



UNIVERZITET U NIŠU
FAKULTET UMETNOSTI U NIŠU
UNIVERZITETSKA BIBLIOTEKA „NIKOLA TESLA”

ESTETSKI DOŽIVLJAJ U NASTAVI MUZIKE



Danijela ZDRAVIĆ MIHAILOVIĆ

Danijela Zdravić Mihailović
ESTETSKI DOŽIVLJAJ U NASTAVI MUZIKE

Niš, 2020.



UNIVERZITET U NIŠU
FAKULTET UMETNOSTI U NIŠU
UNIVERZITETSKA BIBLIOTEKA "NIKOLA TESLA"

Danijela Zdravić Mihailović
ESTETSKI DOŽIVLJAJ U
NASTAVI MUZIKE

Niš, 2020.

Danijela Zdravić Mihailović

ESTETSKI DOŽIVLJAJ U NASTAVI MUZIKE

Prvo izdanje, Niš, 2020.

Recenzenti:

Dr Bisera Jevtić, redovni profesor Univerziteta u Nišu, Filozofski fakultet u Nišu

Dr Žana Bojović, redovni profesor Univerziteta u Kragujevcu, Učiteljski fakultet u Užicu

Dr Danijela Stojanović, vanredni profesor Univerziteta u Nišu, Fakultet umetnosti u Nišu

Izdavač:

UNIVERZITET U NIŠU, FAKULTET UMETNOSTI U NIŠU

UNIVERZITETSKA BIBLIOTEKA "NIKOLA TESLA"

Za izdavača:

Prof. dr Suzana KOSTIĆ, dekan Fakulteta umetnosti u Nišu

Snežana BOJOVIĆ, upravnica Univerzitetske biblioteke "Nikola Tesla" u Nišu

Urednik:

Dr um. Slobodan RADOJKOVIĆ, red. prof.

Lektor:

Aleksandra GOJKOVIĆ

Oprema knjige i prelom teksta:

Ninoslava GIRIĆ

Ilustracija korice:

Sanja DEVIĆ

Tiraž

100

Štamparija

Atlantis Niš

ISBN 978-86-85239-72-4 (Fakultet umetnosti u Nišu)

Na osnovu odluke Nastavno-umetničko-naučnog veća broj 2350/13 od 24. 12. 2019. god., odobrava se za štampanje i publikovanje monografija *Estetski doživljaj u nastavi muzike* autora Danijele Zdravić Mihailović

SADRŽAJ

PREDGOVOR.....	3
UVOD	9
TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	12
1. Pojam i predmet estetike. Pojam estetskog	12
2. Estetsko vaspitanje	15
2.1. Cilj i zadaci estetskog vaspitanja.....	17
2.2. Estetsko vaspitanje i umetničko vaspitanje	22
3. Estetski doživljaj umetnosti	26
3.1. Istorijat pojma estetski doživljaj.....	26
3.2. Savremena shvatanja estetskog doživljaja.....	30
4. Muzički lepo. Estetski doživljaj muzike	37
4.1. Emocionalna dimenzija doživljaja muzike.....	40
4.2. Intelektualni pristup muzičkom delu	45
4.3. Motivacija za učenje muzike	49
4.4. O formi i sadržaju muzičkog dela.....	52
5. Pojam nastave.....	57
6. Nastava srednje muzičke škole	61
6.1. Zahtevi nastavnog plana i programa.....	61
6.1.1 Teorijski predmeti	66
6.1.2 Izvođački predmeti	72
6.1.3 Predmeti zasnovani na muzičkom stvaralaštvu	78
6.2. Didaktičko-metodički aspekti nastave u srednjoj muzičkoj školi	80
7. Uloga nastavnika u stručnom muzičkom obrazovanju.....	86
8. Prediktori estetskog doživljaja muzike	89
9. Pozitivne i negativne emocije učenika u nastavi srednje muzičke škole	93
10. Pregled dosadašnjih istraživanja estetskog doživljaja muzike	99

METODOLOŠKA OSNOVA ISTRAŽIVANJA.....	106
1. Značaj istraživanja.....	106
2. Problem i predmet istraživanja.....	107
3. Cilj i zadaci istraživanja	108
4. Hipoteze istraživanja	109
5. Varijable istraživanja	109
6. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	111
7. Populacija i uzorak	112
8. Statistička obrada podataka	113
9. Organizacija i tok istraživanja.....	113
10. Opis instrumenata istraživanja	113
ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA.....	116
1. Estetski doživljaj muzike i emocije učenika u nastavi	116
2. Princip mnogostranosti i kreativna sloboda	121
3. Povezanost estetskog doživljaja muzike u teorijskim i izvođačkim predmetima	123
4. Estetski doživljaj muzike i zadovoljstvo nastavom	126
5. Razlike u estetskom doživljaju muzike kod učenika prema odseku koji pohađaju.....	128
6. Razmatranje estetskog doživljaja muzike u nastavi teorijskih predmeta u odnosu na uspeh i pol učenika	129
7. Razmatranje estetskog doživljaja muzike u nastavi izvođačkih predmeta u odnosu na uspeh i pol učenika	132
8. Uticaj socijalne sredine na estetski doživljaj muzike kod učenika srednje muzičke škole	135
ZAVRŠNA RAZMATRANJA I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE	140
POPIS LITERATURE.....	148
SUMMARY	173
INDEKS IMENA	178
INDEKS POJMOVA.....	184

