lepog* je zajednička. S jedne strane, razlozi se mogu tražiti u činjenici da učenici srednje muzičke škole imaju većinu zajedničkih predmeta, pa samim tim, i zajednički interes kada je u pitanju estetski doživljaj muzike u nastavi. S druge strane, potreba za estetskim doživljajem u muzici može apstrahovati vrstu nastavnih predmeta, odnosno vidove aktivnosti tokom nastave, jer pojedini autori (Fenner, 2003, str. 46) navode da postoji niz povezanih elemenata koji čine estetski doživljaj: naša sećanja (iskustvo iz prošlosti), emocije (lične asocijacije za određene pojave) i kognicija (uspostavljanje veze i razmišljanje o objektu koji je uzet u razmatranje ili događaju koji ima neke zajedničke osobine sa prvim). U tom smislu ne može se govoriti o nekim specifičnim

potrebama učenika, već naprotiv, o zajedničkim, univerzalnim potrebama za celovitim doživljajem muzičkog dela.

Razlike u estetskom doživljaju muzike u nastavi teorijskih predmeta u odnosu na uspeh i pol učenika

Polazeći od pretpostavke da učenici koji su ostvarili odličan uspeh u srednjoj muzičkoj školi pokazuju izraženiju težnju za postignućem, koja može biti povezana i sa estetskim doživljajem, bili smo zainteresovani za ispitivanje odnosa uspeha učenika i estetskog doživljaja u nastavi. Naša pretpostavka je bila da postoji značajna razlika u estetskom doživljaju muzike u teorijskim predmetima zavisno od uspeha, i to u korist odličnih učenika.

Tabela 42

Razlike u estetskom doživljaju u teorijskim predmetima s obzirom na uspeh učenika

	Uspeh	Prosečni rang	Kruskall-Wallis H	<i>p</i>
Harmonija	Dobar	155,92	0,07	0,96
	Vrlo dobar	157,80		
	Odličan	154,82		
Kontrapunkt	Dobar	108,80	1,12	0,57
	Vrlo dobar	108,46		
	Odličan	100,00		
Muzički oblici	Dobar	161,06	3,13	0,21
	Vrlo dobar	166,57		
	Odličan	147,85		
Istorija muzike	Dobar	153,46	1,72	0,42
	Vrlo dobar	164,72		
	Odličan	150,74		

Iz Tabele 42 možemo uočiti da ne postoji statistički značajna razlika između učenika koji imaju dobar, vrlo dobar ili odličan uspeh u školi u izraženosti estetskog doživljaja u nastavi harmonije, kontrapunkta, muzičkih oblika i istorije muzike. Ne postoji statistički značajna razlika između učenika koji imaju dobar, vrlo dobar ili odličan uspeh u školi u izraženosti estetskog doživljaja u nastavi kontrapunkta. Takođe, ne postoji statistički značajna razlika između učenika koji imaju dobar, vrlo dobar ili odličan uspeh u školi u izraženosti estetskog doživljaja u muzičkim oblicima, kao ni u izraženosti estetskog doživljaja u nastavi istorije muzike.

Ovaj nalaz pokazuje da naša hipoteza, koja se zasnivala na postojanju značajne razlike u estetskom doživljaju muzike u teorijskim predmetima zavisno od uspeha učenika u korist odličnih učenika, nije potvrđena.

U daljem istraživanju zanimalo nas je da li postoji razlika u estetskom doživljaju muzike u nastavi u odnosu na pol učenika.

Tabela 43

Razlike u estetskom doživljaju u teorijskim predmetima s obzirom na pol učenika

	Uspeh	Prosečni rang	Mann-Whitney	<i>p</i>
Harmonija	Muški	157,45	11857,5	0,78
	Ženski	154,65		
Kontrapunkt	Muški	100,02	4949,0	0,35
	Ženski	107,51		
Muzički oblci	Muški	146,27	10616,0	0,06
	Ženski	165,06		
Istorija muzike	Muški	159,23	11590,5	0,53
	Ženski	152,99		

Iz Tabele 43 možemo uočiti da ne postoji statistički značajna razlika između učenika muškog i ženskog pola u izraženosti estetskog doživljaja muzike u nastavi harmonije, kao i da ne postoji statistički značajna razlika između učenika muškog i ženskog pola u izraženosti estetskog doživljaja muzike u nastavi kontrapunkta. Takođe, nije uočena statistički značajna razlika između učenika muškog i ženskog pola u izraženosti estetskog doživljaja muzike u nastavi muzičkih oblika i u nastavi istorije muzike. Možemo uočiti da postoji tendencija ka statističkoj značajnosti u izraženosti kod muzičkih oblika, jer devojčice imaju viši stepen angažovanosti u ovoj oblasti nego dečaci, ali razlika nije na nivou 0,05. Dobijeni nalaz pokazuje da naša hipoteza da postoji značajna razlika u estetskom doživljaju muzike u teorijskim predmetima zavisno od pola učenika i u korist devojčica nije potvrđena.

Neka novija istraživanja pokazuju da su devojčice svesnije svojih emocija i da ih bolje razumeju, te da su dečaci skloniji gubljenju emocionalne samokontrole (Stanković, 2007). Ovi i slični nalazi, koji idu u prilog većoj odgovornosti i emocionalnoj stabilnosti devojčica, ne moraju nužno da budu povezani sa doživljajem muzike, ali mogu da sugerišu izvesne razlike između polova. S druge strane, Ksenija Mirković-Radoš (1983) navodi da su, ispitujući učinak dečaka i devojčica na različitim testovima muzičkih sposobnosti, nalazi većine autora saglasni da se postignuća na testovima ne mogu konzistentno povezivati sa polom.

Razlike u estetskom doživljaju muzike u nastavi izvođačkih predmeta u odnosu na uspeh i pol učenika

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da ne postoji značajna razlika u estetskom doživljaju muzike u izvođačkim predmetima zavisno od uspeha učenika. Postignuća učenika, iskazano ocenama, odnosno opštim uspehom, ne mora da determiniše želju učenika za uživanjem u bilo kom obliku muziciranja. Veza između zadovoljstva tokom sviranja ili pevanja i postignuća i kompetencija ne mora da postoji u smislu direktne zavisnosti ili uslovljenosti, mada se u pojedinim istraživanjima (O'Neill, 1999; citirano kod Leman i saradnici, 2012) navodi da među adolescentima u muzičkoj školi bolji učenici imaju daleko više doživljaja toka (flow-a) dok stvaraju muziku nego slabiji učenici.

Tabela 44

Razlike u estetskom doživljaju u izvođačkim predmetima s obzirom na uspeh učenika

	Uspeh	Prosečni rang	Kruskall-Wallis H	<i>p</i>
Solfedo	Dobar	133,94	3,19	0,20
	Vrlo dobar	162,14		
	Odličan	156,72		
Klavir	Dobar	161,10	1,19	0,55
	Vrlo dobar	148,86		
	Odličan	159,65		
Hor	Dobar	68,29	0,41	0,81
	Vrlo dobar	69,81		
	Odličan	73,64		
Orkestar	Dobar	66,21	0,63	0,73
	Vrlo dobar	70,37		
	Odličan	73,86		

Iz Tabele 44 možemo uočiti da ne postoji statistički značajna razlika između učenika koji imaju dobar, vrlo dobar ili odličan uspeh u školi u izraženosti estetskog doživljaja u nastavi na predmetima koji se zasnivaju na izvođenju muzike (Solfedo, Klavir, Hor i Orkestar).

Analizirajući povezanost estetskog doživljaja muzike u izvođačkim predmetima bili smo zainteresovani za ispitivanje razlike između učenika muškog i ženskog pola. Naša hipoteza je povezana sa nalazima pojedinih istraživača iz oblasti psihologije (Nešić i saradnici, 2006, str. 132) u kojima se navodi da devojčice značajno više vole da pevaju od dečaka. Njih je 2,5 puta više u kategoriji *volim da pevam*, a približno 2,5 puta manje u kategoriji *ne volim da pevam* od dečaka. Relativizirani odgovor *kako kad* je izraženiji kod dečaka. Dakle, devojčice su pokazale daleko veću sklonost ka muzičkoj interpretaciji. Pored

ovih nalaza, indikativno za nas je bilo i saznanje da su na testovima Vinga (Mirković-Radoš, 1983, str. 176) devojčice opisane kao bolji slušaoci muzike koja zahteva estetsko suđenje.

Tabela 45

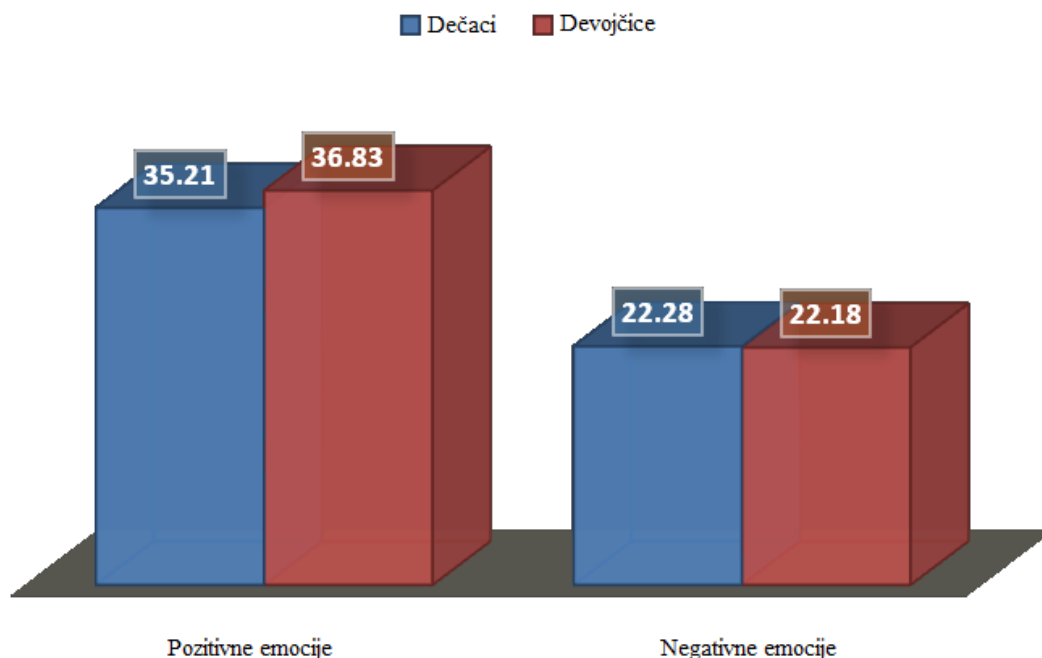
Razlike u estetskom doživljaju u izvođačkim predmetima s obzirom na pol učenika

	Uspeh	Prosečni rang	Mann-Whitney	<i>p</i>
Solfedo	Muški	156,55	11992,0	0,91
	Ženski	155,48		
Klavir	Muški	158,38	11717,5	0,63
	Ženski	153,78		
Hor	Muški	69,30	2355,0	0,56
	Ženski	73,31		
Orkestar	Muški	68,71	2317,5	0,46
	Ženski	73,79		

Iz Tabele 45 možemo uočiti da ne postoji statistički značajna razlika između učenika različitog pola prema estetskom doživljaju u nastavi solfeđa, klavira, hora i orkestra.

Dobijeni nalaz ukazuje da je hipoteza, koja se zasnivala na nepostojanju značajne razlike u estetskom doživljaju muzike u izvođačkim predmetima zavisno od pola učenika, potvrđena. Izvođenje muzike praćeno je estetskim doživljajem koji nije uslovljen postignućem učenika, kao ni polom.

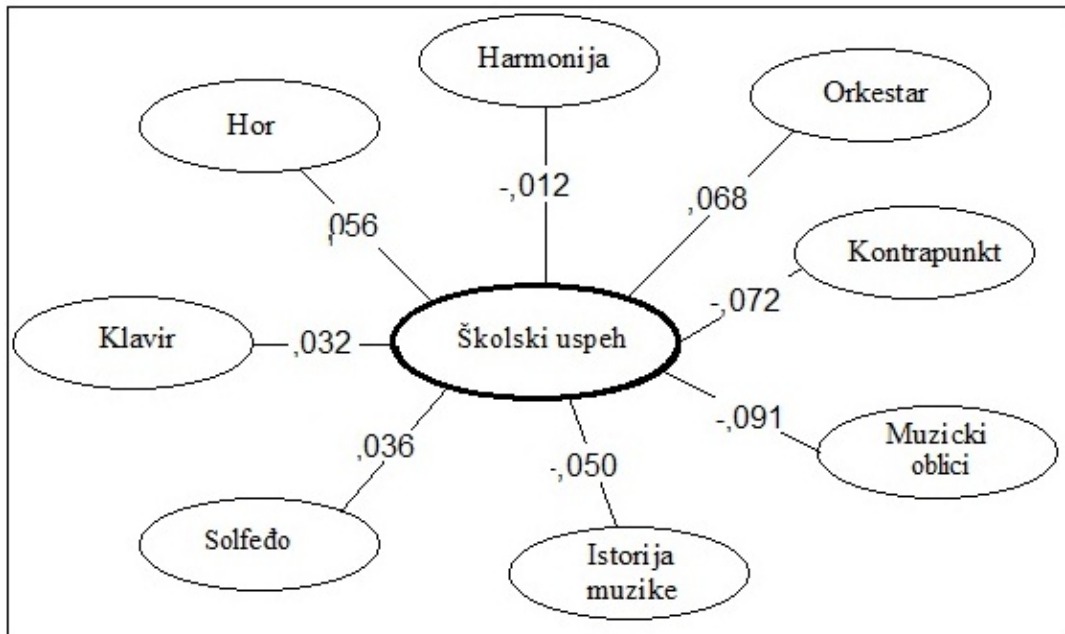
U okviru ove hipoteze bili smo zainteresovani i za ispitivanje pozitivnih i negativnih emocija s obzirom na pol učenika (Grafikon 9). Može se uočiti da devojčice ispoljavaju u većoj meri pozitivne emocije u odnosu na dečake, kao i da dečaci pokazuju veće prisustvo negativnih emocija u nastavi od devojčica.



Grafikon 9: *Distribucija pozitivnih i negativnih emocija s ozirom na pol*

Iako postoji razlika u pozitivnim i negativnim emocijama kod devojčica i dečaka, ona nije velika. I u postavljanju ove hipoteze rukovodili smo se pojedinim nalazima, dobijenim istraživanjem muzičkih preferencija učenika (Nešić i saradnici, 2006) u kojima se pokazalo da je kod devojčica izraženija ljubav prema muzici.

Na osnovu Slike 2 možemo uočiti da su vrednosti Spirmanovog koeficijenta rang korelacije niske, odnosno da ne postoji statistički značajna povezanost između školskog uspeha i estetskog doživljaja teorijskih i izvođačkih predmeta.



Slika 2: Korelacija školskog uspeha, teorijskih i izvođačkih predmeta

Slika 2 prikazuje korelaciju školskog uspeha sa teorijskim predmetima (Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici, Istorija muzike) i izvođačkim predmetima (Hor, Orkestar, Klavir, Solfedo), iz čega se vidi da estetski doživljaj na pomenutim predmetima nije povezan sa školskim uspehom. Ovim je trinaesta hipoteza potvrđena.

Razlike u estetskom doživljaju muzike kod učenika prema mestu pohađanja srednje muzičke škole

Poslednja hipoteza predstavlja nastavak našeg istraživanja vezanog za probleme savremenog stručnog muzičkog obrazovanja (upor. Stojanović i Zdravić-Mihailović, 2014). Pretpostavlja se da će se pojaviti statistički značajne razlike u estetskom doživljaju u teorijskim i izvođačkim predmetima s obzirom na mesto pohađanja srednje muzičke škole, u korist Muzičke škole u Nišu.

U okviru ove hipoteze nastojali smo da ne budemo pristrasni ili ‘navijački’ nastrojeni zbog činjenice da je to škola koju smo pohađali i u njoj započeli svoju pedagošku karijeru. Rukovodili smo se činjenicom da je to škola sa najdužom tradicijom od svih muzičkih škola uzetih u razmatranje, te da se u njoj odvija aktivna praksa studenata Fakulteta umetnosti u Nišu na raznim nastavnim predmetima. Pored toga, nije zanemarljiva činjenica da učenici Muzičke škole u Nišu imaju mnogo više mogućnosti za stručne aktivnosti i usavršavanja u odnosu na učenike drugih škola (Leskovac, Kruševac, Kraljevo i Negotin). Pored brojnih kurseva, radionica, master-klasova, koji se često organizuju u srednjoj školi i na Fakultetu umetnosti, učenici imaju mogućnost posete Simfonijskom orkestru, kao i Narodnom pozorištu sa obnovljenom operskom scenom na kojoj je nedavno postavljena opereta *Slepi miš* Johana Štrausa (Strauss) i opera *Seviljski berberin* Đoakina Rosinija (Rossini). U izvođenju operskog repertoara u najvećem broju učestvovali su muzičari iz Niša (studenti, nastavnici Fakulteta umetnosti, članovi niškog Simfonijskog orkestra i drugi). To sve ukazuje da su mogućnosti za estetsko muzičko vaspitanje, pa samim tim i za kultivisanje estetskog doživljaja kod učenika, veće. Naša hipoteza je formirana kao ideja da se ispita razlika u estetskom doživljaju kod učenika koji pohađaju Muzičku školu u Nišu u odnosu na druge učenike, s obzirom na sredinski faktor.

Dokaz hipoteze najpre smo izveli ispitivanjem razlike u estetskom doživljaju muzike u nastavi teorijskih predmeta.

Tabela 46

Razlike u estetskom doživljaju u teorijskim predmetima s obzirom na mesto stanovanja

	Uspeh	Prosečni rang	Kruskall-Wallis H	<i>p</i>
Harmonija	Niš	159,67	13,92	0.00
	Leskovac	138,68		
	Kraljevo	143,33		
	Kruševac	198,19		
	Negotin	148,72		
Kontrapunkt	Niš	93,51	5,84	0.21
	Leskovac	99,52		
	Kraljevo	115,19		
	Kruševac	109,48		
	Negotin	118,32		
Muzički oblici	Niš	165,70	5,62	0.22
	Leskovac	152,63		
	Kraljevo	138,20		
	Kruševac	150,30		
	Negotin	172,65		
Istorija muzike	Niš	166,11	3,19	0.52
	Leskovac	154,33		
	Kraljevo	150,13		
	Kruševac	139,87		
	Negotin	158,96		

Iz Tabele 46 možemo uočiti da postoji statistički značajna razlika između učenika prema mestu stanovanja (Niš, Leskovac, Kraljevo, Kruševac i Negotin) u izraženosti estetskog doživljaja u nastavi harmonije. Može se uočiti da je najizrazitiji estetski doživljaj u nastavi harmonije kod učenika Muzičke škole „Stevan Hristić“ iz Kruševca. Možemo uočiti i

da ne postoji statistički značajna razlika između učenika sa mestom stanovanja u Nišu, Leskovcu, Kraljevu, Kruševcu i Negotinu kada je u pitanju estetski doživljaj muzike u nastavi kontrapunkta, muzičkih oblika i istorije muzike.

Pored teorijskih predmeta, ispitali smo i razlike u estetskom doživljaju izvođačkih predmeta prema mestu pohađanja muzičke škole.