PREDGOVOR¹

Gotovo da ne postoji oblik upoznavanja muzičke umetnosti (osim pojedinih pojmova kao što su stepen, stupanj, lestvica, tetrahord itd., ili istorijskih činjenica) koji ne uključuje njen estetski doživljaj. Premda, i kod savladavanja raznih pojmova nije isključena i njihova zvučna slika, pa se otuda može govoriti i o estetskim svojstvima – poznato je da se pojedini intervali vezuju za aktivna stanja (uzlazna čista kvarta), za stanja napetosti (prekomerna kvarta, poznata kao *diabolus in musica*), kao i da se pojedine lestvice vezuju za određena raspoloženja ili boje. Dakle, puko određenje pojma može egzistirati izolovano od ‘žive’ muzičke predstave, ali svako izmeštanje elemenata u realan zvučni prostor povlači za sobom izvestan doživljaj.

Činjenica da su problemi vezani za stručno muzičko obrazovanje kod nas nedovoljno obrađeni uticala je na odluku da pojedina istraživanja posvetimo muzičkoj pedagogiji, to jest, da napravimo ‘iskorak’ iz oblasti muzičke teorije i analize ka području muzičke pedagogije. Taj ‘iskorak’ nije imao za cilj napuštanje primarnog opredeljenja, već je, naprotiv, znatno pomogao da se – iz ugla muzičkog teoretičara – sasvim jasno sagledaju neki problemi nastave u stručnom muzičkom obrazovanju.

Rukopis koji je pred nama predstavlja redigovan tekst doktorske disertacije *Estetski doživljaj muzike u nastavnoj praksi*,² koji je prilično skraćen, a pojedina poglavlja su prerađena i dopunjena nalazima novijih istraživanja. Imajući u vidu činjenicu da su brojna važna pitanja stručnog muzičkog obrazovanja u našoj sredini zapostavljena ili nedovoljno obrađena, smatrali smo da je tema koja u fokus stavlja doživljaj muzike u nastavi – dobrodošla. Jedan od najvažnijih zadataka u procesu rada bio je vezan za temeljno upoznavanje teorija o estetskom doživljaju, kako bi se formirala naučna paradigma za ispitivanje njegove specifične zastupljenosti u nastavi muzičkog obrazovanja. Budući da je sagledavanju estetskog doživljaja u nastavi srednje muzičke škole pristupljeno iz perspektive muzičkog pedagoga, oslonac je potražen upravo u određenju koje su ponudili pedagozi u oblasti estetskog vaspitanja. Svakako, i

¹ Deo istraživanja na osnovu čijih rezultata je nastala ova monografija obavljen je tokom rada na projektu Centra za naučnoistraživački rad SANU i Univerziteta u Nišu *Muzičko nasleđe, savremeno stvaralaštvo i obrazovanje ukusa* (od 2014), odnosno na projektu Ogranka SANU u Nišu *Muzičko nasleđe jugoistočne Srbije, savremeno stvaralaštvo i obrazovanje ukusa*, O-10-17 (od 2017).

² Doktorska disertacija odbranjena je 13. 04. 2016. godine na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Nišu. Komisiju za ocenu i odbranu doktorske disertacije činili su: dr Bisera Jevtić, redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu (mentor), dr Nenad Suzić, redovni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Banjoj Luci (predsednik), dr Žana Bojović, redovni profesor Učiteljskog fakulteta u Užicu Univerziteta u Kragujevcu, dr Sonja Cvetković, vanredni profesor Fakulteta umetnosti Univerziteta u Nišu i dr Jelena Maksimović, vanredni profesor Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu (članovi komisije).

brojne teorije o estetskom doživljaju iz drugih oblasti, a posebno psihologije, uzete su u razmatranje, i donekle našle svoju primenu u istraživanju. U realizaciji ideje interdisciplinarnog pristupa, naročito je bilo podsticajno zapažanje Ksenije Radoš (2010), koja smatra da je neophodan veći stepen saradnje psihologa i pedagoga kada je muzika u pitanju, jer se, prema njenim rečima, psiholozi-istraživači i muzički pedagozi mimoilaze na zajedničkom putu, ili idu paralelnim putevima ka istim ciljevima, susrećući se na istim preprekama, a da se zaista ne sretnu. Kao posledica takvog odnosa, brojni otvoreni problemi ostaju otvoreni, a moguće rešenje leži u jedinstvu psihološko-istraživačkog i pedagoškog pristupa u proučavanju muzičke delatnosti. Ističući potpunu saglasnost sa ovim stavom, verujemo da smo u monografiji koja je pred nama bar donekle osvetlili deo problema vezanih za estetski doživljaj muzike, ali, mnogo više, otvorili prostor za diskusiju i dalje proučavanje ovog vanredno složenog fenomena.