Tabela 47

Razlike u estetskom doživljaju u izvođačkim predmetima s obzirom na mesto stanovanja

	Uspeh	Prosečni rang	Kruskall-Wallis H	<i>p</i>
Klavir	Niš	162,00	3,50	0,47
	Leskovac	161,47		
	Kraljevo	140,24		
	Kruševac	161,43		
	Negotin	152,49		
Solfedо	Niš	163,90	3,35	0,50
	Leskovac	140,80		
	Kraljevo	160,31		
	Kruševac	148,36		
	Negotin	159,08		
Hor	Niš	89,22	14,30	0,00
	Leskovac	65,34		
	Kraljevo	61,18		
	Kruševac	56,09		
	Negotin	65,54		
Orkestar	Niš	88,66	13,69	0,00
	Leskovac	65,05		
	Kraljevo	57,45		
	Kruševac	61,85		
	Negotin	69,21		

Iz Tabele 47 možemo uočiti da postoji statistički značajna razlika između učenika prema mestu stanovanja (Niš, Leskovac, Kraljevo, Kruševac i Negotin) kada je u pitanju estetski doživljaj muzike na predmetu Hor i da učenici koji pohađaju Muzičku školu u Nišu imaju najizrazitiji estetski doživljaj muzike u horskom pevanju. Takođe, postoji statistički značajna razlika između učenika prema mestu stanovanja (Niš, Leskovac, Kraljevo, Kruševac i Negotin) kada je u pitanju estetski doživljaj muzike u nastavi na predmetu Orkestar. Najizrazitiji estetski doživljaj muzike u orkestarskom muziciranju pokazuju učenici koji pohađaju Muzičku školu u Nišu. Međutim, Tabela 47 pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika između učenika u estetskom doživljaju na predmetima Klavir i Solfeđo.

Ovim je naša hipoteza delimično potvrđena, jer je estetski doživljaj kod učenika Muzičke škole u Nišu najizraženiji u nastavi izvođačkih predmeta, odnosno kolektivnog muziciranja (Hor i Orkestar), dok je kod predmeta Harmonija najizrazitije prisustvo estetskog doživljaja kod učenika muzičke škole „Stevan Hristić“ iz Kruševca. Pokazalo se da sredinski faktor može uticati na estetski doživljaj muzike u predmetima koji se primarno zasnivaju na izvođenju muzike.

Sinteza nalaza istraživanja

Prema prvoj postavljenoj posebnoj hipotezi, u nastavi najvažnijih teorijskih i izvođačkih predmeta, kao i u nastavi generalno, preovlađuju pozitivne emocije učenika. Drugi segment prve hipoteze odnosio se na zastupljenost emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija i na nedostatak kognitivnih kompetencija kod učenika srednjih muzičkih škola. Proverom normalnosti distribucija za instrumente SUD-KU i SUZ-KO dobili smo rezultate koji potvrđuju prvu hipotezu.

Druga hipoteza se odnosila na prisustvo pozitivnih emocija u nastavi teorijskih predmeta. Da bismo to dokazali, koristili smo korelaciju *Teorijskih predmeta – Kontrapunkt i Teorijskih predmeta – Harmonija* sa pozitivnim i negativnim emocijama učenika iz čega se pokazalo da *Pozitivne emocije* pozitivno koreliraju sa *Teorijskim predmetima – Kontrapunkt* ($r = 0,32, p < 0,01$) i *Teorijskim predmetima – Harmonija* ($r = 0,36, p < 0,01$), što ukazuje na prisustvo pozitivnog estetskog doživljaja u nastavi najznačajnijih teorijskih predmeta. Kao sastavni deo druge hipoteze, ispitivali smo razlike u estetskom doživljaju muzike kod učenika prema uzrastu. Anova *F*-testom uporedili smo aritmetičke sredine i ispitali statistički značajnu razliku između učenika druge, treće i četvrte godine. Dobijeni nalaz je pokazao da nema statistički značajne razlike između učenika kada je u pitanju estetski doživljaj muzike u nastavi teorijskih predmeta ($p > 0,05$), što znači da je učenicima svih razreda podjednako važan estetski doživljaj muzike.

Prema trećoj hipotezi, nastava izvođačkih predmeta povezana je sa pozitivnim emocijama učenika, što bi značilo da nastavu na ovim predmetima karakteriše prisustvo estetskog doživljaja muzike. Korelacijom *Izvođačkih predmeta sa Pozitivnim i Negativnim emocijama* (Tabela 25), pokazalo se da *Pozitivne emocije* pozitivno koreliraju sa *Izvođačkim predmetima* ($r = 0,42, p < 0,01$), dok je dobijena negativna korelacija između *Negativnih emocija* i *Izvođačkih predmeta* ($r = - 0,15, p < 0,01$). Ovaj nalaz potvrđuje treću hipotezu, budući da estetski doživljaj u *Izvođačkim predmetima* značajno pozitivno korelira sa *Pozitivnim* i negativno sa *Negativnim emocijama*. Takođe, pretpostavili smo da je učenicima svih razreda podjednako važan estetski doživljaj muzike u nastavi izvođačkih predmeta. Multiple komparacijom ANOVA *F*-testom, uporedili smo aritmetičke sredine u ispitivanim pojavama i ispitali smo statistički značajnu razliku između učenika druge, treće i četvrte godine (Tabela 27). Dobijeni nalaz pokazuje da nema statistički značajne razlike između

učenika kada su u pitanju stavovi o estetskom doživljaju muzike u nastavi izvođačkih predmeta ($p > 0,05$), što dalje ukazuje na činjenicu da je učenicima svih razreda podjednako važan celoviti, odnosno estetski doživljaj muzike.

Prema četvrtoj hipotezi, nastava na predmetima iz oblasti dečjeg stvaralaštva (Dečji orkestar i Uvod u komponovanje) i svestranost u muzičkom obrazovanju povezana je sa pozitivnim emocijama učenika i podjednako je važna učenicima svih razreda. Da bismo ispitali ovu hipotezu, korelirali smo *Svestranost i kreativnost* sa *Pozitivnim* i *Negativnim emocijama* i uočili da *Svestranost i kreativnost* ne korelira značajno ni sa *Pozitivnim* ni sa *Negativnim emocijama* (Tabela 25). I u okviru ove hipoteze bili smo zainteresovani za ispitivanje razlike u stavovima učenika prema uzrastu. ANOVA *F*-testom ispitivali smo statistički značajnu razliku između ispitivanih grupa (Tabela 28) i dobili statistički značajnu razliku u stavovima učenika druge, treće i četvrte godine Teoretskog odseka ($p = 0,01$). Bonfferoni post hoc testom takođe smo utvrdili da se četvrta godina razlikuje od druge, odnosno da je kod najstarijih učenika najizrazitija potreba za estetskim doživljajem u muzičkom stvaralaštvu. Dobijeni nalazi pokazuju da je četvrta hipoteza odbačena, jer nema značajne korelacije između varijabli *Svestranost i kreativnost* i *Pozitivne* i *Negativne emocije*. Takođe, postoji značajna razlika u stavovima učenika prema estetskom doživljaju u oblasti stvaralačkih predmeta prema uzrastu.

Jedna od naših pretpostavki odnosila se na nedovoljnu zastupljenost principa mnogostranosti i nedostatak kreativne slobode u nastavnoj praksi srednje muzičke škole. Dobijeni nalaz (Tabela 29) pokazuje da je vrednost iskošenosti 0,18 sa standardnom greškom 0,14. Iskošenost je 1,28 veća od svoje standardne greške, što znači da distribucija nije značajno asimetrična (za značajnost na nivou 0,05 potrebno je da iskošenost bude jednaka ili veća od 1,96 standardne greške). Ovim je peta hipoteza odbačena, što govori da je u nastavi srednje muzičke škole u dovoljnoj meri zastupljen princip mnogostranosti kao i kreativna sloboda.

Šesta hipoteza se zasnivala na nedovoljnoj povezanosti estetskog doživljaja u nastavi teorijskih predmeta sa predmetima koji spadaju u oblast izvođaštva (nedovoljna povezanost teorije i prakse). Dobijeni nalaz pokazuje da je korelacija varijabli *Teorijski predmeti – Kontrapunkt* i *Izvođački predmeti* 0,27 ($p = 0,00$), a varijabli *Teorijski predmeti – Harmonija* i *Izvođački predmeti* 0,31 ($p = 0,00$), što dokazuje da je ova hipoteza odbačena (Tabela 30). Dakle, povezanost estetskog doživljaja muzike teorijskih predmeta i izvođačkih predmeta je na zadovoljavajućem nivou.

Prema sedmoj hipotezi, kompetencije učenika srednje muzičke škole povezane su sa uspehom. U ovom ispitivanju se pokazalo da su statistički značajan prediktor školskog uspeha učenika *Socijalne i emocionalne kompetencije* ($\beta = 0,14, p < 0,05$) i *Radno-akcione kompetencije* ($\beta = 0,18, p < 0,01$), dok *Kognitivne kompetencije* nisu na nivou statističke značajnosti (Tabela 32). Ovaj nalaz potvrđuje sedmu hipotezu, ali i pokazuje da kognitivne kompetencije nisu razvijene u očekivanoj meri.

Ispitujući kompetencije učenika, pretpostavili smo da postoji značajna razlika u kompetencijama učenika prema uzrastu, pri čemu smo očekivali da učenici četvrtog razreda imaju razvijenije kompetencije u odnosu na učenike drugog i trećeg razreda. Kruskal-Wallis testom ispitana je razlika u kompetencijama druge, treće i četvrte godine (Tabela 33) i pokazalo se da kod *Radno-akcionih* i *Kognitivnih kompetencija* postoje značajne razlike, one nisu u korist četvrte godine. Kod *Radno-akcionih kompetencija* najviši prosečni rang ima treća godina, a kod *Kognitivnih kompetencija* najviši prosečni rang ima druga godina. Dobijeni rezultati ukazuju da učenici četvrtog razreda srednje muzičke škole nemaju najrazvijenije kompetencije, čime je osma hipoteza odbačena.

Prema devetoj hipotezi, zadovoljstvo nastavom kod učenika je povezano sa estetskim doživljajem muzike. Dobijeni nalaz (Tabela 34) pokazuje da *Zadovoljstvo nastavom* korelira sa *Teorijskim predmetima – Kontrapunkt* ($r = 0,29, p = 0,00$), sa *Teorijskim predmetima – Harmonija* ($r = 0,42, p = 0,00$) i *Izvođačkim predmetima* ($r = 0,38, p = 0,00$), čime je deveta hipoteza potvrđena.

Imajući u vidu važnu ulogu nastavnika u procesu nastave, pretpostavili smo da nastavnici imaju važnu ulogu u kultivisanju estetskog doživljaja muzike kod učenika. Dobijeni nalazi pokazuju da u nastavi teorijskih predmeta postoji uticaj nastavnika na estetski doživljaj indirektno, preko kompetencija (Tabela 35 i 36), dok u nastavi harmonije nastavnici utiču na estetski doživljaj i direktno, a i preko radno-akcionih kompetencija (Tabela 37 i 38). U kultivisanju estetskog doživljaja u izvođačkim predmetima nastavnici nemaju važnu ulogu ni direktno ni preko razvoja kompetencija (Tabela 39 i 40). Ovim rezultatima je deseta hipoteza delimično potvrđena, jer je pronađen direktan uticaj nastavnika na estetski doživljaj u nastavi harmonije, ali ne i u nastavi kontrapunkta i izvođačkih predmeta.

Budući da su u našem istraživanju učestvovali učenici Teoretskog i Vokalno-instrumentalnog odseka, pretpostavili smo da postoji značajna razlika u estetskom doživljaju muzike u teorijskim predmetima zavisno od odseka, i to u korist teoretičara, i da postoji značajna razlika u estetskom doživljaju muzike u izvođačkim predmetima zavisno od odseka,

i to u korist instrumentalista. Dobijeni nalaz (Tabela 41) pokazuje da nema značajne razlike u estetskom doživljaju ni u teorijskim ni u izvođačkim predmetima, čime je jedanaesta hipoteza odbačena.

Dvanaesta hipoteza odnosila se na postojanje značajne razlike u estetskom doživljaju muzike u teorijskim predmetima zavisno od uspeha i pola učenika, i to u korist odličnih učenika i u korist devojčica. Dobijeni nalazi (Tabela 42 i 43) ne govore u prilog našoj hipotezi. Može se uočiti da ne postoji statistički značajna razlika između učenika koji imaju dobar, vrlo dobar ili odličan uspeh u školi u izraženosti estetskog doživljaja u nastavi harmonije, kontrapunkta, muzičkih oblika i istorije muzike. Takođe, može se uočiti da ne postoji statistički značajna razlika između učenika muškog i ženskog pola u izraženosti estetskog doživljaja muzike u nastavi harmonije, kontrapunkta, muzičkih oblika i istorije muzike, čime je dvanaesta hipoteza odbačena.

Polazeći od pretpostavke da potreba za estetskim doživljajem muzike u nastavi izvođačkih predmeta nije predodređena školskim uspehom niti polom učenika, formirali smo narednu hipotezu. Naš nalaz potvrđuje datu hipotezu, jer smo došli do podataka koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika između učenika koji imaju dobar, vrlo dobar ili odličan uspeh u školi u izraženosti estetskog doživljaja u nastavi na predmetima koji se zasnivaju na izvođenju muzike (Solfeđo, Klavir, Hor i Orkestar) (Tabela 44). Takođe, ne postoji statistički značajna razlika između učenika različitog pola u izraženosti estetskog doživljaja u nastavi solfeđa, klavira, hora i orkestra (Tabela 45). Naša pretpostavka da devojčice pokazuju u većoj meri pozitivne emocije, a dečaci negativne takođe je potvrđena.

Poslednja hipoteza se odnosila na postojanje statistički značajnih razlika u estetskom doživljaju u teorijskim i izvođačkim predmetima s obzirom na mesto pohađanja srednje muzičke škole, u korist muzičke škole u Nišu. Ova hipoteza je delimično potvrđena, jer se pokazalo da najizraženiji estetski doživljaj u nastavi harmonije pokazuju učenici muzičke škole „Stevan Hristić“ iz Kruševca, dok je kod učenika Muzičke škole u Nišu estetski doživljaj muzike najizraženiji u nastavi hora i orkestra.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Pored toga što smo smatrali da u nastavnoj praksi stručnog muzičkog obrazovanja postoje određene manjkavosti na koje treba ukazati, tj. dokazati ih empirijskim istraživanjem, jedan deo razloga našeg izbora predmeta istraživanja sadržan je u ličnim zapažanjima da učenici i studenti, između ostalog i preko društvenih mreža (dakle, van nastavne prakse) pokazuju konzumiranje i širenje muzičkog sadržaja lošeg kvaliteta.

Zahvaljujući društvenim mrežama, danas postoji mogućnost svakodnevnog kontakta sa stotinama ljudi. Imajući u vidu dostupnost njihovog životnog stila i preferencija, za kratko vreme se može izgraditi slika profila ličnosti svih svojih Fejsbuk (Facebook) 'prijatelja'. Tako se može zapaziti da pojedini učenici i studenti muzike (među kojima su i svršeni studenti) na neki način podržavaju i prezentuju muziku sumnjivog kvaliteta. Nije mali broj situacija u kojima nas izbor muzike na profilima Fejsbuk stranica naših sadašnjih ili bivših studenata ostavlja bez komentara. Ako znamo da je uređenje Fejsbuk stranice rezultat sopstvenog izbora, tj. ogledalo ličnog ukusa, onda se zaista ne može izbeći pitanje uloge muzičke škole u formiranju (muzičkog) ukusa učenika.

Pored ovog neformalnog oblika praćenja muzičkog ukusa mladih muzičara, višegodišnjim radom na mestu nastavnika teorijskih predmeta u srednjem i visokom obrazovanju došli smo do zapažanja da učenici kako zbog nastavnih planova tako i zbog ličnog odnosa prema pojedinim predmetima, koji se uglavnom zasniva na učenju 'za ocenu', vrlo brzo zaboravljaju gradivo i ne poseduju dovoljnu moć povezivanja sadržaja različitih muzičkih disciplina. Rukovođeni navedenim zapažanjima opredelili smo se na razmatranje uloge i značaja estetskog doživljaja muzike u nastavnoj praksi stručnog muzičkog obrazovanja.

Rezultati našeg istraživanja pokazuju da u nastavi najvažnijih teorijskih i izvođačkih predmeta, kao i u nastavi generalno, preovlađuju pozitivne emocije učenika. Kompetencije učenika srednje muzičke škole su nesrazmerno zastupljene – učenici poseduju emocionalne, socijalne i radno-akcione kompetencije, ali je evidentan nedostatak kognitivnih kompetencija. Kako bi se kod učenika jačale kognitivne kompetencije koje podrazumevaju sposobnost uočavanja, procenjivanja, doživljavanja, ostvarivanja i sposobnost vrednovanja, bilo bi neophodno da se u nastavnoj praksi napravi veći prostor za slušanje, analizu i estetsko vrednovanje umetničkog objekta – muzičkog dela. Taj korak je moguće preduzeti u nastavi na gotovo svim stručnim, pre svega teorijskim predmetima (u nastavi Istorije muzike sa

upoznavanjem muzičke literature, a potom u nastavi muzičkih oblika, harmonije i kontrapunkta).

Učenicima (pa i studentima) izvođenje muzike često je prijemčivija aktivnost od učenja brojnih teorijskih postavki, definicija, pravila, podataka itd. S jedne strane, to je neizostavni deo muzičkog obrazovanja, posebno stručnog, i veoma važan deo ukupnog muzičkog znanja, ali je takođe i naporan, ponekad suvoparan i za učenike ‘nepotreban’. Ipak, kod učenika se mora razvijati svest o važnosti razvijanja teorijskog fonda znanja u sveukupnom procesu učenja, jer bez njega nema kvalitetnog stručnog obrazovanja, pa ni jačanja određenih kompetencija. Činjenica da se brojna pravila moraju savladati možda i ne bi predstavljala naročiti problem; problem je u tome što i ta pravila, zakonitosti ili norme ne mogu imati univerzalnu primenu, već samo u određenom kontekstu. Taj ključni momenat je Berislav Popović (1982, str. 32) objasnio upravo ukazujući na kontekst. Prema njegovim rečima, stalnim unošenjem promena u ponašanju elemenata kompozitor privlači slušaočevu pažnju, olakšava mu koncentraciju pažnje, razbija monotoniju i stvara estetske doživljaje. Ovakvo ponašanje elemenata ne određuje muzička teorija ili muzička gramatika, opšta jezička norma, nego *jedino konkretni kontekst*. Iz tog razloga isti elementi mogu u jednom delu vršiti jednu određenu značajnu funkciju, a u drugom delu ti isti elementi mogu biti savršeno beznačajni ili imati sasvim drugu funkciju.

Činjenica da kontekst u stvari određuje suštinu učenicima je često problematična, jer zahteva dobro poznavanje teorije (a ne samo površnu informisanost) kako bi se razumelo ‘izmeštanje’ određene teorije u različite kontekste. U tom smislu nije lako ni muzičkim pedagogima, jer se, na primer, čitava teorija o oblicima zasniva na principu pravilo – izuzetak, upravo izolovano od konteksta. Dodatni problem u nastavi srednjeg, ali i visokog muzičkog obrazovanja, predstavlja činjenica da je nastavna praksa isuviše opterećena teoretskim pravilima, čime se gubi istinska veza sa *živom* muzikom. Kritikujući aktuelnu nastavnu praksu stručnog muzičkog obrazovanja, Garun Malaev (2004) ističe da muzikolozi imaju gotovo advokatski oprez kada je *lepo* u pitanju i da muzički teoretičari, kao i nastavnici, zapostavljaju estetsku dimenziju muzike. Sistem naučenih pravila vezanih za oblik, harmoniju ili polifoniju neće pružiti kvalitetno stručno muzičko obrazovanje. Da bi se ono postiglo, potreban je intenzivniji *estetski doživljaj muzike*, kako bi se zapažanja o muzičkim kvalitetima iznedrila iz nje same. Prema tome, učenike treba usmeravati ka svesnom i aktivnom učešću u muzici; da svesno prate i povezuju sve činioce muzičkog dela da bi sagledala sva lepota njegove građe, zaokruženost oblika, osmišljenost celine, da bi se

zašlo u dublje slojeve njegovog značenja i eventualne ‘poruke’, da bi se uočile i razumele sve tanane niti njegovih veza sa tekstom, scenom, programom (ako je u pitanju programska muzika), svih činilaca njegove dramaturgije, bilo u primenjenom ili apsolutnom smislu. Zato je važno da učenici upoznaju podatke o autoru, vremenu nastanka i stilu kompozicije. Samo u svestranom pristupu i sagledavanju muzičko delo dobija svoj puni smisao, ostvaruje potpuno dejstvo, u *jedinstvu doživljaja* – čulnog, emocionalnog i duhovnog (Despić, 2013, str. 29).