Već na početku, imamo potrebu da čitaoc upoznamo sa pristupom proučavanju estetskog doživljaja. Za razliku od brojnih empirijskih istraživanja, koja pod *estetskim* često podrazumevaju *emocionalnu* dimenziju doživljaja muzike, mi smo nastojali da estetski doživljaj sagledamo sveobuhvatnije. Naime, pod estetskim doživljajem podrazumevali smo ukupno mentalno angažovanje učenika u procesu nastave, pri čemu ga nismo poistovećivali sa doživljajem čisto emocionalne reakcije, niti (samo) sa racionalno-logičkim shvatanjem, već sa sveukupnim odnosom prema umetničkom (muzičkom) objektu sagledanom kroz trijadu emocionalnog, kognitivnog i konativnog.

Veliki broj radova posvećenih problematici estetskog (emocionalnog) doživljaja, iz raznih oblasti (filozofija, odnosno estetika, psihologija, pedagogija, muzička teorija, kognitivna muzikologija itd.), sa, neretko veoma udaljenim, a ponekad čak i međusobno suprotstavljenim teorijama i nalazima, svedoči o složenosti samog fenomena i, ujedno, otežava sistematizaciju, te pozicioniranje istraživačkog predmeta i zadatka. Posebnu poteškoću u radu predstavljala je činjenica da je u dosadašnjim istraživanjima veoma zamagljena granica između *estetskog* i *emocionalnog* doživljaja, kao i to da nijedan od dostupnih instrumenata nije bio u potpunosti primenjiv za ovu vrstu istraživanja. No, u tome je bio veliki izazov, pa i podsticaj, da se postavljeni cilj zajedničkim naporom privede kraju.

Za iskrenu podršku, strpljenje i važne savete u radu posebnu zahvalnost dugujem negdašnjem mentoru, a sada recenzentu, dr Biseri Jevtić, redovnom profesoru Filozofskog fakulteta u Nišu. Takođe, veliku zahvalnost dugujem i ostalim recenzentima ovoga rukopisa, prof. dr Žani Bojović sa Učiteljskog fakulteta u Užicu i prof. dr Danijeli Stojanović sa Fakulteta umetnosti u Nišu. Za veliku podršku i pomoć u pristupu tumačenju estetskog doživljaja u umetnosti naročito se zahvaljujem prof.

dr Draganu Žuniću, estetičaru i sociologu kulture. Izraze zahvalnosti upućujem i kolegama, studentima i prijateljima, koji su me dodatno inspirisali i podsticali na razmišljanje o problemima savremenog muzičkog obrazovanja. Najзад, neizmernu zahvalnost dugujem svojoj porodici.

Autor

Mojoj porodici

UVOD

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. Među naučnicima i istraživačima koji se bave pitanjima muzičke edukacije postoji opšta saglasnost da je princip doživljaja dominantan u procesu muzičkog vaspitanja i obrazovanja. 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, što 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 njihov muzički ukus još uvek neodređen, pa je u stimulativnoj 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 muzičkog stvaralaštva), doživljaj muzike se različito manifestuje; on može biti usmeren na posmatranje 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 celovitog 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 kvaliteta muzičkog stvaralaštva. Iz ovoga se može zaključiti ne samo da je estetski doživljaj muzike integralni deo nastavne prakse srednje muzičke škole, već da je prisutan u različitim oblicima nastave i da je njegova uloga od suštinskog značaja za stručno muzičko obrazovanje. Različiti vidovi njegove zastupljenosti predstavljaju, u najjednostavnijem slučaju, dve strane istog lica – emocionalnu i intelektualnu dimenziju – pri čemu se one različito prožimaju, u zavisnosti od ciljeva nastavnog predmeta ili nastavne jedinice.

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, kako bi se određeni problem najpre identifikovao, a potom i istražio. Na ovaj problem ukazali smo i u nekim ranijim istraživanjima: „Nažalost, još uvek ne možemo da kažemo da postoji zadovoljavajuća saradnja na relaciji muzika – psihologija – pedagogija, pa iz tog razloga često i nemamo uvid u probleme nastavne prakse ili, pak, nemamo adekvatna rešenja za aktuelne probleme” (Zdravić Mihailović, 2014, str. 648).

U poslednje vreme može se zapaziti porast interesovanja najpre psihologa, ali i muzičkih teoretičara i pedagoga za dublje proučavanje pitanja muzičke percepcije

(Radoš, 2010), talenta, motivacije, postignuća i ishoda učenja muzike (Bogunović, 1988, 2006b, 2008, Bogunović, Dubljević i Buden, 2012; Jurišić-Bogunović, 1997), kompetencija nastavnika i učenika (Bogunović i Stanišić, 2013; Bogunović i Mirović, 2014; Zdravić Mihailović i Stojanović, 2016), uloge nastavnika (Bogunović, 2006a), uloge porodice (Bogunović, 2005), te vrednosnim orijentacijama mladih muzičara (Bogunović, Dubljević, Mirović, Dubljević, 2012) itd. Pomenuta istraživanja predstavljaju podjednako dobar oslonac za dalja promišljanja u oblasti psihologije muzike i muzičke pedagogije. Sadejstvo ovih naučnih disciplina, stavljajući u fokus savremene probleme estetskog i muzičkog vaspitanja, svakako može da dà značajan doprinos u unapređenju vaspitno-obrazovne prakse stručnog muzičkog obrazovanja.