Nastava teorijskih predmeta kod učenika povezana je sa pozitivnim emocijama, što posredno ukazuje na važnost estetskog doživljaja u nastavi teorijskih predmeta (Harmonija, Kontrapunkt, Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literature, Muzički oblici), odnosno da učenici tokom nastave na ovim predmetima mogu da dožive lepotu klasične, renesansne ili barokne muzike i to na svim nivoima učenja, odnosno u svim uzrastima. Ova činjenica nam je sugerisala da u procesu nastave i učenja ne nedostaje *estetski doživljaj* napisanog zadatka, na primer, iz harmonije ili kontrapunkta. Rad sa učenicima u nastavi na ovim predmetima u pravcu razlikovanja ‘tačno napisanog zadatka’ od lepe i skladne muzičke celine pisane u stilu klasicizma, renesanse ili baroka i formiranje razlika između ovih zvučnih pojava upravo je najvažniji zadatak estetskog vaspitanja u stručnom muzičkom obrazovanju.

Pored stavova učenika o estetskom doživljaju u nastavi teorijskih predmeta, bili smo zainteresovani i za prisustvo estetskog doživljaja u nastavi izvođačkih predmeta (Solfedó, Klavir, Hor, Orkestar), odnosno za ispitivanje povezanosti nastave izvođačkih predmeta sa pozitivnim emocijama. U okviru istraživanja pošli smo od pretpostavke da su pozitivne emocije vezane za izvođačke predmete zbog intenzivnog doživljaja *muzički lepog*. Ovu hipotezu nije bilo teško postaviti, s obzirom na to da se često o muzici govori kao o umetnosti koja je najbliža našem srcu i osećanjima (Mitrović, 1967a). Takođe, snažni doživljaji muzike mogu biti okidači za buduće dečje preferencije. Jedan od istaknutih naučnika u ovoj oblasti, Džon Sloboda (Sloboda, 1990; citirano kod Leman i saradnici, 2012) ustanovio je da kod dece koja imaju snažan doživljaj živog izvođenja muzike, postoje i veće šanse za kasnije bavljenje muzikom. Nastavni predmeti koji su obuhvaćeni našim istraživanjem (Solfedó, Klavir, Hor, Orkestar) upravo su oni predmeti u kojima učenici imaju intenzivan doživljaj muzičke umetnosti tokom srednje muzičke škole. Takođe, i u školi za osnovno muzičko obrazovanje deca uvek, pored instrumenta za koji su se opredelila, imaju i Solfedó, a kasnije i Hor i Orkestar kao obavezne predmete. Rezultati našeg istraživanja pokazali su da je učenicima svih razreda podjednako važan celoviti, odnosno estetski doživljaj muzike.

Iako se u literaturi o estetskom doživljaju umetničkog dela govori kao o primanju estetskog predmeta, važno je istaći da se u kontekstu muzičke edukacije o njegovom značaju može govoriti i u okviru oblasti dečjeg stvaralaštva. Štaviše, u okviru ovih predmeta očekuje se da učenici primene svoja 'estetska' muzička znanja. To je, dakle, ogledni prostor za sintezu svih znanja stečenih iz oblasti teorijskih i izvođačkih predmeta. Naše istraživanje je pokazalo da nastava na predmetima iz oblasti dečjeg stvaralaštva (Dečji orkestar i Uvod u komponovanje) nije povezana ni sa pozitivnim ni sa negativnim emocijama učenika, ali je ova oblast najvažnija učenicima završnog razreda. Dobijeni nalaz pokazuje i da je ova oblast 'slaba tačka' u stručnom muzičkom obrazovanju i da joj treba posvetiti veću pažnju.

Prema mišljenju pedagoga koji se bave estetskim vaspitanjem (Grandić, 2001), da bi se razvijala sposobnost uočavanja, doživljavanja i vrednovanja estetskih sadržaja važno je upoznati sve vrste umetnosti, kao i različite vidove izražavanja u okviru pojedinačnih umetnosti, jer se ispostavlja da je bavljenje samo jednom vrstom umetnosti nedovoljno čak i u profesionalnom umetničkom obrazovanju. Ispitivanje zastupljenosti principa mnogostranosti i međusobnog povezivanja muzike sa ostalim umetnostima, te prepoznavanja srodnih postupaka u drugim umetnostima pokazalo je da je u nastavi srednje muzičke škole u dovoljnoj meri zastupljen princip mnogostranosti i kreativna sloboda. Međutim, i pored ovakvog nalaza, smatramo da u nastavi treba insistirati na širem sagledavanju umetnosti, jer, između ostalog, muzička umetnost ne funkcioniše odvojeno od drugih vrsta umetnosti.

Povezivanje elemenata harmonije, kontrapunkta, muzičkih oblika i istorije muzike sa predmetima koji se zasnivaju na praktičnom muziciranju, takođe je jedan od važnih elemenata estetskog doživljaja muzike. Dobijeni nalaz pokazuje da je povezanost estetskog doživljaja muzike u teorijskim i izvođačkim predmetima na zadovoljavajućem nivou, što je jako dobro, jer povezivanje različitih priroda nastavnih predmeta čini da se kod učenika formira celovita slika o muzičkoj umetnosti i iz muzičke umetnosti, te da učenici dobiju mogućnost visokih stručnih kompetencija.

Nalazi o povezanosti školskog uspeha sa kompetencijama učenika pokazuju da su statistički značajan prediktor školskog uspeha učenika socijalne i emocionalne kompetencije, kao i radno-akcione kompetencije, dok kognitivne kompetencije nisu na nivou statističke značajnosti. Povezanost kompetencija učenika sa nivoom postignuća je očekivana i logična, a posebno ako se ima u vidu relativna zastupljenost kolektivnog načina izvođenja muzike u nastavnoj praksi srednje muzičke škole. Razvijanje pozitivnih emocija u zajedničkom radu je važno, kako za trenutni, tako i za budući zajednički rad u nastavnim i vannastavnim

aktivnostima. Estetski doživljaj muzičkog dela jeste individualni čin, ali se u uslovima dobre učeničke saradnje i komunikacije sigurno mogu ostvariti bolji rezultati i veći nivo postignuća (bolje izvođenje horske ili orkestarske kompozicije, kao i kamernih dela – dueta, terceta, kvarteta itd.). Većina mladih muzičara u budućnosti će biti vezana za rad u kolektivu (kao članovi orkestra, nastavnici nekog instrumenta ili pevanja i sl.), kao i za rad sa decom (osnovne škole, škole za osnovno muzičko obrazovanje, srednje muzičke škole ili visokoškolske institucije). Jačanje svih kompetencija jeste važna uloga srednje muzičke škole, jer se dobra međuljudska saradnja i kvalitetan rad ne može odvijati bez posedovanja određenih kompetencija.

Ispitujući razlike u uzrastu učenika u odnosu na kompetencije, pokazalo se da se najstariji učenici nisu sebe procenili kao najkompetentnije. Kod radno-akcionih kompetencija najviši prosečni rang imaju učenici trećeg razreda, a kod kognitivnih – učenici drugog razreda. Ovde se mora naglasiti da je reč o samoprocenjivanju, pa je moguće da su učenici četvrtog razreda, kao najstariji, u stvari i najkompetentniji, ali i da imaju veći stepen samokritičnosti.

Nalazeći povezanost između estetskog doživljaja muzike u teorijskim i izvođačkim predmetima sa varijablom *Zadovoljstvo nastavom*, posredno smo došli do zaključka da su učenici srednjih muzičkih škola koje su bile obuhvaćene u našem istraživanju, motivisani za rad. Poznato je da od motivacije zavisi i odnos prema nastavi. Učenici koji su fokusirani na performativne ciljeve trude se da ostvare bolji rezultat od ostalih i da pokažu svoje sposobnosti i kompetencije (Suzić, 2002). Takođe, uspešni muzičari kao ciljnu orijentaciju poseduju i orijentaciju na razvoj sopstvenih sposobnosti, na sazrevanje ili lični razvoj. Ovi učenici su uključeni u rad na zadatku, duboko ulaze u materiju kojom se bave i poseduju sklonost ka izazovu. Istraživanja pokazuju da ova ciljna orijentacija može indirektno voditi ka pojačavanju interesa za nastavu i školski uspeh; ukoliko se učenici orijentišu na poboljšanje sopstvenih kompetencija, vremenom se može pojaviti kumulativni efekat u vidu istrajavanja na zadatku uprkos preprekama i teškoćama. U tom smislu, prisustvo estetskog doživljaja muzike u nastavi na svim predmetima može da podstiče unutrašnju motivaciju učenika. U srednjoj muzičkoj školi, ova nastojanja su od presudnog značaja za učeničko buduće profesionalno bavljenje muzikom.

Jedan od važnih aspekata našeg istraživanja bio je vezan za ulogu nastavnika u kultivisanju estetskog doživljaja muzike u nastavi. Dobijeni nalazi pokazuju da je pronađen direktan uticaj nastavnika na estetski doživljaj u nastavi harmonije, ali ne i u nastavi

kontrapunkta i izvođačkih predmeta. Ovakav rezultat je za nas iznenađujući, posebno kada je u pitanju uloga nastavnika u nastavi izvođačkih predmeta. Ipak, možemo još jedanput podvući veliku ulogu i odgovornost nastavnika ne samo u smislu rada na jačanju sopstvenih kompetencija (stručna usavršavanja, ispunjavanje određenih kriterijuma za napredovanje i slično) već mnogo više kada se radi o nastavi, naročito kada je u pitanju individualna nastava. Ukoliko nastavnik želi da učenici imaju potpuno estetski doživljaj muzike u nastavi teorijskih predmeta (kontrapunkta) morali bi mnogo više pažnje da posvete doživljajnom aspektu muzike (učničkih zadataka) koja se stvara na času. U oblasti izvođaštva, uloga nastavnika se takođe sastoji u podsticanju učenika na razmišljanje i analizu kompozicije, kako bi se izbegao površan, amaterski pristup muzičkom delu. Za sticanje kvalitetnih i trajnih znanja, kao i za celoviti estetski doživljaj kod učenika, ova korekcija bila bi nužna.

Budući da su u našem istraživanju učestvovali učenici Teoretskog i Vokalno-instrumentalnog odseka, pretpostavili smo da je estetski doživljaj u nastavi teorijskih predmeta značajniji za učenike Teoretskog odseka, a da je učenicima Vokalno-instrumentalnog odseka važniji estetski doživljaj muzike u izvođačkim predmetima. Međutim, ova pretpostavka se nije potvrdila, jer je estetski doživljaj u teorijskim i izvođačkim predmetima podjednako važan za obe grupe predmeta i za učenike oba odseka.

Istraživanje je takođe pokazalo da ne postoji statistički značajna razlika između učenika u izraženosti estetskog doživljaja prema uspehu ni prema polu učenika u nastavi teorijskih predmeta (Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici i Istorija muzike). Učenici koji ostvaruju bolji školski uspeh ne pokazuju izrazitiju potrebu za estetskim doživljajem muzike u nastavi teorijskih predmeta. Naš nalaz je pokazao da postoji tendencija ka statističkoj značajnosti u izraženosti muzičkih oblika i da devojčice imaju viši stepen angažovanosti u ovoj oblasti nego dečaci, ali razlika nije na nivou statističke značajnosti.

Kao i u nastavi na teorijskim predmetima, ne postoji razlika u izraženosti estetskog doživljaja u nastavi na predmetima koji se zasnivaju na izvođenju muzike (Solfedžo, Klavir, Hor i Orkestar) prema uspehu ni prema polu. Doživljaj *muzički lepog* tokom izvođenja muzike jeste fenomen koji se javlja nevezano od školskog uspeha, kao i pola učenika srednje muzičke škole.

Prilikom razmatranja varijable mesto, pretpostavili smo da će se pojaviti statistički značajne razlike u estetskom doživljaju u teorijskim i izvođačkim predmetima s obzirom na mesto pohađanja srednje muzičke škole, u korist Muzičke škole u Nišu. Kada je u pitanju nastava na predmetu Harmonija, pokazalo se da je estetski doživljaj u nastavi na ovom

predmetu najizrazitiji kod učenika Muzičke škole „Stevan Hristić“ iz Kruševca, dok je u okviru predmeta Hor i Orkestar estetski doživljaj muzike dominantan kod učenika Muzičke škole iz Niša. Dobijeni nalaz ukazuje na mogući uticaj bogatijih muzičkih i kulturnih sadržaja u kultivisanju estetskog doživljaja kod učenika srednje muzičke škole u Nišu, odnosno na izraženi uticaj sredinskog faktora.

Verujemo da smo ovim istraživanjem uspeli da ukažemo na višestruku ulogu i veliki značaj *estetskog doživljaja* muzike u nastavnoj praksi srednje muzičke škole. Pored toga što prisustvo estetskog doživljaja karakteriše nastavu teorijskih, izvođačkih i predmeta iz oblasti stvaralaštva, pokazalo se da upravo *estetski doživljaj* muzike, kao jedinstvo emocionalnog i intelektualnog, omogućava povezivanje različitih muzičkih disciplina u nastavnoj praksi. Posredno, preko osećaja zadovoljstva učenika u nastavi srednje muzičke škole, estetski doživljaj ima važnu ulogu u motivaciji učenika, pa, samim tim, i u jačanju kompetencija.

Pedagoške implikacije

Iz svih dosadašnjih zapažanja mogli bismo da izvedemo i pedagoške implikacije koje bi, eventualno, pomogle nastavnicima u srednjoj muzičkoj školi, ali i drugim muzičkim pedagozima:

Teorijska saznanja jesu važan preduslov, ali nikako i jedini element nastave. Rad na adekvatnom povezivanju teorije i muzičke prakse jedini je način da se ukaže na elemente *estetskog* u različitim muzičkim stilovima i žanrovima. Naše preporuke za uspešan pedagoški rad u oblasti jačanja kognitivnih kompetencija učenika sastoje se u posvećivanju veće pažnje slušanju i analizi umetničke muzike paralelno sa izučavanjem teorije. Budući da u nastavnoj praksi nema uvek dovoljno vremena i mogućnosti za realizaciju ovog zadatka, nastavnici mogu dati domaći zadatak koji bi se sastojao u preslušavanju kompozicije koja se obrađuje (ili će se obrađivati) na času i iznošenju ličnih zapažanja o doživljaju i kvalitetu kompozicije.

Važno je insistirati na doživljaju *muzički lepog*, posebno u nastavi teorijskih predmeta (Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici, Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literature), putem zvučnih predstava urađenih zadataka na času ili kod kuće, kako bi se kod učenika formirala svest o *estetskom* u harmoniji, kontrapunktu ili analizi muzičkog oblika. Samo se putem intenzivnog slušanja i analize može doći do spoznaje o različitosti *harmonskog (kontrapunktskog) zadatka i umetničke muzike* pisane u istom stilu. Takođe, u nastavi muzičkih oblika treba insistirati na slušanju primera, jer se samo slušanjem primera iz literature može steći širi uvid u fleksibilnost muzičke forme i otkrivati *estetsko* u sadržaju i formi.

U nastavi na predmetima muzičkog izvođaštva takođe je važno razvijati estetski doživljaj, jer se pokazuje da on može biti snažan faktor motivacije učenika. Pored toga, rad na izražajnom doterivanju muzike koja se izvodi pruža mogućnost bavljenja i *muzički lepim*, čime se, pored emocionalnih, razvijaju i intelektualne komponente estetskog doživljaja.

Ukoliko u okviru aktuelnog kurikuluma nije moguće obezbediti dovoljno prostora za muzičko stvaralaštvo učenika, preporuka je da se u školama organizuju razne sekcije ili radionice u kojima bi se učenici bavili komponovanjem, analizom i izvođenjem muzike novijih pravaca i različitih žanrova (džez, rok i sl.), čime bi se učenicima svih uzrasta dao podstrek za istraživanja na ovom polju.

U nastavi srednje muzičke škole treba nastojati da se muzička umetnost povezuje sa drugim umetnostima, kako bi učenici imali širu sliku istorijskog razvoja umetnosti i umetničkih pravaca u svim oblastima.

Nastavnici bi trebalo da u praksi što više insistiraju na povezivanju sadržaja ne samo srodnih predmeta već i onih koji naizgled to nisu, i da učenicima muzičke škole svaki pojedinačni predmet objasne kao deo jednog mozaika, tj. kao integralni deo muzičke umetnosti.

Pored rada na poboljšanju školskog uspeha, važnost formiranja i razvijanja kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija morala bi biti imperativ savremene nastave, jer će kompetencije stečene u srednjoj muzičkoj školi biti neophodne za dalje usavršavanje učenika. Pored toga, u savremenom društvu sve više se upošljavaju slobodni umetnici, a sve je manje stalnog zaposlenja, tako da će stečene kompetencije biti presudne u selekciji i zapošljavanju muzičara u budućnosti.

Tokom nastavne prakse trebalo bi insistirati na permanentnom razvoju svih kompetencija, i to kod učenika svih uzrasta.

U nastavnoj praksi posebnu pažnju treba posvetiti stvaranju i održavanju pozitivne emocionalne klime na času i motivaciji učenika, jer će samo putem *estetskog doživljaja* učenici moći da dobiju trajna i kvalitetna znanja i zavole muziku u svojoj njenoj lepoti. Ukoliko učenik nije dovoljno motivisan, nastavnici mogu da se posluže nekim spoljnim načinima motivacije (nagrada, pohvala i sl.), ali je važno da tokom nastave podstiču unutrašnju motivaciju učenika.

U nastavi teorijskih predmeta nastavnik je taj koji učeniku treba da pomogne u praktičnoj orijentaciji i da insistira da se teorijska pravila proveravaju i usvajaju kroz zvučnu (muzičko-estetsku) praksu, a ne apstraktno. S druge strane, u okviru predmeta koji se zasnivaju na izvođenju muzike, nastavnik sa učenicima treba da analizira delo koje se izvodi kako bi im približio i razjasnio razne estetske i stilske karakteristike dela, pa, samim tim, podsticao estetski doživljaj kod učenika tokom izvođenja muzike.

U nastavnoj praksi podjednako je važno podsticati *doživljajnu* muzičku praksu, nezvano za odsek koji učenici pohađaju.

Nastavnici bi trebalo da posvete podjednaku pažnju kultivisanju estetskog doživljaja u nastavi teorijskih predmeta, jer je on podjednako važan svim učenicima, bez obzira na uspeh i pol.

U nastavi izvođačkih predmeta takođe je važno da nastavnici podjednaku pažnju posvete kultivisanju estetskog doživljaja, jer je on podjednako važan svim učenicima, bez obzira na uspeh i pol.