Na naučnim i stručnim skupovima kao i u časopisima, naročito krajem 20. i početkom ovoga veka, može se zapaziti sve veće interesovanje muzičkih teoretičara i pedagoga, ali podjednako i kompozitora i muzikologa, za bavljenje vitalnim pitanjima stručnog muzičkog obrazovanja (detaljnije u poglavljima Pregled dosadašnjih istraživanja i Završna razmatranja i pedagoške implikacije). Ta činjenica pokazuje da su važna pitanja iz domena muzičke pedagogije dugo bila na marginama istraživača, ali i da se u nastavi sreću brojni problemi na koje savremena muzičko-pedagoška praksa ukazuje i koji bi trebalo da budu predmet budućih istraživanja.

Imajući u vidu dosadašnja iskustva i nalaze istraživača, nastojali smo da estetski doživljaj muzike u procesu nastave srednje muzičke škole sagledamo u kontekstu principa i metoda estetskog vaspitanja. Suština estetskog muzičkog vaspitanja je otkrivanje umetničke muzike, koje je moguće jedino putem slušanja i misaone elaboracije, a ne samo negovanjem elementarnih muzičkih sposobnosti (Rojko, 2012). Otuda estetski doživljaj muzike predstavlja vitalni deo nastave u srednjoj muzičkoj školi, pa je naše interesovanje vezano za njegove implikacije. Dobijeni rezultati istraživanja, kao i izvedeni zaključci, mogu da predstavljaju osnovu za buduća istraživanja na svim nivoima muzičkog obrazovanja, ali i da ponude konkretne preporuke za poboljšanje kvaliteta nastave srednje muzičke škole.

TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. Pojam i predmet estetike. Pojam *estetskog*

Istorijat estetike pokazuje da se ona najpre razvijala kao estetska refleksija, koja je postojala i pre filozofske refleksije i naučnog mišljenja; ona se razvila iz specifičnog načina mišljenja koje ispoljavaju sami umetnici u svome radu. Njen razvoj se može pratiti od Helena, ali se intenzivnije razvija u delima Platona i Aristotela, dok je Plotin prvi sistematski izložio estetičke ideje.

Prema Baumgartenu, 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 (Damjanović, 1986, str. 190).

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* (Hegel, 1970, str. 3). 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.

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 proučavanje 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).

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

Jedno od brojnih pitanja koja se često postavljaju 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 na taj način 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 metajezička filozofska teorija, koja izučava čulno saznanje, vrednosne kategorije prosuđivanja i tradicijom određena područja estetskog (područje lepog); (2) opšta metajezička filozofska teorija (filozofija umetnosti), koja izučava umetnički lep, 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).

Može se uvideti da je pojam *estetika* širokog značenja; od filozofske teorije, filozofije umetnosti do krajnje specifičnih odlika jednoga stila ili umetnika. U novije vreme ona se shvata kao empirijska, pozitivna i eksperimentalna nauka, sa tendencijom osamostaljivanja, tako da dolazi i do metodološkog problema – da li estetiku treba uzeti kao granu filozofije ili kao posebnu nauku.

U okviru filozofije pridev *estetski* definiše se kao „čulno opazljiv”, „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. Takođe, Jurij Borjev (2009, str. 41) smatra da je estetsko 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 predloženo, 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 pojma *estetski*, pojam *estetički* se vezuje za oblast teorije, odnosno naučno raspravljavanje 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.

2. Estetsko vaspitanje

Estetski doživljaj muzike u našem radu sagledan je kao integralni deo estetskog vaspitanja. Estetsko vaspitanje, pored intelektualnog (ili umnog), moralnog, radnog i fizičkog, u savremenoj pedagogiji 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 podjednako 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) kognitivnoj – zapažanje, uočavanje, razumevanje i vrednovanje lepog
- 2) emocionalnoj – osećanje i doživljavanje lepog
- 3) prostorno-spacijalnoj – ostvarivanje ili stvaranje lepog, uređivanje sebe i okoline.

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. Najзад, 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.

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 stižu 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 stižu 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 na akademijama (Grandić, 2001).

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. U novije vreme najznačajnijim radovima iz oblasti estetskog vaspitanja smatraju se dela H. Rida (Read), T. Manroa (Munro), I. Vojnar (Wojnar), K. Marksa (Marx), N. Dmitrieva (Дмитриева), F. Holešovskog (Holešovský), V. Rakića i dr.

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; Joksimović, 2009; Киященко, 1998; Marković, 1997; Mitrović, 1969; Munro, 1956; Plummeridge, 1999; Stan, 2007; Zdravić Mihailović, 2013b), njegov nastanak i razvoj (Bojović, 2011), metodička pitanja (Bojović, 2010) ili ulogu udžbenika u njegovoj realizaciji (Bojović, 2008 i

2009) i razne vidove prožimanja estetskog vaspitanja sa drugim područjima umetnosti i obrazovanja.

2.1 Cilj i zadaci 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 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 profilušu 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 posebno 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 sa 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 profiliše 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).

U današnjem okruženju, u kojem se jasno reflektuje višegodišnja nebriga 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 povezan je 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, doživljavajući 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 udaljene 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 iskustava i saznanja koja 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 i saradnici, 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.

Pored ciljeva, estetsko vaspitanje ima i svoje specifične zadatke. 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 njihovo 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). Stoga je jedan od važnih 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. 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). Na ovaj problem ukazuje i Predrag Ognjenović, jer rezultati

njegovih pojedinih istraživanja (Ognjenović i Morača, 1994 prema Milićević, 2019, str. 184) ukazuju da modusi estetske odluke zavise od nivoa opšteg obrazovanja i kulture. On zaključuje da je došlo do pada nivoa estetskog ukusa kod intelektualne omladine, za šta su odgovorne promene u načinu tadašnjeg školovanja, tj. ukidanje klasičnih gimnazija. Poznavanje umetničkih formi i jezika umetnosti, dakle, jeste važan deo celokupnog procesa procenjivanja umetnosti, pa bi ga trebalo smatrati sredstvom, a ne ciljem. Prema Vedrani Spajić (1989, str. 33) znanje o umetničkim predmetima moralo bi se razmatrati kao pojačavajući faktor celokupnog procesa procenjivanja, pa informacije treba uneti u umetničke aktivnosti samo kad su korisne i prikladne situaciji.

Pedagozi ističu da je vaspitanje ukusa 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 stižu estetske pojmove i izgrađuju estetske sudove, odnosno da izgrađuju svoj ukus (Đukić, 1967, str. 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.

2.2 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 umetničkog vaspitanja; 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 progressa 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 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, str. 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 Džui (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 predškolskog 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.

Ideja samovaspitanja je veoma značajna kako za školski uzrast tako i za period po završetku školovanja. Vršeci 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). S druge strane, 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 (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 pokazuju 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 (Goolsby, 1984) 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.

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.

3. Estetski doživljaj umetnosti

3.1 Istorijat pojma estetski doživljaj

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. *aisthēsis* – opažajni), ali i pridevskom obliku *aisthētikós*. Nasuprot njemu, postojao je *noesis*, odnosno *noetikos* koji se odnosio na mišljenje, tj. misao. 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 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. G. V. Gravina (ibidem, str. 305) smešta odnos prema lepom u područje afekta, tvrdeći da je on rezultat prevladavanja iracionalnih osećaja nad intelektom, što vodi stanju zanesenosti, opijenosti i ludila.

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 prvi put izlaže jedna opširna i paradoksalna teorija estetskih doživljaja. Prema njegovim stavovima, sud ukusa nije saznavni 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 saznavnog; 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 svojevrсни doživljaj, *sui generis*, nesvodiv na druge” (ibidem, str. 312). Ovaj stav delili su istaknuti naučnici, među kojima su psiholog Vilhelm 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. Fidera (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 prijetnost. 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 doživljaja,³ 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. 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.

³ Ova teorija nastala je u Nemačkoj i bila je poznata pod nazivom *empatia*.

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.

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 određenja pojma estetski doživljaj. Pri tome se jedino kod Kanta i donekle u Šopenhauerovim delima može naći i teorija i definicija. Takođe, 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.

3.2 Savremena shvatanja estetskog doživljaja

Oblast estetskog doživljaja je „veoma široka, heterogena i razuđena” (Milićević, 2019, str. 213), što se može videti iz prethodnog poglavlja, ali, mnogo jasnije iz onoga što sledi – iz savremenih shvatanja. Stoga ćemo nastojati da damo tumačenje ovog pojma donekle hronološki, počev od domaće literature pisane s kraja 19. i početka 20. veka.

U okviru zadataka estetičkog vaspitanja, o doživljaju (doživljavanju) lepog govori autor jednog od naših najstarijih udžbenika pedagogije (Bakić 1897; citirano kod Bojović, 2008).⁴ 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

⁴ Samo u ovom udžbeniku nalazimo termin *estetičko*, dok se u ostaloj konsultovanoj literaturi koristi termin *estetsko* (vaspitanje ili doživljaj).

estetičko osećanje i estetičko shvatanje” (ibidem, str. 71). Iako se ne govori eksplicitno o doživljaju, tj. estetskom doživljaju, može se reći da su i estetičko shvatanje i osećanje rezultat svojevrsnog (estetskog) doživljaja.

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, 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 zauzima. 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 priyatnost). U trećoj fazi, kada emocionalna napetost popušta, do izražaja dolazi naše viđenje umetničkog dela.⁵

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

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. 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 komponenta (ibidem, str. 7).

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,

⁵ 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 prijatnosti te slike, odnosno božanske atmosfere. Na kraju dolazi do ispoljavanja kritičkog suda gledaoca i ispoljavanja ličnog mišljenja.

itd.) i iskustvo lepote (npr. zadovoljstvo, privlačnost, harmonija, itd.). Kao rezultat složenog psihološkog procesa koji je izazvan umetničkim delom, estetski doživljaj je jedan 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 prijetnosti. U skladu sa stavom da je osnovna dimenzija u estetici princip prijetnost – neprijetnost, Fehner predlaže promenu naziva estetike u hedoniku (Berlyne 1974; citirano kod Polovina i Marković 2006, str. 40). Međutim, mišljenje Berljajna o fenomenu estetskog doživljaja je drugačije; on zastupa stav da se estetski doživljaj ne može okarakterisati samo kao prijetnost, jer se ni izrazito prijetni, ni izrazito neprijetni stimulusi ne ocenjuju kao estetski dobri. Prema njegovom mišljenju, estetski vredno je ono što je umereno prijetno i umereno neprijetno, tj. „estetski doživljaj podrazumeva i mešavinu optimalno prijetnog i neprijetnog pobuđivanja nervnog sistema” (ibidem, str. 40).