Nastavnici bi trebalo da imaju u vidu značaj podsticajne sredine za estetski doživljaj muzike i da razvijaju ljubav prema muzici generalno. Preporuka za nastavnike sastoji se u podsticanju učenika da što više prisustvuju koncertima, operama, pozorišnim predstavama i svim oblicima muzičkih i kulturnih aktivnosti u svom gradu, ali i šire.

Nadamo se da smo uočene probleme uspeli da prikažemo na adekvatan način i da će ponuđene pedagoške implikacije doprineti poboljšanju nastave stručnog muzičkog obrazovanja.

Preporuke za dalja istraživanja

Predstavljeno istraživanje uloge i značaja estetskog doživljaja u nastavi srednje muzičke škole samo je jedan od načina da se posmatra složeni fenomen estetskog doživljaja muzike. Naše preporuke za dalja istraživanja na ovom polju mogle bi da se odvijaju u nekom od sledećih pravaca:

- Ispitivanje stavova nastavnika o zastupljenosti estetskog doživljaja i estetskog vaspitanja u stručnom muzičkom obrazovanju;
- Ispitivanje stavova učenika i nastavnika o estetskom doživljaju muzike u osnovnoškolskom uzrastu;
- Ispitivanje i direktno merenje estetskog doživljaja muzike kod učenika ili studenata muzike;
- Uporedno ispitivanje i merenje estetskog doživljaja muzike kod muzičara i nemuzičara;
- Ispitivanje kompetencija učenika muzičke škole ili studenata muzike pomoću testova znanja i sposobnosti na početku i na kraju četvorogodišnjeg ciklusa;
- Ispitivanje ukusa učenika i studenata muzike.

Nadamo se da će neka od navedenih ideja biti inspirativna za muzičke pedagoge, kao i istraživače iz srodnih oblasti, te da će uslediti brojna istraživanja koja će doprineti boljem i kvalitetnijem muzičkom obrazovanju.

POPIS LITERATURE:

- Abril, C. R. & Gault, B. M. (2008). The State of Music in Secondary Schools: The Principal's Perspective. *Journal of Research in Music Education*, 56 (1), 68–81.
- Altwegg, R. (1990). Soloist – Orchestral Player – Teacher. *International Journal of Music Education*, 15(1), 9–12.
- Anđelković, J. (1996). *Ispitivanje metodskih prilaza muzičko-teorijskim disciplinama u Školi za muzičke talente u Čupriji*. Neobjavljena magistarska teza, Univerzitet umetnosti u Beogradu, Fakultet muzičke umetnosti.
- Anđelković, V. (2006). Šta čini specifičnim rad psihologa u muzičkoj školi. U zborniku *Primenjena psihologija* (str.157–162). Univerzitet u Nišu: Filozofski fakultet.
- Antović, M. (2004). *Muzika i jezik u ljudskom umu*. Niš: Niški kulturni centar.
- Антовић, М. (2009а). *Лингвистика, музикалност, когниција*. Ниш: Нишки културни центар.
- Antović, M. (2009b). Muzikolingvistika: muzikalnost i sposobnost govora u istraživanju kognicije. U zborniku *Покрет у музичким и сценским уметностима. XI Педагошки форум* (стр. 236–248). Београд: Факултет музичке уметности.
- Arnham, R. (2003). *Prilog psihologiji umetnosti (sabrani eseji)*. Beograd: Studentski kulturni centar.
- Ashby, F. G., Isen, A. M. & Turken, A. U. (1999). A Neuropsychological Theory of Positive Affect and Its Influence on Cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529–550.
- Bakovljević, M. (1989). *Osnovi pedagogije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bakovljević, M. (1998). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga.

- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43, 15–26.
- Bezdanov, S. (1983). Estetski kvalitet i estetski doživljaj u procesu nastave i učenja. *Pedagoška stvarnost br. 6*, str. 491–501.
- Blair, C. (2002). School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School entry. *American Psychologist*, 57,111–127.
- Blekburn, S. (1999). *Oksfordski filozofski rečnik*. Novi Sad: Svetovi.
- Bleking, Dž. (1992). *Pojam muzikalnosti*. Beograd: Nolit.
- Bognar, L. i Dubovički, S. (2012). Emotion in the Teaching Process. *Croatian Journal of Education*, 14(1), str. 135–163.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika (treće, izmijenjeno izdanje)*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bogunović, B. (1988). Motivacija postignuća kao činilac uspeha u učenju muzike. *Psihologija*, XXI, br. 4, str. 91–99.
- Богуновић, Б. (2005). Породица ученика основне музичке школе. *Зборник института за педагошка истраживања*, бр. 37(2), стр. 99–114.
- Богуновић, Б. (2006а). Својства личности наставника музике. *Зборник института за педагошка истраживања*, бр. 38(1), стр. 247–263.
- Богуновић, Б. (2006б). Тумачење постигнућа у учењу музике и динамичка својства ученика. *Настава и васпитање*, бр. 55(3), стр. 296–306.

- Bogunović, B. (2006c). Saradnja učenika i nastavnika u kontekstu individualne nastave muzike. U zborniku *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi* (str. 282–293). Vršac: Pedagoški fakultet.
- Bogunović, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Богуновић, Б., Дубљевић, Ј и Буден, Н. (2012). Музичко образовање и музичари: очекивања, ток и исходи. *Зборник института за педагошка истраживања бр. 44(2)*, стр. 402–423.
- Bogunović, B., Dubljević, J. i Jovanović, N. (2011). Muzički darovito dete – epilog. U Zborniku 16 *Daroviti u procesu globalizacije* (str. 98–113). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“ i Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“ Arad Romania.
- Богуновић, Б., Дубљевић, Ј., Мирковић, Т. и Дубљевић, Љ. (2012). Вредносне оријентације младих музичара. *Настава и васпитање, бр. 61(2)*, стр. 317–332.
- Bogunović B. i Mirović T. (2014). Visoko obrazovanje muzički darovitih: studentske procene kompetencija nastavnika. *Primenjena psihologija, br. 7(3)*, 469–491.
- Bogunović, B. i Stanišić, J. (2013). Kompetencije nastavnika muzičkih i opšteobrazovnih škola. *Pedagogija br. 68 (2)*, str. 193–206.
- Бојовић, Ж. (2004). Један поглед на учениково формирање појма о лепом. *Зборник радова, Учитељски факултет у Ужицу бр. 5*, стр. 151–160.
- Бојовић, Ж. (2008). Естетско васпитање у нашим уџбеницима педагогије. *Зборник радова, Учитељски факултет у Ужицу бр. 10*, стр. 69–76.
- Бојовић, Ж. (2009). Естетска култура у уџбеницима савремене школе. У зборнику *Будућа школа 1*, стр. 548–567.

- Bojović, Ž. (2010). Metode estetskog vaspitanja i udžbenički sadržaj. *Zbornik radova, Učiteljski fakultet u Užicu br. 12*, str. 75–84.
- Бојовић, Ж. (2011). Настанак и развој естетског васпитања као основног механизма естетске културе. *Зборник радова, Учитељски факултет у Ужицу, бр. 13*, стр. 89–96.
- Бојовић, Ж. (2014). *Развој естетске културе ученика и уџбеник*. Ужице: Учитељски факултет.
- Borjev, J. (2009). *Estetika*. Novi Sad: Prometej.
- Bowman, W. (2006). Musical Experience as Aesthetic: What Cost the Label? *Contemporary Aesthetic*. Preuzeto 16. decembra 2012, sa sajta <http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=388>
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46 (1), 27–36.
- Broudy, H. S. (1987). Theory and Practice in Aesthetic Education. *Studies in Art Education*, 28, (4), 198–205.
- Budimir-Ninković, G. (2003). Savremena škola i vršnjaci kao prenosioci i stvaraoci vrednosnih orijentacija mladih i odraslih. *Pedagogija br. 41(1)*, str. 72–85.
- Bužarovski, D. (2012). *Istraživačke metodologije aplicirane u muzikologiji*. Knjaževac: Nota.
- Campbell, D. L. (2004). *Attention focus of college music and non-music majors during music listening*. Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception & Cognition, ICMPC8, Evenston, IL. Preuzeto 20. oktobra 2013. sa <http://www.icmpc8.umn.edu/proceedings/ICMPC8/PDF/AUTHOR/MP040083>

- Campbell, D. N. (1967). Education for the aesthetic experience. [Electronic version] *Music Educators Journal*, 53, (8), 77–83.
- Colwell, R. (1986). Music and Aesthetic Education: A Collegial Relationship. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 20, No. 4, 31–38.
- Cook, N. (1987). *A Guide to Musical Analysis*. London & Melbourne: J. M. Dent & Sons Ltd.
- Cramer, D., & Howitt, D. (2004). *The Sage dictionary of statistics: A practical resource for students in the social sciences*. London: Sage Publications.
- Cvetičanin, P. (2007). *Kulturne potrebe, navike i ukus građana Srbije i Makedonije*. Niš: Odbor za građansku inicijativu.
- Цветковић, Ј. и Ђурђановић, М. (2014). Слушање савремене музике као изазов музичког образовања данас. *Теме – часопис за друштвене науке бр.1 XXXXVIII*, стр. 317–329.
- Čiksentmihálji, M. (1999). *Tok: psihologija optimalnog iskustva*. Novi Sad: Forum. (Originalan rad objavljen 1990)
- Damnjanović, M. (1986). Doživljaj. U *Rečnik književnih termina* (132–133). Beograd: Nolit.
- Damnjanović, M. (1986). Estetika. U *Rečnik književnih termina* (190–192). Beograd: Nolit.
- Daschmann E. C., Goetz, T & Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored? *Teaching and Teacher Education* 39, 22–30.
- Dessoir, M. (1963). *Estetika i opća nauka o umjetnosti*. Sarajevo: Veselin Masleša. (Originalan rad objavljen 1906)

- Dewey, J. (1998). *Experience and Education (the 60th Anniversary Edition)*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi. Preuzeto 12. juna 2014. sa http://books.google.rs/books?hl=en&lr=&id=UE2EusaU53IC&oi=fnd&pg=PR3&dq=john+dewey+experience+and+education+1998&ots=EFZU-kNVLg&sig=SFqi0dTR_MgIBKCBtn2WO3ygoKo&redir_esc=y#v=onepage&q=john%20dewey%20experience%20and%20education%201998&f=false
- Dobrota S. i Ćurković, G. (2006). Glazbene preferencije djece mlađe školske dobi. *Život i škola br.15–16(1–2)*, str. 105–114.
- Drobni, I. (2010). Doktorske disertacije iz oblasti muzičke pedagogije. *Pedagogija, 65(1)*, str. 26–39.
- Dukanac, V. i Džamonja-Ignjatović, T. (2008). Kros-kulturalna komparacija dece uzrasta 11–13 godina na junior-TCI inventaru temperamenta i karaktera [Elektronska verzija]. *Psihologija, br. 41(2)*, str. 177–194.
- Ђорђевић, Б. (2003). Неке савремене тенденције у истраживањима о даровитој и креативној деци и адолесцентима. *Педагошка стварност, 49(3-4)*, стр. 230–244.
- Ђорђевић, В. (2005). *Darovitost i kreativnost dece i mladih*. Vršac: Istraživačke studije.
- Ђорђевић, В. (2008). Muzička umetnost kao sredstvo estetskog vaspitanja u razrednoj nastavi [Elektronska verzija]. *Norma, 13(3)*, str. 133–148.
- Ђорђевић, В. (2009). Odnos učenika razredne nastave prema muzičkoj umetnosti [Elektronska verzija]. *Норма, 14 (1)*, str. 39–48.
- Ђорђевић, В. (2011). Muzika i korelacija u razrednoj nastavi [Elektronska verzija]. *Норма, 16(1)*, 43–56.
- Ђорђевић, Ј. (2009). Индивидуализација и иновирање наставе и учења у школи 21. века. *Педагошка стварност бр. 7-8*, 673–685.

Ђорђевић, Ј. (2010). Процес глобализације и креативности. *Педагошка стварност*, 56(7-8), 537–549.

Ђорђевић, М. и Ничковић, Р. (1990). *Педагогија*. Ниш: Просвета.

Ђорђевић, Ј. и Потконјак, Н. (1990). *Pedagogija*. Београд: Научна књига.

Ђорђевић, Ј. и Трнавац, Н. (2002). *Pedagogija*. Београд: Научна књига. Nova Infohome.

Ђорић, Г. (2014). *Ishodi učenja*. Preuzeto 30. oktobra 2014. sa http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/760/1014_M%20Chapter%204%20%20ishodi%20ucenja%20G_Djoric.pdf

Ђукић, С. (1967). Васпитање укуса. У *Педагошки речник 1* (стр. 107). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ђукић, С. (1967). Доживљај у настави. У *Педагошки речник 1* (стр. 236). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Егебрехт, Х. Х. и Далхаус, К. (2002). Садржај музике. *Музички талас бр. 30–31*, стр. 62–66.

Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press Inc.

Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963). Dragutin Franković, Zlatko Pregrad i Pero Šimleša (Ur.). Zagreb: Matica Hrvatska.

Fenner D. E. W. (2003). Aesthetic Experience and Aesthetic Analysis. *Journal of Aesthetic Education*, 37(1), 40–53.

Filipović, V. (1982). Psihološki doživljaj muzike. *Psihologija*, br. 3, str. 43–60.

Filozofijski rječnik (1984). Filipović, V. (Ur.) Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.

Finci, P. (2006). *Priroda umjetnosti*. Zagreb: Izdanja Antibarbarus d.o.o.

Finny, J. (2002). Music education as aesthetic education: a rethink. *British Journal of Music Education* 19(2), 119–134.

- Focht, I. (1976). *Tajna umjetnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Focht, I. (1980a). *Uvod u estetiku*. Sarajevo: Svjetlost.
- Focht, I. (1980b). *Savremena estetika muzike: petnaest teorijskih portreta*. Beograd: Nolit.
- Furlan, I., Kljajić, S., Kolesarić, V., Krizmanić, M., Szabo, S. i Šverko, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Naklada Slap.
- Gabrielsson, A. & Juslin, P. (1996). Emotional Expression in Music Performance: Between the Performer's Intention and the Listener's Experience. *Psychology of Music*, 24, 68–91.
- Gadamer, H. G. (1978). *Istina i metoda: osnovi filozofske hermeneutike*. Sarajevo: Veselin Masleša. (Originalan rad objavljen 1960)
- Гајић, О. (1999). Различити приступи проучавању уметности у концепцијама естетског васпитања (скица за могући теоријски оквир) II. *Педагошка стварност*, бр. 7-8, стр. 568–583.
- Гајић, О. Д. (1996). Estetsko vaspitanje – razvijanje smisla za lepo ili model razumevanja umetnosti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta, Novi Sad, br. 24*, str. 275–286.
- Гајић, С. (1998). Каква је и од чега зависи настава музичке културе у нижим разредима основне школе. *Настава и васпитање*, 47 (1), стр. 50–61.
- Гајић, С. (2000). Када и како објаснити неке појмове у вези са слушаном композицијом (у нижим разредима основне школе). *Педагошка стварност бр. 9/10*, стр. 708–712.
- Gallagher, J. (1991). Educational Reform, Values and Gifted Students. *Gifted Child Quarterly* 35(1), 12–19.
- Gallagher, J. (2000). Unthinkable Thoughts: Education of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly* 44(1), 5–12.

- Gaston, E. T. (1963). Aesthetic Experience in Music. *Music Educators Journal*, 49 (6), 25–26+62–64.
- Geringer, J. M. (1977). An Assessment of Children's Musical Instrument Preferences. *Journal of Music Therapy* 14, 172–179.
- Geringer, J. M. (1982). Verbal and Operant Music Listening Preferences in Relationship to Age and Musical Training. *Psychology of Music (Special Issue)*, 47–50.
- 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.
- Gibson, H. (2005). What Creativity Isn't: The Presumptions of Instrumental and Individual Justifications for Creativity in Education. *British Journal of Educational Studies*, 53 (2), 148–167.
- Goleman, D. (1999). *Emocionalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Goolsby, T. W. (1984). Music Education as Aesthetic Education: Concepts and Skills for the Appreciation of Music. *Journal of Aesthetic Education*, 18 (4), 15–33.
- Gordon, E. (1971). *The Psychology of Music Teaching*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Грандић, Р. (2001). *Прилози естетском васпитању*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Grandić, R. i Zuković, S. (2004). *Estetsko vaspitanje u školi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Haghjoo, R. (2011). *Aesthetic experience: An Integral Theory of Music* [Elektonska verzija]. ProQuest, Umi Dissertation Publishing.
- Hallam, S. (1995). Professional Musicians' Orientations to Practice: Implications for Teaching. *British Journal of Music Education*, 12 (1), 3–19.

- Hanslik, E. (1977). *O muzički lijepom*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod. (Originalan rad objavljen 1854)
- Harden, R. M. & Crosby, J. R. (2000). The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334–347.
- Hartman, N. (1968). *Estetika*. Beograd: Kultura. (Originalan rad objavljen 1953)
- Hebib, E. (2009). *Škola kao sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Hegel, F. (1970). *Estetika 1–3*. Beograd: Kultura.
- Hobbs, L. (2012). Examining the aesthetic dimensions of teaching: Relationships between teacher knowledge, identity and passion. In: *Teaching and Teacher Education* 28, 718–727.
- Hornjak, M. (1983). Muzičko vaspitanje kao komponenta estetskog vaspitanja. *Pedagoška stvarnost br. 7*, str. 572–575.
- Ильина, Т. А. (1969). *Педагогика*. Москва: Просвещение.
- Ingarden, R. (1975). *Doživljaj, umetničko delo, vrednost*. Beograd: Nolit. (Originalan rad objavljen 1966)
- Ingarden, R. (1991). *Ontologija umetnosti. Studije iz estetike*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada. (Originalan rad objavljen 1962)
- Ивановић, Н. (2006). Школа без граница. *Иновације у настави* 19(3), 112–125.
- Ivanović, N. (2007a). *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivanović, N. (2007b). *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za srednju školu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Ministarstvo za prosvjetu i nauku Crne Gore.

Jelavić, F. (2008). *Didaktika*. Zagreb: Naklada slap.

Jevtić, B. (2006). Otvoreni problemi darovitosti. U zborniku *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi* (str. 267–275). Vršac: Pedagoški fakultet.

Jevtić, B. (2009). Struktura kompetencija darovite predškolske dece. U zborniku *Daroviti i društvena elita* (str. 250–259). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“ i Arad, Rumunija: Univerzitet „Aurel Vajku“.

Jevtić, B. (2011a). Podsticanje empatije kod darovitih učenika. U Knjizi rezimea na srpskom i engleskom jeziku sa Međunarodnog naučnog skupa Darovitost i moralnost (str. 85). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“ i Arad, Rumunija: Univerzitet „Aurel Vajku“.

Jevtić, B. (2011b). Socijalna kompetentnost nastavnika. U zborniku *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja* (str. 261–269). Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Johnson, M. H. (1998). Phenomenological Method, Aesthetic Experience, and Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education* 32(1), Special Issue: Essays in Honor of Eugene F. Kaelin, 31–41.

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

Јовановић, Д. и Алексић, М. (2009). Упоредна опсервација педагошког приступа у зависности од интерпретативне вокације на предмету Анализа музичког дела. У зборнику *Покрет у музичким и сценским уметностима. XI Педагошки форум* (стр. 122–134). Београд: Факултет музичке уметности.