Posle Fehnera, eksperimentalna estetika se kretala u nekoliko pravaca – pojedini istraživači ostali su verni Fehneru i njegovoj *estetici odozdo*, dok su drugi, poput Berljajna, u eksperimente kao stimulse uključili celovita umetnička dela (estetika odozgo), a treći su pak izabrali psihometrijski put, koji je trasirao Hans Ajzenk (Hans Eysenck). Ovde treba pomenuti i Čarlsa Osguda (Charles E. Osgood), tvorca instrumenta pod nazivom skala semantičkog diferencijala, koju su brojni autori dalje usavršavali i prilagođavali ispitivanju estetskih stimulusa.⁶

⁶ Detaljnije o ovim i sličnim istraživanjima može se videti u knjizi „Empirijska istraživanja estetskog doživljaja” (Milićević, 2019), gde autor, pored teorijskog pristupa, razmatra i brojne tehnike istraživanja i merenja estetskog doživljaja.

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 doživljaja slika.

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). 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. Međutim, Lav Vigotski (1975, str. 29) smatra da je osnovna greška eksperimentalne estetike što ona počinje od kraja, od estetskog zadovoljstva i suda, zanemarujući sam proces i zaboravljajući da zadovoljstvo i sud često mogu da se pokažu kao slučajni, drugostepeni, pa čak i sporedni činoci estetskog ponašanja. Njena druga greška ispoljava se u nesposobnosti da nađe ono specifično što razdvaja estetski doživljaj od običnog. Ona je, u stvari, osuđena da zauvek ostane van estetike ako se prihvata suđenja o najjednostavnijim kombinacijama boja, zvukova, linija i sl., ispuštajući iz vida da ti činoci uopšte ne karakterišu estetsko usvajanje kao takvo. O ovom problemu na sličan način razmišlja i Focht (1980b), te zaključuje da se na osnovu psiholoških analiza ne mogu odrediti uzroci i razlozi estetskog sviđanja od vanestetskog (fiziološkog), i ostaje se samo kod činjenice da se nekome nešto sviđa.

Nedoslednosti vezane za praktičnu stranu estetskog doživljaja proizvod su njegovih različitih shvatanja (Määttänen, 2000). Na primer, fiziološka estetika je zainteresovana za afektivni odgovor, pa se njena istraživanja fokusiraju samo na senzorni deo percepcije, pri čemu se ispituje reakcija kože, telesna temperatura, elektromuskulturne reakcije itd. Namera istraživača je da se na taj način direktno ustanovi uticaj stimulusa na fiziološke promene u organizmu koje prate sviđanje ili nesviđanje, i koje nisu pod uticajem voljne kontrole. I pored činjenice da su ta istraživanja nedvosmisleno doprinela objašnjavanju nesvesne, fiziološke dimenzije estetskog doživljaja, ipak svojim rezultatima ne mogu pretendovati na određenje fenomena u njegovom totalitetu. Utvrđivanje javljanja i intenziteta fiziološke reakcije na neki stimulus još

uvek ne govori da li je to reakcija na njegove estetske kvalitete ili predstavlja puki primarni odgovor na njega, ili se pak radi o nečemu trećem, izvan puke osetljivosti (Bezinović, 1983, prema Spajić, 1989, str. 49).

U konkretnim istraživanjima zabeleženo je da na estetski doživljaj i sud utiče simetrija ili asimetričnost objekta (Fechner, 1876; Berlyne, 1971; Jacobsen & Höfel, 2002), složenost ili jednostavnost (Berlyne, 1970, 1971), novo ili poznato (Berlyne, 1970, 1971), proporcija ili kompozicija (Höge, 1995; Locher, 2003), semantički sadržaj usvojen formalnim kvalitetama dizajna (Martindale, 1988), i značaj ili puko izlaganje podražavanju (Leder et al. 2004).

Jakobsen (Jacobsen, 2010) s pravom ukazuje na činjenicu da početkom 21. veka psihologiju estetike karakteriše mozaik empirijskih pristupa; mnogi faktori za koje se zna da utiču na estetsko prosuđivanje uključuju i aspekte emocionalnog stanja osobe (Konečni, 1979), socijalni status ili finansijski interes (Konečni, 1979; Ritterfeld, 2002), obrazovanje i istorijsku, kulturnu ili ekonomsku pozadinu uopšte (Konečni, 1979; Jacobsen, 2002; Ritterfeld, 2002). Takođe, estetsko prosuđivanje uslovljeno je i individualnim razlikama ispitanika (Fechner, 1876; Berlyne, 1971; Whitfield, 1984; Martindale, 1988; Jacobsen, 2002, 2004a; Jacobsen & Höfel, 2002). Ovi i drugi nalazi ukazuju da su estetski doživljaj i estetsko prosuđivanje zavisni od velikog broja različitih uticaja koji se odnose na pojedinca i okolnosti. Tako 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 pedagoškoj literaturi pojam *estetski doživljaj* 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.⁷ 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.

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.