- Jurišić-Bogunović, B. (1997). Motivacija učenika srednje muzičke škole. *Psihološka istraživanja br. 8*, str. 267–274.
- Juslin, P. & Sloboda, J. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. New York: Oxford University Press.
- Kant, I. (1975). *Kritika moći sudenja*. Beograd: BIGZ. (Originalan rad objavljen 1790)
- Kemp, A. E. (1996). *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*. Oxford: University Press.
- Киященко, Н. И. (1998). *Современные концепции эстетического воспитания*. [elektronsko izdanje] Preuzeto 12.02.2014. sa http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/1998/Sovr_koncepcii_1.pdf
- Konečni, V. J. (2007). Music and emotion: An empirical critique of a key issue in the philosophy of music. *Proceedings of the 5th International Conference "Person – Color – Nature – Music"* (pp. 31–40). Daugavpils, Latvia.
- Konečni, V. J. (2008). Does Music Induce Emotion: A Theoretical and Methodological Analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 2(2), 115–129.
- Koopman, C. (1998). Music education: Aesthetic or „Praxial“? *Journal of Aesthetic Education*, 32(3), 1–17.
- Крстић, Д. (1988). *Психолошки речник*. Београд: ИРО „Вук Караџић“
- Квашчев, Р. (1976). *Психологија стваралаштва*. Београд: Београдски графички завод.
- Лакета, Н. (1996). Наставник и аутономија ученика. *Настава и васпитање*, 65(2), 278–292.
- Larsen, R. (2009). The contributions of positive and negative affect to emotional well-being. *Psychological Topics*, 18(2), 247–266.

- Larsen, R. J. i Prizmic, Z. (2008). The regulation of emotional well-being: Overcoming the hedonic treadmill. In M. Eid i R. J. Larsen (Ed.), *The science of subjective well-being* (pp. 258–289). New York: Guilford.
- Leman, A., Sloboda Dž. i Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare. Razumevanje i sticanje veština*. Beograd: Univerzitet umetnosti Beograd – Fakultet muzičke umetnosti i Psihopolis.
- Lennon, M. & Reed, G. (2012). Instrumental and vocal teacher education: competences, roles and curricula. *Music Education Research*, 14(3), 285–308.
- Levitin, D. (2011). *Muzika i mozak: zašto volimo muziku*. Novi Sad: Psihopolis institut.
- Lissa, Z. (1977). *Estetika glazbe – Ogledi*. Zagreb: Naprijed.
- Lundqvist, L. O., Carlsson, F., Hilmersson, P. & Juslin, P. (2009). Emotional responses to music: experience, expression and physiology. *Psychology of Music*, 37(1), 61–90.
- Määttänen, P. (2000). Aesthetic experience: A problem in praxialism – On the notion of aesthetic experience. *Action, Criticism, and Theory for Music Education. Vol. 1*, Preuzeto 18. juna 2011. sa <http://act.maydaygroup.org/articles/>
- Määttänen, P. (2003). Aesthetic experience and Music Education, *Philosophy of Music Education Review* 11.1, 63–70.
- Madsen, C. (1997). Emotional response to Music. *Psychomusicology* 16, 59–67.
- Madsen, C., Brittin, R. & Capperella-Sheldon, D. (1993). An Empirical Method for Measuring the Aesthetic Experience to Music. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), 57–69.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malaev, G. (2004). Svrha analitičke tehnike. U zborniku *Muzička teorija i analiza 1* (str. 136–153). Univerzitet umetnosti u Beogradu, Fakultet muzičke umetnosti.

Малаев, Г. (2014). Хармонска вежба и музички смисао. У зборнику *Паганско и хришћанско у ликовној уметности и сатира у музици* (стр. 257–270). Крагујевац: ФИЛУМ.

Маринковић, С. и Сабо, А. (2013). Корелација наставе историје музике и музичких облика у средњој музичкој школи. У зборнику *Balkan Art Forum 2014. Umetnost i kultura danas* (стр. 145–154). Универзитет у Нишу, Факултет уметности.

Marković, D. i Marković, S. (2004). Struktura doživljaja umetničkih slika. *Psihologija*, 37(4), str. 527–547.

Marković, S. (2012). Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion. *i-Perception* 3, 1–17.

Martinović-Bogojević, J. (2010). Značaj nastave muzičke kulture u ranom školskom uzrastu. *Pedagogija* 4 (10), str. 668–673.

Matić, V. (1974). Estetski doživljaj. *Delo* 4, 40–63.

Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. У *Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike* (стр. 391–408). Загреб: Хрватско математичко друштво и Школска књига.

Mejer, L. (1986). *Emocije i značenja u muzici*. Београд: Nolit.

Михайловна. Р. Т. (2004). Воспријатие музикалној культуры XX века как педагогическая проблема: На материале уроков музыки в старших классах общеобразовательной школы. Докторска дисертација [аутореферат]. Preuzeto 10. oktobra 2014, sa sajta <http://www.dissercat.com/content/vospriyatie-muzykalnoi-kultury-xx-veka-kak-pedagogicheskaya-problema-na-materiale-urokov-muz>.

Mikanović, B. (2013). Vrednosne orijentacije učenika osnovne škole u slobodnom vremenu. *Sinteze* 4, str. 53–69.

Милинковић, З. (1997). Структурирање естетичког образовања и естетског васпитања у школи. *Настава и васпитање*, 46(2-3), стр. 203–209.

Milivijević, Z. (2000). *Emocije*. Novi Sad: Prometej.

Милошевић Н. и Шевкушић, С. (2005). Самопоштовање и школско постигнуће ученика. *Зборник института за педагошка истраживања XXXVII (1)*, стр. 70–87.

Mirković-Radoš, K. (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenika i nastavna sredstva.

Mitić, L., Dimitrijević, B. i Zlatanović, Lj. (2008). Апстрактна интелигенција, емоционална интелигенција и јављање flow-а. *Годишњак за психологију*, 5(6–7), стр. 147–168.

Митровић, Д. (1967а). Естетски доживљај. У *Педагошки речник 1* (стр. 305). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Митровић, Д. (1967а). Естетско васпитање. У *Педагошки речник 1* (стр. 305–306). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Митровић, Д. (1967а). Естетско осећање. У *Педагошки речник 1* (стр. 308). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Митровић, Д. (1967б). Улога естетског васпитања у развоју личности. У *Зборник Филозофског факултета, X-2*, стр. 151–179.

Митровић, Д. (1969). *Савремени проблеми естетског васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.

Mitrović, D. (1989). Estetsko vaspitanje. U *Pedagoška enciklopedija 2* (str. 189–190). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Mitrović, D. (1989). Umetničko vaspitanje. U *Pedagoška enciklopedija 2* (str. 475). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Munro, T. (1956). *Art Education: Its Philosophy and Psychology*. New York: John Wiley.

- Mužić, V. (1979). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Nawrot, E. (2003). The perception of emotional expression in music: evidence from infants, children and adults. *Psychology of Music* 31(1), 75–92.
- Nešić, V., Nešić, M., Milićević, N. i Todorović, J. (2006). Porodica i muzička iskustva učenika osnovnih škola u Nišu. *Godišnjak za psihologiju* br. 4(4–5), str. 127–142.
- Ничковић, Р. (1967). Мотивација ученика за учење. У *Педагошки речник 1* (стр. 589–590). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ничковић, Р. (1967). Емоционална засићеност у учењу. У *Педагошки речник 1* (стр. 293). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ognjenović, P. (1980). Jedan ili više nivoa estetske odluke. *Rad LEP*, 1, str. 1–12.
- Ognjenović, P. (1985). *Nacrt za jednu psihološku teoriju umetnosti*. Beograd: Filozofski fakultet – Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju.
- Ognjenović, P. (1991). Processing in aesthetic information. *Empirical Studies of the Arts*, 9, 1–9.
- Огњеновић, П. (2003). *Психолошка теорија уметности*. Београд: Гутенбергова галаксија.
- Ognjenović, P. i Morača J. (1994). Pitanje ukusa, ili: De gustibus disputandum. *Psihologija*, br. 27, str. 249–264.
- Ognjenović, P. i Škorc, B. (2005). *Naše namere i osećanja (uvod u psihologiju motivacije i emocija)*. Beograd: Gutenbergova galaksija.
- Oljača, M. (1996). *Self koncept i razvoj*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Panaiotidi, E. (2003). What is Music? Aesthetic Experience versus Musical Practice, *Philosophy of Music Education Review* 11(1), 71–89.
- Panić, V. (1989). *Psihološka istraživanja umetničkog stvaralaštva*. Beograd: Naučna knjiga.

- Panić, V. (1997). *Psihologija i umetnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Панић, В. (1998). *Речник психологије уметничког стваралаштва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Patrick, B. C., Hisley, J. & Toni Kempler, T. (2000). "What's Everybody so Excited about?": The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217–236.
- Paull, P. (2009). Aesthetic Experiences With Music – Musicians Versus Children, *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(2), 38–43.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Pečić, J. (2008). Inteligencija i osobine ličnosti kao prediktori muzički darovitih srednjoškolaca. *Primenjena psihologija*, br. 2(1), str. 75–91.
- Pekrun, R., Elliot, A. & Maier, M. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 115–135.
- Perlovsky, L. (2010). Musical Emotions: Functions, origins, evolution. *Physics of Life Reviews* 7, 2–27.
- Petrović, G. (1989). Praksa. U *Pedagoška enciklopedija 2* (str. 232–233). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Петровић, С. (2006). *Естетика*. Београд: Филолошки факултет. Народна књига.
- Petrović, S. (2013). Estetika, psihologija i psihoanaliza. *Agrafa 1*(2), str. 25–39.
- Petrović, N. i Kuzmanović, B. (2009). Životni ciljevi kao činioci muzičkih preferencija srednjoškolaca. *Nastava i vaspitanje*, 58(4), 523–539.
- Petrović, J. i Zotović, M. (2012). Adolescenti u Srbiji: u traganju na novim vrednostima. *Teme – časopis za društvene nauke broj 1 (januar – mart)*, str. 47–66.

- Петрушин, В. И. (1988). *Вопросы психологии. Моделирование эмоций средствами музыки*. Preuzeto 10. јануара 2013, sa sajta <http://www.voppsy.ru/issues/1988/885/885141.htm>
- Plavša, D. (1969). *Muzika iz raznih aspekata – estetičkog, sociološkog, pedagoškog, psihološkog i istorijskog – studije i eseji*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SRS.
- Plavša, D. (1989). *Muzičko-pedagoške dileme i teme, članci i rasprave*. Novi Sad: Akademija umetnosti.
- Plummeridge, C. (1999). Aesthetic education and the practice of music teaching. *British Journals of Music Education*, 16(2), str. 115–122.
- Polovina, M. i Marković, S. (2006). Estetski doživljaj umetničkih slika. *Psihologija*, 39(1), str. 39–55.
- Poljak, V. (1970). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Poljak, V. (1989). Nastava. U *Pedagoška enciklopedija 2* (str. 88–89). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Popović, B. (1982). Uloga teoretskog obrazovanja u formiranju interpreta. *Zvuk br. 4*, str. 31–33.
- Popović, B. (1998). *Muzička forma ili smisao u muzici*. Beograd: Klio.
- Pravilnik o bližim uslovima u pogledu prostora, opreme i nastavnih sredstava za ostvarivanje nastavnih planova i programa zajedničkih predmeta u stručnim školama za obrazovne profile III i IV stepena stručne spreme. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 7/91*.
- Pravilnik o bližim uslovima u pogledu prostora, opreme i nastavnih sredstava za ostvarivanje nastavnih planova i programa obrazovanja u četvorogodišnjem trajanju u stručnoj školi za područje rada kultura, umetnost i javno informisanje. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 9/91, 23/97, 4/2008, 4/2009 i 9/2009*.

Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму за стицање образовања у четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада култура, уметност и јавно информисање. *Службени гласник Републике Србије. Просвени гласник*. Београд, 4/96.

Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2011*.

Pregrad, Z. (1968). Estetski odgoj. U knjizi *Pedagogija I* (str. 440–498). Zagreb: Matica Hrvatska. Preuzeto 12. februara 2014, sa http://www.inspp.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=230&Itemid=0 [

Previšić, V. (Ur.), (2007): *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

Продановић, Т. Т. (1967). Настава. У *Педагошки речник 1* (стр. 614–616). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Radford, M. (1992). Music, Sense and Aesthetic Education. *British Journal of Music Education, 9*, 123–130.

Radoš, K. (1993). Kognitivno-razvojno stanovište o dečjem ispoljavanju umetnosti – shatanje H. Gardnera. Beograd: *Psihologija, br. 3-4*, 371–378.

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

Радовановић, Р. (1967). Емоционалност наставе. У *Педагошки речник 1* (стр. 295). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Rajović-Đurašinović, V. (1989). Motivacija za učenje. U *Pedagoška enciklopedija 2* (str. 68–69). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ракић, В. (1979). *Васпитање игром и уметношћу*. Параћин: Библиотека "Др Вићентије Ракић" (стр. 27–54).

Reese, S. (1983). Teaching Aesthetic Listening. *Music Educators Journal, 69(7)*, 36–38.

Регенбоген, А. и Мајер, У. (2004). Естетски. У *Речник филозофских појмова* (стр. 177). Београд: БИГЗ Publishing.

Reić-Ercegovac, I. i Dobrota, S. (2011). Povezanost između glazbenih preferencija, sociodemografskih značajki i osobina ličnosti iz petfaktorskoga modela. *Psihologijske teme* 20(1), str. 47–66.

Rojko, P. (2008). Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju. U zborniku *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena. Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju* (str. 25–36). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti (glazbena nastava u općeobrazovnoj školi)*. Zagreb: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Российская Академия Наук. Институт философии (1998): *Современные концепции эстетического воспитания (Теория и практика)*. Москва. [elektronsko izdanje]
Preuzeto 08. decembra 2012. sa sajta
<http://philosophy.ru/iphras/library/aesthvosp/index.html>

Сабо, А. (2006а). Проблематика термилошког одређења елемената структурног плана музичког тока – музичка реченица, *Нови звук бр. 27*, стр.71–80.

Sabo, A. (2006b). Prelazni oblik između dvodelne i trodelne pesme: suočavanje teorijskih postavki i analitičke prakse. U zborniku *Muzička teorija i analiza 3* (str. 145–168). Univerzitet u Beogradu, Fakultet muzičke umetnosti.

Sabo, A. (2014). Nastava predmeta Muzički oblici u srednjim muzičkim školama. U zborniku *Традиција као инспирација: тематски зборник* (стр. 563–574). Бања Лука: Академија умјетности Републике Српске и Музиколошко друштво Републике Српске.

Saks, O. (2010). *Muzikofilija – priče o muzici i mozgu*. Beograd: Clio.

- Salovey, P. i Sluyter, D. J. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija – pedagoške implikacije*. Zagreb: Educa.
- Sandić, A. (2013): Estetski doživljaj pod lupom psihoanalize. *Agrafa 1(2)*, str. 104–109.
- Simplicio, J. S. C. (2000). Teaching Classroom Educators How to Be More Effective and Creative Teachers. *Education, 120 (4)*, 675 – 681.
- Spajić, V. (1989). *Vrednovanje likovnog djela: pristup pedagogiji umjetnosti*. Zagreb: NIRO “Školske novine”.
- Spajić, N. (2007). Geneza i mogućnosti razvijajuće nastave. *Pedagogija br. 4*, str. 561–574.
- Stan, K. (2007). Teorija i praksa realizacije estetskog vaspitanja. *Pedagoška stvarnost, br. 53(1-2)*, str. 136–146.
- Станковић, Т. (2005). Физиолошка основа емоционалног васпитања. *Настава и васпитање бр. 54(2-3)*, стр. 55–263.
- Станковић, Т. (2006). Значај емоционалног васпитања. *Педагошка стварност LII (5-6)*, стр. 375–384.
- Станковић, Т. (2007). *Васпитање емоционалности у школи*. Источно Сарајево: Завод за издавање уџбеника.
- Станковић, Т., Ђурђевић, С. и Сузић, Н. (2011). Позитивна и негативна осјећања и у односу на саморегулаторну ефикасност средњошколаца и студената. *Педагошка стварност – часопис за школска и културно-просвјетна питања, бр. 1–2*, стр. 141–158.
- Stefanija, L. (2004). *Metode analize glasbe*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Stojanović, D. i Zdravić-Mihailović, D. (2014). Problemi savremene nastave u srednjoj muzičkoj školi. U zborniku *Balkan Art Forum 2014. Umetnost i kultura danas* (str. 155–165). Univerzitet u Nišu, Fakultet umetnosti.

Stojanović, O. (1988). Dimenzije ličnosti i postignuće učenika muzičkih škola. *Psihologija XXI, br. 4*, str. 82–90.

Stojiljković, S., Djigić, G., Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 960–966.

Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Suzić, N. (1999). Aktivna nastava. U: Suzić, N., Stojaković, P., Ilić, M., Branković, D., Milijević, S., Krneta, D., Stanojlović, S., Đaković, P., Banjac, M., Grbić, Ž. (Ured.). *Interaktivno učenje* (181–209). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete Republike Srpske i UNICEF Kancelarija u Banja Luci.

Сузић, Н. (2000). Васпитати емоционалност. *Настава и васпитање 49 (1-2)*, стр. 102–117.

Suzić, N. (2001a). Emocionalna dimenzija motivacije u nastavi. *Pedagogija 39(3)*, str. 13–28.

Suzić, N. (2001b). Interakcija kao vid učenja i poučavanja. *Obrazovna tehnologija 3-4*, str. 27–28.

Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT-Centar.

Suzić, N. (2003). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi* [Elektronsko izdanje]. Banja Luka: TT Centar.

Suzić, N. (2004a). Naša škola u odnosu na kompetencije za XXI vijek. *Pedagoška stvarnost br. 3-4*, str. 173–193.

Suzić, N. (2004b). Da li možemo motivisati učenike da pamte besmislene sadržaje? *Vaspitanje i obrazovanje br. 2*, str. 43–63.

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.

Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. Banja Luka: XBS.

Suzić, N. (2008). Emocije i afektivni stilovi u nastavi. *Pedagogijska istraživanja br. 2*, str. 153–165.

Сузић, Н. и Дубравац, Д. (2011). Однос између емоција и активне партиципације ученика на часу. *Истраживања у педагогији бр. 1*, стр. 11–25.

Suzić, N. i Trifunović, M. (2013). Entuzijazam, poluga efikasnosti izostavljena iz obuke budućih nastavnika. U zborniku *Хуманизација универзитета том 1*, (str. 104–116). Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.

Šimleša, P. (1973). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Šuvaković, M. (2008). *Epistemologija umetnosti ili O tome kako učiti učenje o umetnosti*. Beograd: Orion art.

Šuvaković, M. (2011). *Pojmovnik teorije umetnosti*. Beograd: Orion Art.

Šuvaković, M. (2010). *Diskurzivna analiza*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

Tatarkjevič, V. (1980). *Istorija šest pojmova. Umetnost. Lepo. Forma. Stvaralaštvo. Podražavanje. Estetski doživljaj*. Beograd: Nolit. (Originalan rad objavljen 1975).

Trautwein, U., Ludtke, O., Nagy, G., Marsh, H.W. (2009). Within-School Social Comparisons: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 853–866.

Trebješanin, Ž. (2001). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.

Treffinger, D. J., Young C. G., Selby, E. C. & Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity. A Guide for Educators*. Sarasota: Center for Creative Learning.

Ugazio, G., Lamm, C. & Singer, T. (2012). The role of emotions for moral judgments depends on the type of emotion and moral scenario. *Emotion*, 12(3), 579–590.

Uzelac, M. (1993). Uvod u estetiku: (predavanja iz estetike). Novi Sad: Akademija umetnosti i Prometej.

Uzelac, M. (2003). *Estetika*. Novi Sad: Stylos.