4. Muzički lepo. Estetski doživljaj muzike

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. Smisaoni 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

⁷ Na ovom mestu treba ukazati na postojanje treće dimenzije – konacije – koja se u shvatanju Darinke Mitrović ne pominje, a koju ćemo smatrati sastavnim delom estetskog doživljaja. Autorka latentno ukazuje na prisustvo voljnosti kada kaže (...) „interesovanjem i kulturom subjekta”, pa se može pretpostaviti da je sastavni deo estetskog doživljaja interesovanje, odnosno zainteresovanost, pa samim tim, i voljnost. Prema mišljenju psihologa (Ognjenović i Škorc, 2005), emocionalni i kognitivni proces je povezan sa konativnim; 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.

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. Hanslik dalje konstatuje da pitanje – zašto određeni nizovi tonova i akorada proizvode upravo ovaj određeni, jasan utisak – ostaje otvoreno, jer na njega ne može odgovoriti ni psihologija ni fiziologija.

Prema Hansliku, 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. Ipak, 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.

Često se ističe kako je muzika puna emocija ili kako izražava ili budi emocije. Razlog tome jeste činjenica da se terminologija povezana sa emocijama može koristiti za opisivanje muzičkih dela (Grejam, 2000, str. 94). Na primer, često se navodi da je Elgarov Koncert za violončelo e-mol op. 85 „prepun tuge i žaljenja” i „temeljno prožet melanholijom”, i to je opis sa kojim će se gotovo svaki slušalac složiti. Međutim, kako autor dalje ukazuje, ovakav način opisivanja muzike nudi veoma sužen izbor emocionalnih stanja, pa otuda s pravom postavlja pitanje da li (apsolutna) muzika može da izrazi stid, nelagodu, zavist, mržnju ili ljubav. Činjenica da se muzika, s jedne, i duhovna stanja s druge strane toliko razlikuju, pokazuje da se terminologija o emocijama u vezi sa muzikom može sagledati kao slučaj proširenja po analogiji, ali ona ipak nije potpuna.

U pojedinim istraživanjima (Konečni, 2018, str. 52) učesnici su potvrdili da različita strukturna svojstva muzike, uključujući krešenda, neobične harmonije, disonantne akorde, visoke solo glasove, „rifove” na gitari, iznenadne promene u dinamici, brz tempo na udaračkim instrumentima, između ostalog mogu da ih dovedu da dožive jezu. Iznenadenje i nesaglasnost, narušavanje očekivanja i tradicionalne melodije koje se tipično opisuju kao „lepe” takođe mogu da izazovu jezu. Otuda Konečni ukazuje i na momenat dirljivog: „(...) ono što muzički komad čini dirljivim za pojedinačnog slušaoca jeste njegov *lični asocijativni kontekst*.” Takođe, i fenomenološki doživljaj ganutosti može da bude sličan, ali je asocijativna mreža umetnuta između zvuka i stanja ganutosti jedinstvena za svaku osobu. Međutim, doživljaj muzički lepog ima nešto

širi kontekst i značenje. Prema Hanslikovom shvatanju, lepo jeste i ostaje lepo i ako ne pobuđuje nikakve emocije, jer se analitički može diviti kompoziciji ili nadarenosti kompozitora i izvođača, kao da je zvučni stimulus šahovski ili matematički problem (ibid.). Ovaj autor dalje kritički razmatra stavove istraživača muzike i umetnosti koji u svom sistemu vrednosti zagovaraju ideju pobuđivanja tzv. osnovnih emocija. On smatra da su istraživači uneli pojmovnu i metodološku zabunu zato što nisu jasno naznačili razliku između emocija u muzici (koje su ne-osećajne i mogu samo da predstavljaju emocije; muzika nije živo biće) i mogućeg pobuđenog subjektivnog stanja slušaoca. To se dalje reflektuje na teorijske pretpostavke o emocijama koje se prevode u sporne istraživačke metode. Rezultat takvih istraživanja daje dvosmislene rezultate, a uopšte uzev, muzika se isuviše nekritički smatra vezom između saznanja i emocija.

U kontekstu nastave srednje muzičke škole jedan od primarnih zadataka jeste upravo razvijanje svesti kod učenika o estetskim kvalitetima muzike koja se upoznaje u nastavi. Da bi se to postiglo, potrebno je da intelektualni pristup (koji obuhvata poznavanje 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 posredovanje znanja, neophodno je i slušanje, odnosno doživljaj muzike koja se teorijski upoznaje, kako bi učenik dobio celovitu sliku estetskog predmeta.

Prema navedenom shvatanju Darinke 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. Takav stav zauzimaju i drugi istraživači (Panaiotidi 2003, str. 79), objašnjavajući estetski doživljaj. Na primer, 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 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.

Dalje razmatranje uloge i značaja estetskog doživljaja u nastavnoj praksi inicira potrebu za detaljnijim sagledavanjem njegovih najznačajnijih komponenata – emocionalne, intelektualne i konativne (motivacione) – realizovanih u jedinstvu forme i sadržaja muzičkog dela. Estetskim doživljajem smo smatrali ukupno mentalno angažovanje učenika u procesu nastave, to jest, u usvajanju različitih vidova muzičke delatnosti, pri čemu ga nismo shvatali kao čisto emocionalni doživljaj, niti kao intelektualni, već kao sveukupan odnos prema umetničkom (muzičkom) objektu sagledanom kroz

trijadu emocionalnog, kognitivnog i konativnog. Otuda smo detaljnije razmatrali svaku od pomenutih dimenzija.