- Веселиновић-Хофман, М. (2007). *Пред музичким делом*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. (2005). *Дечја машта и стваралаштво*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Вилотијевић, М. (1999а). *Дидактика (1): предмет дидактике*. Београд: Научна књига и Учительски факултет.
- Вилотијевић, М. (1999б). *Дидактика (2): дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига и Учительски факултет.
- Вилотијевић, М. (1999с). *Дидактика (3): организација наставе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Учительски факултет.
- Владимировна, Г. О. (2010). Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта. Докторска дисертација [аутореферат]. Москва. Preuzeto 31. avgusta 2014, sa sajta <http://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-formirovaniya-professionalnoi-kultury-pedagoga-muzykanta>
- Вујаклија, М. (1980). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Вукасовић, А. (1990). *Pedagogija*. Zagreb: Sveučilišni udžbenik.
- Watson, Tellegen & Clark (1998). Positive and Negative Affect Schedule. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.
- Здравић Михаиловић, Д. (2013а). Теоријски предмети у служби учења уметничке музике – проблеми и перспективе. У зборнику *Наука и савремени универзитет* (стр. 219–229). Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.
- Здравић Михаиловић, Д. (2013б). Естетско васпитање у контексту наставне праксе средње музичке школе. У зборнику *Српски језик, књижевност и уметност* (стр. 235–243). Крагујевац: ФИЛУМ.

Здравић Михаиловић, Д. (2014): Педагошки приступ тумачењу естетског доживљаја музике. У зборнику *Традиција као инспирација* (стр. 97–106). Бања Лука: Академија уметности Републике Српске и Музиколошко друштво Републике Српске.

Здравић Михаиловић, Д. и Васиљак, Ј. (2014). *Приручник за анализу једноставних облика (барок и класицизам)*. Универзитет у Нишу, Факултет уметности.

Здравич-Михайлович, Д. (2015а): Роль эстетического восприятия музыки в процессе изучения предмета „музыкальная культура“ в младших классах основной школы. У зборнику *Народная музыка в системе профессионального образования. VI Всероссийские (с международным участием) научно-творческие „Маничкины чтения“* (стр. 13–18). Белгород, Россия.

Здравић Михаиловић, Д. (2015b). *Феномен репризе у сонатном облику (први ставови гудачких квартета Франца Јозефа Хајдна)*. Универзитет у Нишу, Факултет уметности.

Zdravić Mihailović, D. (2015c). [Estetski doživljaj u nastavi srednje muzičke škole]. Neobjavljeni sirovi podaci.

Зуровац, М. М. (1997). Непосредност естетског искуства. *Настава и васпитање бр. 46(2-3)*, стр. 163–171.

Женет, Ж. (1998). *Уметничко дело: естетска релација*. (прев. Миодраг Радовић). Нови Сад: Светови. (Originalan rad objavljen 1997)

Животић, М. (1969). Пракса. У *Педагошки речник 2* (стр. 183). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Жунић, Д. (1994). *Свакидашњи укус. Критика моћи свиђања*. Ниш: Просвета.

Žunić, D. (1995). *Sociologija umetnosti*. Niš: Filozofski fakultet.

Žunić, D. (2004). *Vesela estetika*. Niš: Zograf.

Korišćeni udžbenici:

Andreis, J. (1951). *Historija muzike I i II*. Zagreb: Školska knjiga.

Despić, D. (1991). *Uvod u savremeno komponovanje*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Маринковић, С. (2003). *Историја музике за II и III разред средње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Маринковић, С. (1997). *Историја музике: за средње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Михајловић, М. (1989). *Музички облици*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Књажевац: Издавачка организација *Nota*, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.

Олујић, А. (1990). *Razvoj harmonskog sluha*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

Пејовић, Р. (1969). *Историја музике I и 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Peričić, V. (2004). *Harmonija I i II*. Beograd: Zajednica muzičkih i baletskih škola Srbije.

Peričić, V. i Skovran, D. (1991). *Nauka o muzičkim oblicima*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

Peričić, V. (1991). *Vokalni kontrapunkt za srednje muzičke škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1991.

Радовић, Б. (1992). *Мала историја музике*. Београд : Савез друштава музичких и балетских педагога Србије.

Vasiljević, Z. (1988). *Solfedo – Ritam*. udžbenik za učenike I i II razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje. Knjaževac: Nota.

Vasiljević, Z. (1989). *Solfedo – Ritam*. udžbenik za učenike III i IV razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje. Knjaževac: Nota.

Vasiljević, Z. (1988). *Solfedžo – Ritam*. udžbenik za učenike V i VI razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje. Knjaževac: Nota.

Васиљевић З., Дробни, И., Каран, Г. и Талић, М. (1995). *Солфеђо са теоријом музике за I разред средње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. Књажевац: Златотисак.

Васиљевић З., Дробни, И., Каран, Г. и Николић, З. (1999). *Солфеђо за IV разред средње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Васиљевић З., Дробни, И. и Каран, Г. (2003). *Солфеђо за II разред средње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Васиљевић З., Дробни, И. и Каран, Г. (2007). *Солфеђо за III разред средње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Živković, M. (1979). *Metodika teorijske nastave (skripta)*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Živković, M. (2004a). *Harmonija za II razred srednje muzičke škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Živković, M. (2004b). *Harmonija za III i IV razred srednje muzičke škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Živković, M. (2005). *Instrumentalni kontrapunkt za srednje muzičke škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

PRILOZI

PRILOG A

Tabele

Pouzdanost skala SUD-KU i SUZ-KO

	Cronbach α	Broj ajtema
Teorijski predmeti	0,83	16
Izvođački predmeti	0,68	7
Svestranost i kreativnost	0,30	6
Zadovoljstvo nastavom	0,74	6
Uloga nastavnika	0,83	5
SUD-KU	0,87	40

	Cronbach α	Broj ajtema
Socijalne kompetencije	0,68	4
Emocionalne kompetencije	0,72	5
Kognitivne kompetencije	0,71	5
Radno-akcione kompetencije	0,70	6
SUZ-KO	0,89	20

Matrica komponenti instrumenta SUD-KU

Stavka	Faktor				
	1	2	3	4	5
1	0,53	0,10	0,42	-0,34	-0,16
2	0,58	-0,11	0,41	-0,23	-0,16
3	0,49	-0,22	0,46	-0,21	-0,11
4	0,57	-0,03	-0,01	-0,00	-0,19
5	0,63	-0,09	0,26	-0,24	-0,19

6	0,20	-0,34	-0,05	0,14	0,25
7	0,49	-0,54	0,11	0,05	0,02
8	0,40	-0,61	0,04	0,11	-0,02
9	0,38	-0,46	-0,13	0,34	0,04
10	0,46	-0,62	-0,07	0,12	0,08
11	0,07	0,03	-0,07	0,55	0,19
12	0,09	0,07	0,52	0,25	0,14
13	0,56	-0,31	-0,05	0,23	-0,06
14	0,28	0,25	0,45	0,26	-0,08
15	0,42	0,02	0,18	0,13	-0,39
16	0,56	-0,26	-0,08	-0,05	-0,39
17	0,38	0,31	-0,13	0,21	-0,35
18	0,32	0,36	-0,00	0,36	-0,20
19	0,33	0,38	0,20	0,19	-0,09
20	0,40	0,45	0,05	0,29	-0,13
21	0,27	0,25	-0,13	0,35	-0,21
22	0,37	0,04	-0,24	0,36	0,00
23	0,45	-0,22	-0,15	0,24	-0,15
24	0,30	0,10	-0,07	0,09	-0,06
25	0,09	0,06	0,32	0,19	0,48
26	0,17	-0,34	0,18	0,02	0,10
27	0,41	0,18	0,04	-0,02	0,18
28	-0,11	-0,03	0,40	0,17	0,45
29	-0,04	0,20	0,42	0,43	0,23
30	0,45	0,06	0,31	-0,21	0,16
31	0,44	0,34	0,08	-0,36	0,19
32	0,54	0,15	-0,30	-0,14	0,38
33	0,64	0,07	-0,16	-0,07	0,37
34	0,66	0,12	-0,18	-0,05	0,18
35	0,66	0,01	-0,17	-0,02	0,22
36	0,62	0,13	-0,18	-0,11	0,15
37	0,55	0,03	-0,17	-0,04	0,20

38	0,59	0,12	-0,11	0,00	-0,05
39	0,60	0,19	-0,16	-0,17	-0,03
40	0,61	0,36	-0,22	-0,17	0,15

Deskriptivno statističke mere subskala SPINO

	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zainteresovan	3,96	1,07
Pripreman	3,87	1,02
Ponosan	3,70	1,13
Uzbuđen	3,31	1,21
Inspirisan	3,75	1,15
Pažljiv	3,93	1,01
Entuzijastican	3,32	1,12
Snažan	2,89	1,26
Determinisan	3,53	1,13
Aktivan	3,79	1,11
Pozitivne emocije	36,02	8,13
Zabrinut	2,71	1,42
Nervozan	2,79	1,37
Preplašen	2,05	1,34
Napet	2,63	1,33
Iritiran	2,42	1,33
Kriv	1,82	1,24
Pod tenzijom	2,38	1,28
Pod stresom	2,10	1,31
Posramljen	1,61	1,03
Neprijateljski raspolozen	1,72	1,19
Negativne emocije	22,23	9,09

Komunaliteti instrumenta SUZ-KO

Stavka	Inicijalni komunalitet	Komunalitet nakon ekstrakcije
1	1	0,49
2	1	0,56
3	1	0,51
4	1	0,47
5	1	0,56
6	1	0,48
7	1	0,55
8	1	0,44
9	1	0,63
10	1	0,43
11	1	0,56
12	1	0,53
13	1	0,50
14	1	0,68
15	1	0,62
16	1	0,66
17	1	0,45
18	1	0,39
19	1	0,45
20	1	0,44

Matrica komponenti instrumenta SUZ-KO

Stavka	Faktor			
	1	2	3	4
1	0,59	-0,32	-0,18	0,06
2	0,63	-0,26	-0,29	0,03
3	0,63	-0,34	0,05	0,03
4	0,49	-0,03	-0,13	0,46
5	0,58	0,19	-0,20	0,39

6	0,46	0,16	-0,37	0,32
7	0,62	-0,31	-0,23	-0,08
8	0,60	-0,28	0,02	-0,04
9	0,72	0,04	-0,31	-0,11
10	0,47	0,33	-0,06	-0,30
11	0,61	-0,11	0,36	-0,23
12	0,67	-0,11	0,17	-0,18
13	0,61	-0,01	0,35	-0,11
14	0,44	0,14	0,47	0,49
15	0,51	0,58	0,05	-0,11
16	0,61	0,52	0,02	-0,13
17	0,60	0,15	-0,13	-0,23
18	0,58	0,03	-0,10	-0,20
19	0,48	0,10	0,34	0,31
20	0,43	-0,27	0,42	-0,07

Matrica strukture instrumenta SUZ-KO

Stavka	Faktor			
	1	2	3	4
1	0,68	0,27	0,31	0,31
2	0,74	0,36	0,25	0,32
3	0,62	0,28	0,51	0,31
4	0,41	0,23	0,19	0,63
5	0,44	0,46	0,17	0,69
6	0,43	0,38	-0,03	0,55
7	0,74	0,35	0,30	0,22
8	0,60	0,31	0,46	0,25
9	0,72	0,64	0,24	0,35

10	0,33	0,64	0,22	0,14
11	0,42	0,43	0,70	0,17
12	0,55	0,49	0,60	0,24
13	0,38	0,46	0,66	0,28
14	0,06	0,23	0,56	0,68
15	0,20	0,75	0,26	0,37
16	0,31	0,80	0,32	0,40
17	0,52	0,62	0,28	0,22
18	0,53	0,53	0,31	0,20
19	0,18	0,30	0,52	0,55
20	0,29	0,16	0,65	0,15

Matrica faktorskih koeficijenata instrumenta SUZ-KO

	1	2	3	4
1	0,21	-0,06	-0,00	0,03
2	0,24	-0,02	-0,07	0,02
3	0,15	-0,07	0,13	0,02
4	0,06	-0,06	-0,05	0,34
5	0,04	0,06	-0,10	0,34
6	0,10	0,06	-0,20	0,28
7	0,24	-0,01	-0,02	-0,06
8	0,15	-0,03	0,11	-0,02
9	0,19	0,15	-0,10	-0,00
10	0,02	0,27	-0,01	-0,09
11	0,01	0,06	0,29	-0,11
12	0,08	0,07	0,19	-0,07
13	-0,02	0,07	0,26	-0,01

14	-0,18	-0,05	0,26	0,40
15	-0,09	0,32	0,00	0,08
16	-0,06	0,31	0,01	0,07
17	0,10	0,20	-0,02	-0,07
18	0,12	0,14	0,01	-0,08
19	-0,10	-0,01	0,20	0,27
20	-0,00	-0,07	0,32	-0,05

Aritmetičke sredine i standardne devijacije ispitivanih varijabli

	<i>N</i>	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Pozitivne emocije	311	14,00	50,00	36,05	8,13
Negativne emocije	311	10,00	50,00	22,23	9,09
Teorijski predmeti	311	1,56	4,91	3,52	0,68
Izvođački predmeti	311	1,29	5,00	3,94	0,70
Svestranost i kreativnost	311	1,00	5,00	3,18	0,86
Zadovoljstvo nastavom	311	1,29	4,86	3,05	0,72
Uloga nastavnika	311	1,00	5,00	3,32	0,88
SUD-KU	311	1,84	4,45	3,45	0,51
Socijalne kompetencije	311	1,00	5,00	3,98	0,76
Emocionalne kompetencije	311	1,60	5,00	4,08	0,67
Kognitivne kompetencije	311	1,20	5,00	3,70	0,78
Radno-akcione	311	1,50	5,00	4,15	0,65

kompetencije					
SUZ-KO	311	1,55	5,00	3,99	0,59
Uspeh	311	3,00	5,00	4,41	0,69
Harmonija	311	1,00	5,00	3,41	1,28
Kontrapunkt	207	1,00	58,00	3,86	4,02
Muzicki Oblici	311	1,00	5,00	2,96	1,32
Istorija muzike	311	1,00	5,00	3,45	1,36
Solfedó	311	2,00	10,00	8,17	2,37
Klavir	311	1,00	5,00	3,92	1,13
Hor	142	4,00	20,00	14,07	3,35
Orkestar	142	3,00	15,00	11,33	2,99

Razlike u estetskom doživljaju teorijskih predmeta s obzirom na mesto

Kruskal-Wallis Test

Ranks

	Mesto	N	Mean Rank
Harmonija	Niš	105	159,67
	Leskovac	60	138,68
	Kraljevo	67	143,33
	Kruševac	42	198,19
	Negotin	37	148,72
	Total	311	

Kontrapunkt	Niš	73	93,51
	Leskovac	41	99,52
	Kraljevo	43	115,19
	Kruševac	28	109,48
	Negotin	22	118,32
	Total	207	
Muzički oblici	Niš	105	165,70
	Leskovac	60	152,63
	Kraljevo	67	138,20
	Kruševac	42	150,30
	Negotin	37	172,65
	Total	311	
Istorija muzike	Niš	105	166,11
	Leskovac	60	154,33
	Kraljevo	67	150,13
	Kruševac	42	139,87
	Negotin	37	158,96
	Total	311	

Test Statistics^{a,b}				
	Harmonija	Kontrapunkt	Muzički Oblici	Istorija muzike
Chi-Square	13,93	5,85	5,63	3,20
df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0,01	0,21	0,23	0,52

Razlike u estetskom doživljaju izvodačkih predmeta s obzirom na mesto

Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	Mesto	N	Mean Rank
Solfedo	Niš	105	162,00
	Leskovac	60	161,47
	Kraljevo	67	140,24
	Kruševac	42	161,43
	Negotin	37	152,49
	Total	311	
Klavir	Niš	105	163,90
	Leskovac	60	140,80
	Kraljevo	67	160,31
	Kruševac	42	148,36
	Negotin	37	159,08
	Total	311	
Hor	Niš	48	89,22
	Leskovac	37	65,34
	Kraljevo	28	61,18
	Kruševac	17	56,09
	Negotin	12	65,54
	Total	142	
Orkestar	Niš	48	88,66
	Leskovac	37	65,05
	Kraljevo	28	57,45
	Kruševac	17	61,85

Negotin	12	69,21
Total	142	

Test Statistics^{a,b}				
	Solfedo	Klavir	Hor	Orkestar
Chi-Square	3,51	3,35	14,30	13,70
df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	0,48	0,50	0,01	0,01

Razlike u estetskom doživljaju teorijskih predmeta s obzirom na uzrast

Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	Godina	N	Mean Rank
Harmonija	Druga	105	159,53
	Treća	105	156,87
	Četvrta	101	151,43
	Total	311	
Kontrapunkt	Druga	66	105,10
	Treća	75	103,79
	Četvrta	66	103,14

	Total	207	
Muzički oblici	Druga	105	152,60
	Treća	105	150,67
	Četvrta	101	165,07
	Total	311	
Istorija muzike	Druga	105	161,01
	Treća	105	145,98
	Četvrta	101	161,21
	Total	311	

Test Statistics^{a,b}				
	Harmonija	Kontrapunkt	Muzički oblici	Istorija muzike
Chi-Square	0,46	0,04	1,62	2,08
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,79	0,98	0,44	0,35

Razlike u estetskom doživljaju izvodačkih predmeta s obzirom na uzrast

Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	Godina	N	Mean Rank
Solfedo	Druga	105	137,95
	Treća	105	170,16
	Četvrta	101	160,04
	Total	311	
Klavir	Druga	105	163,17
	Treća	105	157,43
	Četvrta	101	147,06
	Total	311	
Hor	Druga	48	82,43
	Treća	42	69,74
	Četvrta	52	62,84
	Total	142	
Orkestar	Druga	48	85,25
	Treća	42	70,25
	Četvrta	52	59,82
	Total	142	

Test Statistics^{a,b}				
	Solfedo	Klavir	Hor	Orkestar
Chi-Square	8,35	1,87	5,84	9,74
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0,01	0,39	0,05	0,01

Razlike u estetskom doživljaju teorijskih predmeta s obzirom na odsek

Mann-Whitney Test

Ranks				
	Odsek	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Harmonija	Teorijski	142	140,81	19995,50
	Instrumentalni	169	168,76	28520,50
	Total	311		
Kontrapunkt	Teorijski	91	94,25	8576,50
	Instrumentalni	116	111,65	12951,50
	Total	207		
Muzički oblici	Teorijski	142	162,70	23103,00
	Instrumentalni	169	150,37	25413,00
	Total	311		
Istorija muzike	Teorijski	142	157,32	22339,00
	Instrumentalni	169	154,89	26177,00
	Total	311		

Test Statistics ^a				
	Harmonija	Kontrapunkt	Muzički oblici	Istorija muzike
Mann-Whitney U	9842,50	4390,50	11048,00	11812,00
Wilcoxon W	19995,50	8576,50	25413,00	26177,00
Z	-2,80	-2,15	-1,23	-0,24
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,00	0,03	0,22	0,81

Razlike u estetskom doživljaju izvodačkih predmeta s obzirom na odsek

Mann-Whitney Test

Ranks				
	Odsek	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Solfedo	Teorijski	142	152,23	21617,00
	Instrumentalni	169	159,17	26899,00
	Total	311		
Klavir	Teorijski	142	162,73	23108,00
	Instrumentalni	169	150,34	25408,00
	Total	311		
Hor	Teorijski	140	71,20	9968,00
	Instrumentalni	2	92,50	185,00
	Total	142		
Orkestar	Teorijski	140	71,18	9965,50
	Instrumentalni	2	93,75	187,50
	Total	142		

Test Statistics^a				
	Solfedo	Klavir	Hor	Orkestar
Mann-Whitney U	11464,00	11043,00	98,00	95,50
Wilcoxon W	21617,00	25408,00	9968,00	9965,50
Z	-0,74	-1,27	-0,73	-0,78
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,46	0,20	0,46	0,44
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]			0,50 ^b	0,47 ^b

Pozitivne i negativne emocije u nastavi teorijskih i izvođačkih predmeta

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,20 ^a	0,04	0,02	8,61703

a. Predictors: (Constant), Istorija muzike, Kontrapunkt, Harmonija, Muzički oblici

ANOVA ^a						
	Model	Sum of Squares	<i>df</i>	Mean Square	<i>F</i>	Sig.
1	Regression	629,71	4	157,43	2,12	0,08 ^b
	Residual	14999,16	202	74,25		
	Total	15628,87	206			

a. Dependent Variable: Pozitivne emocije

b. Predictors: (Constant), Istorija muzike, Kontrapunkt, Harmonija, Muzički oblici

Coefficients ^a					
Model		Unstandardized Coefficients		t	Sig.
		B	Std. Error		
1	(Constant)	40,97	2,21	18,54	0,00
	Harmonija	-0,82	0,47	-1,74	0,08
	Kontrapunkt	0,07	0,15	0,45	0,66
	Muzički oblici	0,22	0,51	0,43	0,67
	Istorija muzike	-0,97	0,48	-2,00	0,05

a. Dependent Variable: Pozitivne emocije

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,26 ^a	0,07	0,04	7,71667

a. Predictors: (Constant), Orkestar, Solfedo, Klavir, Hor

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	604,65	4	151,16	2,54	0,04 ^b
	Residual	8157,94	137	59,55		
	Total	8762,59	141			

a. Dependent Variable: Pozitivne emocije
b. Predictors: (Constant), Orkestar, Solfedo, Klavir, Hor

Coefficients ^a					
Model		Unstandardized Coefficients		t	Sig.
		B	Std. Error		
1	(Constant)	28,01	3,79	7,38	0,00
	Solfedo	-0,15	0,28	-0,52	0,60
	Klavir	0,35	0,60	0,58	0,56
	Hor	-0,01	0,54	-0,01	0,99
	Orkestar	0,68	0,61	1,12	0,26

a. Dependent Variable: Pozitivne emocije

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,14 ^a	0,02	0,00	9,06208

a. Predictors: (Constant), Istorijamuzike, Kontrapunkt, Harmonija, Muzicki oblici

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	355,22	4	88,80	1,08	0,37 ^b
	Residual	16588,50	202	82,12		
	Total	16943,72	206			

a. Dependent Variable: Negativne emocije

b. Predictors: (Constant), Istorija muzike, Kontrapunkt, Harmonija, Muzički oblici

Coefficients^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	20,04	2,32		8,63	0,00
	Harmonija	0,50	0,49	0,07	1,01	0,31
	Kontrapunkt	0,19	9,16	9,08	1,15	9,25
	Muzickioblici	0,50	0,53	0,07	0,95	0,34
	Istorijamuzike	-0,44	0,51	-0,07	-0,86	0,39

a. Dependent Variable: Negativne emocije

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,17 ^a	0,03	0,00	9,42496

a. Predictors: (Constant), Orkestar, Solfedo, Klavir, Hor

ANOVA^a						
Model		Sum of Squares	<i>df</i>	Mean Square	<i>F</i>	Sig.
1	Regression	355,66	4	88,91	1,00	0,41 ^b
	Residual	12169,70	137	88,83		
	Total	12525,36	141			

a. Dependent Variable: Negativne emocije

b. Predictors: (Constant), Orkestar, Solfedo, Klavir, Hor

Coefficients^a					
Model		Unstandardized Coefficients		t	Sig.
		B	Std. Error		
1	(Constant)	25,42	4,63	5,48	0,00
	Solfedo	0,44	0,34	1,27	0,21
	Klavir	-0,24	0,74	-0,32	0,75
	Hor	-0,52	0,66	-0,79	0,43
	Orkestar	0,19	0,74	0,25	0,80

a. Dependent Variable: Negativne emocije

PRILOG B

UPITNIK

Poštovani,

Pred Vama se nalazi upitnik namenjen učenicima II, III i IV razreda srednje muzičke škole. U cilju sagledavanja uloge estetskog doživljaja muzike u nastavnoj praksi srednje muzičke škole, neophodna su nam Vaša mišljenja i stavovi. Stoga Vas molimo da iskreno odgovorite na sledeća pitanja. Dobijeni podaci će se koristiti isključivo u naučne svrhe (sastavni su deo doktorske disertacije *Estetski doživljaj muzike u nastavnoj praksi* na Departmanu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nišu).

Nadamo se da ćete objektivno i korektno pristupiti ovom zadatku i time dati svoj doprinos ovom istraživanju.

HVALA NA SARADNJI!

1. Pol (zaokružite):
 - a) M (muški)
 - b) Ž (ženski)

2. U prethodnom razredu sam imao _____ uspeh

3. Mesto: _____

4. Škola: _____

5. Trenutno pohađam _____ razred Srednje muzičke škole

6. Odsek:
 - a) Teoretski
 - b) Instrumentalni

SUD-KU

(Skala stavova učenika o ulozi estetskog doživljaja u kurikulumu srednje muzičke škole)

Upišite određeni broj na predviđena mesta koja izražavaju Vaš stepen saglasnosti na datim tvrdnjama.

1 – uopšte se ne slažem; 2 – delimično se ne slažem; 3 – polovično se slažem; 4 – pretežno se slažem;

5 – u potpunosti se slažem

TVRDNJA/ISKAZ	SLAGANJE				
	1	2	3	4	5

1.	Na časovima harmonije urađene zadatke često izvodimo sviranjem ili pevanjem	1	2	3	4	5
2.	Izvođenje zadataka sviranjem ili pevanjem važno mi je za razumevanje harmonskih veza i/ili modulacija	1	2	3	4	5
3.	Tek kada čujem harmonski zadatak imam potpuni muzički doživljaj	1	2	3	4	5
4.	U nastavi harmonije rado učestvujem u pisanju ili izvođenju zadataka	1	2	3	4	5
5.	Kroz nastavu harmonije mogu da upoznam lepotu klasične muzike	1	2	3	4	5
6.	Na časovima kontrapunkta urađene zadatke često izvodimo sviranjem ili pevanjem	1	2	3	4	5
7.	Izvođenje zadataka sviranjem ili pevanjem važno mi je za razumevanje polifone muzike	1	2	3	4	5
8.	Tek kada čujem kontrapunktski zadatak imam potpuni muzički doživljaj	1	2	3	4	5
9.	U nastavi kontrapunkta rado učestvujem u pisanju ili izvođenju zadataka	1	2	3	4	5
10.	Kroz nastavu kontrapunkta mogu da upoznam lepotu renesansne (barokne) muzike	1	2	3	4	5
11.	Na časovima muzičkih oblika uvek slušamo primere iz literature koje analiziramo	1	2	3	4	5
12.	Nisam u mogućnosti da spoznam oblik kompozicije ukoliko nema zvučnog primera	1	2	3	4	5

13.	U nastavi muzičkih oblika rado učestvujem u analizi oblika kompozicije i upoznajem lepotu muzike različitih stilova	1	2	3	4	5
14.	U nastavi istorije muzike tek nakon slušanja primera iz literature mogu da razumem određeni stil u muzici ili stil nekog kompozitora	1	2	3	4	5
15.	Na časovima istorije muzike povezujemo muzičke stilove sa stilovima u drugim umetnostima	1	2	3	4	5
16.	U nastavi istorije muzike rado učestvujem u diskusiji vezanoj za gradivo koje obrađujemo	1	2	3	4	5
17.	Volim kada na časovima solfeđa izvodimo melodijske i ritmičke vežbe	1	2	3	4	5
18.	Volim kada na časovima solfeđa izvodimo popularne primere iz muzičke literature (odlomke iz simfonija, opera, koncerata i sl.)	1	2	3	4	5
19.	U nastavi klavira (za učenike Instrumentalnog odseka ovo se odnosi na drugi instrument ili solo pevanje) uvek analiziramo delo koje obrađujemo	1	2	3	4	5
20.	Većina kompozicija koje obrađujemo u nastavi klavira (za učenike instrumentalnog odseka ovo se odnosi na drugi instrument ili solo pevanje) mi se dopada	1	2	3	4	5
21.	Kompozicije koje mi se dopadaju brzo i lako naučim	1	2	3	4	5
22.	U nastavi hora (orkestra) uvek se upoznajemo sa detaljima vezanim za nastanak kompozicije i njene muzičke kvalitete	1	2	3	4	5
23.	Rado idem na probe hora (orkestra) zbog lepote doživljaja muzike	1	2	3	4	5
24.	Volim predmet Dečji orkestar (Uvod u komponovanje) jer u njemu mogu da izrazim svoju kreativnost	1	2	3	4	5
25.	Nisam u mogućnosti da u nastavi povežem određene stilove u muzici sa stilovima u drugim umetnostima (npr. barokna muzika – barokno slikarstvo i sl.)	1	2	3	4	5
26.	Nedostaje mi nastavni predmet u kojem bismo mogli da slušamo i analiziramo celovito muzičko delo (a ne samo neki njegov deo)	1	2	3	4	5
27.	U nastavi često sa nastavnicima diskutujemo o emocijama koje kod nas izazivaju određene kompozicije	1	2	3	4	5
28.	U nastavi srednje muzičke škole nemam dovoljno prostora da izrazim svoju kreativnost	1	2	3	4	5
29.	Voleo/la bih da se više pažnje posvećuje savremenoj umetničkoj i popularnoj muzici	1	2	3	4	5

30.	U muzičkoj školi slušamo muziku na kvalitetnim uređajima	1	2	3	4	5
31.	U muzičkoj školi izvodimo muziku na kvalitetnim instrumentima	1	2	3	4	5
32.	U muzičkoj školi mogu slobodno da razgovaram sa nastavnicima o sopstvenom doživljaju muzičkog dela (o njegovim karakteristikama i ličnom emocionalnom doživljaju)	1	2	3	4	5
33.	Nastavnici nas u toku nastave podstiču na posmatranje, zapažanje, mišljenje i emocionalno doživljavanje muzike	1	2	3	4	5
34.	Nastavnici nas uče kako da primenjujemo različite metode estetskog vaspitanja u zavisnosti og gradiva koje učimo	1	2	3	4	5
35.	Nastavnici nas podstiču da stvaramo (izvodimo) kvalitetnu muziku, literarna dela i druge oblike umetnosti	1	2	3	4	5
36.	Tokom nastave u muzičkoj školi mogu da se uživim u muzičko delo koje slušam (izvodim)	1	2	3	4	5
37.	U muzičkoj školi su uglavnom zastupljene kompozicije koje mi se sviđaju	1	2	3	4	5
38.	Smatram da mi nastava u muzičkoj školi omogućava da steknem znanja i veštine koje me osposobljavaju za dobro (stručno) procenjivanje muzike	1	2	3	4	5
39.	U srednjoj muzičkoj školi broj i vrsta stručnih predmeta su u skladu sa mojim interesovanjima	1	2	3	4	5
40.	Nastavnici nas uvek pripremaju za dobar emocionalni i intelektualni (saznajni) doživljaj muzičkog dela	1	2	3	4	5

SUZ-KO

(Skala stavova učenika o zastupljenosti kompetencija u srednjoj muzičkoj školi)

Upišite određeni broj na predviđena mesta koja izražavaju Vaš stepen saglasnosti na datim tvrdnjama.

1 – uopšte se ne slažem; 2 – delimično se ne slažem; 3 – polovično se slažem; 4 – pretežno se slažem; 5 – u potpunosti se slažem

TVRDNJA/ISKAZ		SLAGANJE				
		1	2	3	4	5
1.	Kada sam uključen u grupu (hor, orkestar, kamerna muzika i sl.) osećam se lepo jer učestvujem u ostvarivanju ciljeva kolektivnog stvaralaštva	1	2	3	4	5
2.	Uživam u časovima u kojima osećam lepotu različitosti i tolerancije u pogledu suprotnih mišljenja u stvaranju, analiziranju ili izvođenju muzičkog dela	1	2	3	4	5
3.	Imam svest o međusobnoj različitosti između mene i mojih vršnjaka, tolerantan/na sam i pružam podršku drugima u ostvarivanju svojih ciljeva	1	2	3	4	5
4.	Kada mi neko iznese činjenice i uveri me da nisam u pravu (ili ne izvodim dobro neko muzičko delo), ja promenim svoje mišljenje	1	2	3	4	5
5.	Mogu da prepoznam emocije koje doprinose boljoj međuljudskoj i umetničkoj saradnji	1	2	3	4	5
6.	Smatram da poznajem sopstvene limite u muzičkom izvođaštvu i stvaralaštvu	1	2	3	4	5
7.	Volim da pomažem drugima da ostvare bolje rezultate u učenju i izvođenju muzike	1	2	3	4	5
8.	Prihvatam drugačija mišljenja i stavove u vezi doživljaja, analize ili izvođenja muzičkog dela	1	2	3	4	5
9.	Volim da učim nešto novo u čemu ću moći da iskažem različite emocionalne doživljaje muzike	1	2	3	4	5
10.	Mogu da prepoznam estetske kvalitete muzičkog dela i da razlikujem umetničku muziku od kiča i šunda	1	2	3	4	5
11.	Nastavnici nas uče da procenjujemo muzička dela, kao i druge vrste umetnosti	1	2	3	4	5

12.	U nastavnoj praksi srednje muzičke škole mogu da razumem i doživim lepotu muzike različitih stilova i žanrova	1	2	3	4	5
13.	Kroz nastavne predmete u srednjoj muzičkoj školi učim da stvaram, izvodim ili komponujem kvalitetna muzička dela	1	2	3	4	5
14.	Svaki put kada učim gradivo iz stručnih predmeta volim da samog/samu sebe ocenim	1	2	3	4	5
15.	Trudim se da slušam i prezentujem kvalitetnu umetničku i popularnu muziku uprkos savremenim negativnim trendovima	1	2	3	4	5
16.	Trudim se da stvaram i negujem kvalitetnu muziku u srednjoj muzičkoj školi, ali i izvan školskih okvira	1	2	3	4	5
17.	Trudim se da u školi naučim što više kako bih ta znanja primenio/la tokom studija ili u svojoj budućoj profesiji	1	2	3	4	5
18.	Divim se ljudima koji su vrhunski izvođači, kompozitori i profesionalci uopšte	1	2	3	4	5
19.	Volim kada me pitanja iz knjige ili zadaci iz stručnih predmeta teraju na razmišljanje	1	2	3	4	5
20.	Mogu da razvijem svoj talenat ako uporno vežbam	1	2	3	4	5

SPINO

(Skala pozitivnih i negativnih osećanja)

Upišite određeni broj na predviđena mesta koja izražavaju Vaš stepen saglasnosti na datim tvrdnjama:

1 – uopšte se ne slažem; 2 – delimično se ne slažem; 3 – polovično se slažem; 4 – pretežno se slažem; 5 – u potpunosti se slažem

Generalna postavka za svako pitanje glasi: Za vreme nastave osećam se...

Pozitivna osećanja:

1. Zainteresovan (interesuje te gradivo).....1 2 3 4 5
2. Pripravan (uvek si spreman da se aktiviraš).....1 2 3 4 5
3. Ponosan (ponosan si što učestvuješ u tako dobroj nastavi).....1 2 3 4 5
4. Uzbuden (osećaš prijatno uzbuđenje tokom nastave).....1 2 3 4 5
5. Inspirisan (imaš želju da učestvuješ u nastavi i učiš).....1 2 3 4 5
6. Pažljiv (pažljivo slušaš i učestvuješ u radu).....1 2 3 4 5
7. Entuzijastičan (osećaš zanos i oduševljenje).....1 2 3 4 5
8. Snažan (nastava te puni snagom).....1 2 3 4 5
9. Determinisan (opredeljen si i skoncentrisan na gradivo).....1 2 3 4 5
10. Aktivan (uključuješ se u sve aktivnosti na času).....1 2 3 4 5

Negativna osećanja:

11. Zabrinut (osećaš brigu).....1 2 3 4 5
12. Nervozan (osećaš nervozu).....1 2 3 4 5
13. Preplašen (osećaš strah).....1 2 3 4 5
14. Napet (osećaš napetost).....1 2 3 4 5
15. Iritiran (iritira te nastava, jedva čekaš da se završi).....1 2 3 4 5
16. Kriv (osećaš se krivim, kao da si nešto skrivio).....1 2 3 4 5
17. Pod tenzijom (osećaš nervozu i pritisak istovremeno).....1 2 3 4 5
18. Pod stresom (osećaš se nesigurno i ugroženo).....1 2 3 4 5
19. Posramljen (osećaš da te je sramota zbog nečega).....1 2 3 4 5
20. Neprijateljski raspoložen (škola ti nije prijateljski naklonjena).....1 2 3 4 5

Biografija autora

Mr Danijela D. Zdravić Mihailović rođena je u Brusu 1974. godine. Nakon završene Više muzičke škole u Nišu, 1995. godine, upisala je Fakultet umetnosti Univerziteta u Prištini, odsek za Opštu muzičku pedagogiju. Diplomirala je 1998. godine sa prosečnom ocenom 9,30, a magistrirala 2005. godine na Fakultetu muzičke umetnosti Univerziteta umetnosti u Beogradu iz oblasti muzičkih oblika sa prosečnom ocenom 9,34. Kao student bila je stipendista Ministarstva za nauku i tehnologiju i učesnik na projektu *Srpska umetnička muzika i folklor*.

Pedagoškim radom se bavi od 1997. godine, radeći kao nastavnik u osnovnim školama i profesor teorijskih predmeta u Muzičkoj školi u Nišu. Od 2003. godine zaposlena je na Fakultetu umetnosti Univerziteta u Nišu na Studijskom programu osnovnih akademskih studija Opšta muzička pedagogija na predmetu Analiza muzičkog dela.

Aktivna je u radu organa Fakulteta i trenutno je upravnik Izdavačkog centra. Jedan je od organizatora i aktivnih učesnika naučnih skupova *Pristup muzičkom delu* i *Balkan Art Forum* u organizaciji Fakulteta umetnosti Univerziteta u Nišu. Oblasti u kojima aktivno učestvuje su muzička teorija i analzi, kao i muzička pedagogija. Učesnik je brojnih naučnih skupova nacionalnog i međunarodnog značaja u zemlji i inostranstvu (Niš, Beograd, Kragujevac, Banja Luka, Mančester, Oksford itd.). Do sada je objavila više desetina naučnih i stručnih radova u zbornicima radova, kao i u časopisima.

Pored pojedinačnih radova, objavila je pomoćni udžbenik i monografiju:

Здравих Михайловић, Д. и Васиљакис, Ј. (2014). *Приручник за анализу једноставних облика (барок и класицизам)*. Ниш: Факултет уметности, ISBN 978-86-85239-05-2, COBISS 207906828

Здравих Михайловић, Д. (2015). *Феномен репризе у сонатном облику – први ставови гудачких квартета Франца Јозефа Хајдна*. Ниш: Факултет уметности Универзитета у Нишу и Центар САНУ, ISBN 978-86-85239-05-2, COBISS.SR-ID 214402572



Универзитет у Нишу

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

„Естетски доживљај музике у наставној пракси”

која је одбрањена на Филозофском факултету Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао/ла на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 25.08.2015. год.

Аутор дисертације: Данијела Д. Здравих Михаиловић

Потпис аутора дисертације:



Универзитет у Нишу

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНОГ И ЕЛЕКТРОНСКОГ ОБЛИКА
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Име и презиме аутора: Данијела Д. Здравих Михаиловић

Наслов дисертације: „Естетски доживљај музике у наставној пракси”

Ментор: Ванр. проф. др Бисера Јевтић

Изјављујем да је штампани облик моје докторске дисертације истоветан електронском облику, који сам предао/ла за уношење у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу**.

У Нишу, 25.08.2015. год.

Потпис аутора дисертације:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'D. D. Zdravich', written over a horizontal line.



Универзитет у Нишу

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да, у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

„Естетски доживљај музике у наставној пракси”

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да подвучете само једну од шест понуђених лиценци; опис лиценци дат је у Упутству).

У Нишу, 25.08.2015. год.

Аутор дисертације: Данијела Д. Здравих Михаиловић

Потпис аутора дисертације:

НАСТАВНО-НАУЧНОМ ВЕЋУ ФИЛОЗОФСКОГ ФАКУЛТЕТА УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

Наставно-научно веће Филозофског факултета у Нишу, на седници одржаној 14. октобра 2015. године, након разматрања предлога Већа Департмана за педагогију, а сагласно одредбама члана 123. став 4., 128. и 32. [с2] Закона о високом образовању („Сл. гласник РС“, бр. 76/2005, 100/2007 – аутентично тумачење, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013, 99/2014, 45/2015 – аутентично тумачење и 68/2015.), донело је одлуку број: 299/1-6-1-01 О ОБРАЗОВАЊУ КОМИСИЈЕ ЗА ОЦЕНУ И ОДБРАНУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ кандидата ДАНИЈЕЛЕ ЗДРАВИЋ МИХАИЛОВИЋ, магистра наука – област музичких облика, под називом: *ЕСТЕТСКИ ДОЖИВЉАЈ МУЗИКЕ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ*

На основу систематске анализе докторске дисертације, Комисија подноси следећи

ИЗВЕШТАЈ

1. Обим и структура докторске дисертације

Докторска дисертација *ЕСТЕТСКИ ДОЖИВЉАЈ МУЗИКЕ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ* мр Данијеле Здравих Михаиловић, написана је у складу са стандардима прописаним од стране Универзитета у Нишу. Текст докторске дисертације написан је латиничним писмом на 309 страна текста.

Структура дисертације састоји се од поглавља који представљају теоријски и методолошки приступ проблему.

1. Увод (12-15. странице)
2. Теоријски приступ проблему (16-149. странице)
3. Методологија истраживања (150-187. странице)
4. Анализа и интерпретација резултата истраживања (188-244. странице)
5. Закључна разматрања (245-254. странице)

6. Литература (255-281. странице)

7. Прилози (282-309. странице).

У раду се налази осам графикана и четрдесетседам табела.

У раду кандидат разматра улога и значај естетског доживљаја музике у наставној пракси средње музичке школе.

У теоријском делу рада извршена је анализа релевантних теоријских појмова, где централни део представља естетски доживљај у контексту естетског васпитања, као и компоненте естетског доживљаја – емоционална и интелектуална. Поред тога, теоријски део садржи и циљеве, задатке и исходе учења у наставним предметима који су заступљени у истраживању, дидактичко-методичка питања наставе и димензију компетенција ученика средње музичке школе. У контексту наставне праксе, естетски доживљај музике подразумева онај доживљај путем којег се код ученика могу изазивати и култивисати одређене емоције, али истовремено усвајати и одређени музички и ванмузички садржаји. То значи да естетски доживљај музике представља један од кључних фактора у музичком образовању. Естетски доживљај музике представља витални део наставе у средњој музичкој школи, па је отуда интересовање кандидата везано управо за његове импликације. Поред тога што је непосредан доживљај музике саставни део курикулума средњег музичког образовања, он је уједно и кључни фактор мотивације ученика, као и емоција ученика у процесу наставе. Имајући у виду чињеницу да се потпуни ефекат доживљаја уметничког дела постиже само онда када се свака врста уметности представи путем сопствених изражајних средстава (Грандић, 2001), доживљај музике у настави повлачи за собом и шире импликације, као што су стручне компетенције ученика. Поред доприноса осветљавању улоге естетског доживљаја музике у савременој настави средње музичке школе, пажња кандидата је посвећена на адекватном музичко-образовном нивоу али на минимално-педагошком нивоу.

Сложеност тумачења естетике као науке настаје као резултат чињенице да полазну тачку у естетичком мишљењу не може представљати неки субјективно изабрани угао гледања, нити неки појам конвенционално фиксиран као централан и консеквентно одржан у строго формираној целини естетике као науке о уметности. Специфичност естетског треба извести из свакидашњих значења основних естетичких категорија, из описа изворног искуства уметности помоћу критички разјашњених категорија, са циљем суштинског испитивања естетског и уметничког, и то кроз призму естетског васпитања. Пре увођења термина естетски доживљај, доживљавање лепог називало се једноставно опажање лепог, па је тако и данас честа појава

поистовећивање термина естетски доживљај и доживљај лепог. Откад се формирао појам естетски доживљај, написи теоретичара углавном су у фокусу имали теорију естетског доживљаја а не дефиницију, јер се његово опште значење подразумевало. У педагошкој литератури естетски доживљај је заступљен у контексту естетског васпитања, при чему се увек користи као синоним за *доживљај лепог*.

Сходно тумачењу естетског доживљаја од стране кандидата у оквирима рада, даља теоријска разматрања се ослањају управо на тумачење емоционалне и интелектуалне стране доживљаја музике у којима недостаје педагошка нота и педагошки такт који се манифестују кроз форму и садржај музичког дела. Управо се у први круг естетских вредности убрајају појаве и предмети које сусрећемо у свакодневном животу и раду човека. Почев од најранијег детињства дете усваја естетске вредности најпре у свом дому, а затим у ширем окружењу. Принцип естетског се овде односи на принцип животног естетизма који је од пресудне важности за даљи естетски и културни развој личности. Зато је важно да се принципи естетског васпитања спроводе континуирано и неусиљено у свим сегментима васпитног деловања на појединца (Грандић, 2001).

Естетско и уметничко васпитање јесу области које се у великој мери преклапају, али немају исто значење. Комплексност и инкорпорираност наведеног, кандидат је препознао, али на тек задовољавајућем нивоу, перманентно акцентирајући поље уметности кроз призму музичких облика, без адекватног триангуларног педагошког приступа. Естетско васпитање је обухватније и надређено је појму уметничко васпитање, док је уметничко васпитање усмерено на упознавање појединих врста уметности или уметност уопште, естетско васпитање је, као што је већ речено, шири и свеобухватнији појам – није важан само за уметност, већ за целокупно човеково окружење.

Вредносне оријентације указују на примарно интровертни стил живљења музичара – окренутост ка самоактуализацији, естетским доживљајима и новим сазнањима и уздржавању од активности и понашања која укључују групу, друштво, управљање и друштвену моћ. Ове вредности су заједничке за ученике средње музичке школе и за студенте музике и вероватно су условљене природом професије, односно захтевима који се пред њих постављају, али и њиховом даровитошћу, когнитивним, личним и мотивационим својствима, као и раним породичним утицајима. Реализација задатака естетског васпитања повезана је са аспектима који осликавају когнитивну, емоционалну,

социјалну и радно-акциону димензију компетенција ученика. Свака од ових компетенција има своју естетску димензију (Сузић, 2005).

Емпиријски приступ проблему садржи значај истраживања, проблем, предмет истраживања, циљеве, задатке, хипотезе, варијабле, примењене инструменте, њихову поузданост, дизајн истраживања, опис узорка и поступка испитивања, као и употребљене поступке статистичке обраде података. Формулација предмета и циљева истраживања, осмишљен план, и сви остали сегменти говоре да кандидат поседује одређено искуство у планирању и реализовању истраживања. Постављене хипотезе су образложене, што указује на познавање проблема истраживања.

Приказ резултата истраживања и њихова интерпретација је обухватан и садржи петнаест поглавља, представљени су најпре, дескриптивном статистиком, а онда и статистиком закључивања, кандидат следи постављене циљеве и приказује резултате провере хипотеза.

Завршни део дисертације представљају закључна разматрања, педагошке импликације и препоруке за даља истраживања, у оквиру које кандидат коментарише налазе из угла одабраног теоријског оквира, досадашње емпиријске евиденције и на основу сопствених промишљања.

На крају тезе наведен је попис 307 библиографских јединица коришћених у теоријско-методолошком приступу теми.

На адекватан музичко-образовни начин представљена је тема рада и указано је на приступ који је одабран у проучавању проблема којима се бави дисертација.

2. Теоријска и методолошка утемељеност докторске дисертације

Тема докторске дисертације *ЕСТЕТСКИ ДОЖИВЉАЈ МУЗИКЕ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ* мр Данијеле Здравих Михаиловић значајна је, актуелна и недовољно истражена. Доживљај лепоте музичког дела сложен је психички феномен из чега произилази широко и вишезначно тумачење термина естетски доживљај. Један сегмент научног значаја истраживања кандидата састоји се у прецизнијем одређењу овог термина, који је схваћен у контексту повезаности са

емоцијама ученика у настави средње музичке школе. Ово је само један од начина да се одреди и емпиријски истражи естетски доживљај музике у наставној пракси стручног музичког образовања. Проблем истраживања кандидата фокусиран је на стручно музичко образовање и обухвата импликације естетског доживљаја музике у наставној пракси средње музичке школе. Сложеност проблема садржана је у самој чињеници да естетски доживљај *per se* није увек повезан само са доживљавањем лепог у уметности, већ, како поједини аутори указују (Ингарден, 1979), може бити и негативан. Различите врсте и нивои доживљаја музике чине специфичном наставну праксу средње музичке школе, а естетски доживљаји музике постају саставни део свакодневних активности младих музичара. Естетски доживљај је посебно стање ума које је квалитативно другачије од 'нормалног' свакодневног менталног стања. У овом менталном стању особа је фасцинирана одређеним објектом, док је околина у сенци, самосвест се смањује, а осећај времена је искривљен. Неке анализе и резултати указују да естетски доживљај може бити генерисан у два облика, као што су фасцинација необичним, неизвесност, двосмисленост и опречне информације (нпр. модерна уметност) и дивљење савршеном изражавању (савршеном саставу), сложеној композиционој правилности, и софистицираност на више нивоа симболичког наратива (Марковић, 2012). Упркос различитим теоријама и схватањима естетског доживљаја, може се говорити да он обухвата функције две групе блиских феномена, као што су нека изузетна искуства (нпр. врхунско задовољство, флоу, итд.) и искуство лепоте (нпр. задовољство, привлачност, хармонија, итд.). Да би се упознала лепота музике, важно је да ученици упознају *језик* музичке уметности у свим његовим појавама, појмовима и чињеницама и то не само теоријски, начелно и апстрактно, него увек у звучној реалности, на конкретним примерима из вредне музичке литературе (Деспиф, 2013). Имајући у виду импликације естетског доживљаја музике у настави, један део предмета истраживања везан је за улогу и значај естетског доживљаја у курикулуму средње музичке школе, а посредно, и за компетенције ученика. У процесу наставе и учења доживљај музике резултира различитим емоционалним реакцијама, тако да је саставни део предмета истраживања везан за емоције ученика за време наставе.

Детектовање евентуалних недостатака у савременом музичком образовању може бити од великог значаја за унапређење наставне праксе, где видимо не само простор већ и неопходност да се поменути проблем истражи.

Да би се постављени циљ реализовао, односно да би се утврдило да ли је у настави средње музичке школе заступљен позитиван или негативан естетски доживљај, најпре је испитана повезаност позитивних и негативних емоција са наставом теоријских, извођачких и

стваралачких предмета. Пошто је естетски доживљај музике у истраживању сагледан у контексту естетског васпитања, испитивана је заступљеност принципа многостраности и креативности у настави средње музичке школе. Као шира импликација естетског доживљаја музике у настави сагледана је повезаност теоријских предмета са предметима практичног извођења музике, као и компетенције ученика (когнитивне, емоционалне, социјалне и радно-акционе). Посредно, путем испитивања задовољства наставом и естетског доживљаја, испитиван је и мотивација ученика. Као један од важних фактора, испитиван је и улога наставника у култивисању естетског доживљаја код ученика, јер у школама уметничког профила наставна пракса подразумева и непосредну комуникацију са ученицима везану за њихов доживљај.

Кандидат је пошао од опште претпоставке - Претпоставља се да је естетски доживљај музике повезан са позитивним емоцијама ученика и да има важну улогу у наставној пракси средњег музичког образовања како у курикулуму тако и у формирању компетенција ученика. О методолошкој утемељености дисертације говори и избор адекватних истраживачких техника, инструмената и процедура за статистичку обраду обимне базе прикупљених података, почев од метода дескриптивне статистике до напредних и веома поузданих поступака савремене статистике закључивања.

3. Анализа основних резултата истраживања

Анализа резултата организована је кроз више корака у складу са специфичним задацима истраживања. Резултати истраживања показују да у настави теоријских и извођачких предмета, као и у настави генерално, преовлађују позитивне емоције ученика. Компетенције ученика средње музичке школе су несразмерно заступљене – ученици поседују емоционалне, социјалне и радно-акционе компетенције, али је евидентан недостатак когнитивних компетенција. Како би се код ученика јачале когнитивне компетенције које подразумевају способност уочавања, процењивања, доживљавања, остваривања и способност вредновања, било би неопходно да се у наставној пракси направи већи простор за слушање, анализу и естетско вредновање уметничког објекта – музичког дела. Додатни проблем у настави средњег, али и високог музичког образовања, представља чињеница да је наставна пракса исувише оштећена теоретским правилима,

чиме се губи истинска веза са *живом* музиком. Критикујући актуелну наставну праксу стручног музичког образовања, Гарун Малаев (2004) истиче да музиколози имају готово адвокатски опрез када је *лепо* у питању и да музички теоретичари, као и наставници, запостављају естетску димензију музике. Систем научених правила везаних за облик, хармонију или полифонију неће пружити квалитетно стручно музичко образовање. Да би се оно постигло, потребан је интензивнији *естетски доживљај* музике, како би се запажања о музичким квалитетима изнедрила из ње саме. Настава теоријских предмета код ученика повезана је са позитивним емоцијама, што посредно указује на важност естетског доживљаја у настави теоријских предмета (Хармонија, Контрапункт, Историја музике са упознавањем музичке литературе, Музички облици), односно да ученици током наставе на овим предметима могу да доживе лепоту класичне, ренесансне или барокне музике и то на свим нивоима учења, односно у свимзрастима. Ова чињеница нам је сугерисала да у процесу наставе и учења не недостаје *естетски доживљај* написаног задатка.

Повезивање елемената хармоније, контрапункта, музичких облика и историје музике са предметима који се заснивају на практичном музицирању, такође је један од важних елемената естетског доживљаја музике. Добијени налаз показује да је повезаност естетског доживљаја музике у теоријским и извођачким предметима на задовољавајућем нивоу, јер повезивање различитих природа наставних предмета чини да се код ученика формира целовита слика *о* музичкој уметности и *из* музичке уметности, те да ученици добију могућност високих стручних компетенција.

Један од важних аспеката истраживања био је везан за улогу наставника у култивисању естетског доживљаја музике у настави. Добијени налази показују да је пронађен директан утицај наставника на естетски доживљај у настави хармоније, али не и у настави извођачких предмета. Овакав резултат је изненађујући, посебно када је у питању улога наставника у настави извођачких предмета. Ипак, можемо још једанпут подвући велику улогу и одговорност наставника не само у смислу рада на јачању сопствених компетенција (стручна усавршавања, испуњавање одређених критеријума за напредовање и слично) већ много више када се ради о настави, нарочито када је у питању индивидуална настава. Уколико наставник жели да ученици имају потпуно естетски доживљај музике у настави теоријских предмета (контрапункта) морали би много више пажње да посвете

дoживљајном аспекту музике (ученичких задатака) која се ствара на часу. У области извођаштва, улога наставника се такође састоји у подстицању ученика на размишљање и анализу композиције, како би се избегао површан, аматерски приступ музичком делу. За стицање квалитетних и трајних знања, као и за целовити естетски доживљај код ученика, ова корекција била би нужна.

Неке од наведених констатација које је кандидат дефинисао као педагошке импликације:

1. У настави на предметима музичког извођаштва такође је важно развијати естетски доживљај, јер се показује да он може бити снажан фактор мотивације ученика. Поред тога, рад на изражајном дотеривању музике која се изводи пружа могућност бављења и *музички летим*, чиме се, поред емоционалних, развијају и интелектуалне компоненте естетског доживљаја.

2. Поред рада на побољшању школског успеха, важност формирања и развијања когнитивних, емоционалних, социјалних и радно-акционих компетенција морала би бити императи савремене наставе, јер ће компетенције стечене у средњој музичкој школи бити неопходне за даље усавршавање ученика. Поред тога, у савременом друштву све више се упошљавају слободни уметници, а све је мање сталног запослења, тако да ће стечене компетенције бити пресудне у селекцији и запошљавању музичара у будућности.

3. Наставници би требало да имају у виду значај подстицајне средине за естетски доживљај музике и да развијају љубав према музици генерално. Препорука за наставнике састоји се у подстицању ученика да што више присуствују концертима, операма, позоришним представама и свим облицима музичких и културних активности у свом граду, али и шире.

4. Закључак и предлог

На основу прегледа и анализе докторске дисертације мр Данијеле Здравих Михаиловић, комисија је сагласна у мишљењу да је одабрана тема актуелна и научно релевантна, теоријски утемељена и методолошки коректно и на задовољавајућем нивоу постављена. Дисертација је написана у складу са образложењем наведеним у пријави теме.

Спроведено је обимно и оригинално истраживање, примењене су адекватне

истраживачке технике и инструменти, примењене су сложене статистичке технике обраде података које омогућавају сагледавање комплексних веза међу испитиваним варијаблама.

Приказ и тумачење резултата се одликује систематичним и аналитичким приступом, захваљујући коме је кандидат јасно изложила и протумачила налазе. Интерпретација резултата је изведена у складу са научним стандардима и добро је повезана са теоријским и емпиријским подацима представљеним у првом делу рада. Проблем истраживања је вишеструко значајан за разумевање процеса музичког образовања, посебно у развијању естетског доживљаја у теоријским, извођачким и предметима заснованим на децјем стваралаштву у настави музике. Поред теоријског, проблем има и практичан значај и, имајући то у виду, кандидат наводи импликације добијених налаза у односу на потребу пружања подршке музичком образовању.

У закључку, Комисија сматра да докторска дисертација под називом *ЕСТЕТСКИ ДОЖИВЉАЈ МУЗИКЕ У НАСТАВНОЈ ПРАКСИ* мр Данијеле Здравих Михаиловић садржи све потребне елементе, задовољава постављене критеријуме за израду дисертације и представља оригиналан и значајан допринос науци.

На основу прегледа и оцене рукописа докторске дисертације дајемо позитиван извештај о оцени докторске дисертације и предлажемо Наставно-научном већу Филозофског факултета Универзитета у Нишу да се мр Данијели Здравих Михаиловић одобри усмена одбрана докторске дисертације.

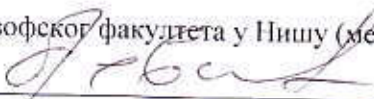
У Нишу

10.12.2015.

Чланови Комисије:

Др Бисера Јевтић, ванр. проф.

Филозофског факултета у Нишу (ментор)



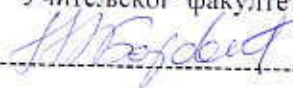
Др Ненад Сузић, ред. проф.

Филозофског факултета у Бања Луци (члан)



Др Жана Бојовић, ванр. проф.

Учитељског факултета у Ужицу (члан)



Др Јелена Максимовић, доцент

Филозофског факултета у Нишу (члан)



Др Соња Цветковић, доцент

Факултет уметности у Нишу (члан)