4.1 Emocionalna dimenzija doživljaja muzike

Emocionalni doživljaj muzike je predmet interesovanja u raznim oblastima – filozofiji, psihologiji, (muzičkoj) pedagogiji, medicini, kognitivnoj muzikologiji 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, 2010), 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 verovatnim da se on tada ne koncentriše na samo delo, već da ga jednostavno koristi kao odskočnu dasku ili pozadinu svojih emocionalnih problema.

Emocije se opisuju kao subjektivne reakcije na unutrašnje ili spoljašnje nadražaje, koje se doživljavaju kao prijetnost, neprijetnost, 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 (prijatno ili neprijatno); i podstiču 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, bihevioristi 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 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.

Osnovom estetskog doživljaja smatra se tzv. estetska emocija (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.

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, istraživači su, između ostalog, bili zainteresovani za ispitivanje uticaja ranih preferencija. 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 (Petrušin, 1988). U istraživanju 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 klasika, 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 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 Mozart, i Beethoven, 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). Pored toga, pojedini naučnici su zainteresovani i za uticaj izvođenja/izvođača na slušaoce. 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.

S druge strane, neka istraživanja usmerena su na razmatranje fizioloških komponentata (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 nemuzičkim. 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. 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.

O subjektivnoj prirodi doživljaja muzike i njegovoj relativnosti govori i Bleking (1992). On smatra da neko muzičko delo može pokrenuti različite slušaoc 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 nemuzičkom ‘stvarnom svetu’ (Konečni, 2007). U svojoj najnovijoj studiji, koja je rezultat višegodišnjeg bavljenja emocionalnim doživljajem muzike, Konečni (2018, str. 202–203) zaključuje da muzika može da dovede do mnoštva reakcija kod slušalaca, od kojih je najveći broj eksplicitno neemotivan ili pseudoemotivan; da čak i apsolutna muzika može da proizvede pseudoemotivne fiziološke i motorne posledice; da postoje raznolike lingvističke i metodološke zamke koje ponekad rezultiraju sumnjivim zaključcima da su emocije neposredno prouzrokovane muzikom; da emocije mogu da budu prouzrokovane samo apsolutnom muzikom, ali verovatno samo posredovanjem ličnih asocijacija na emotivno upečatljive događaje, ili putem plesa; da je *dirnutost*, ponekad sa knedlom u grlu, suzama ili žmarcima, najzanimljivije, najnezaboravnije i najdublje stanje slušaoca muzike i da je *dirnutost* retka, a još ređe velelepno okruženje za slušanje koje može pomoći muzici da bude zaista uzvišena i uzdigne reakciju do ushićenosti.

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 nemuzička iskustva subjekta.

Iz svih dosadašnjih raznovrsnih istraživanja estetskog doživljaja, uzbuđenje, kognitivna i emocionalna dimenzija izdvojili su se kao dominantni elementi, ali se u psihologiji do sada najviše istraživao emocionalni segment (estetskog) doživljaja. Dobijeni nalazi nedvosmisleno pokazuju da je ispitanik nešto doživio (osetio) prilikom primanja estetskog objekta, ali ne i koje su odlike predmeta koje su dovele do konkretnog doživljaja (osećanja). Dakle, ovakvi naučni rezultati donekle su osvetlili emocionalnu dimenziju estetskog doživljaja, ali još uvek ne mogu da dosegnu do celovite slike, tj. odgovora na ovaj kompleksni fenomen. Takođe, pojedini istraživači nedvosmisleno ukazuju na činjenicu da se još nije pojavio model koji bi sa teorijskog i praktičnog stanovišta poslužio kao prihvatljivo objašnjenje muzičkog iskustva u celini (West, Howell & Cross, 1985). Ujedno, u ovoj činjenici sadržan je i najteži zadatak za istraživača.

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.

4.2 Inteliktualni 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 bihevioristički, odnosno bihevioralni) 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 saznavnu 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 saznavnoj 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 muzičkom delu 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 saznavnih 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 pojed-

nac 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 (ali ga ne isključuje), 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 i 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) pruža 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 pomenuti i geštalt teoriju. Zastupnici ove teorije smatraju da učenje ne teče postupno, već da se saznanja stiču 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 (Vilotijević, 1999b).

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 do- zivanje 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, saznajnim 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, uživljavanju, 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.

Poslednjih godina značajna istraživanja doživljaja muzike vrše se u okviru mlade nauke, kognitivne muzikologije, koja svoje poreklo duguje proučavanju muzike iz perspektive psihologije (Haumann, 2015). Uvođenje novih metoda za proučavanje mozga ljudi dok igraju ili slušaju muziku i novih metoda u računarskom modeliranju, ponovo je skrenulo pažnju na ovo polje, kako bi se ponudile nove informacije o senzacijama koje izaziva muzika. Drugim rečima, predmet takvog izučavanja muzike su mentalni procesi koji nastaju pri njenoj percepciji ili produkciji.

4.3 Motivacija za učenje muzike

Treću dimenziju estetskog doživljaja – konaciju – sagledali smo u kontekstu motivacije učenika za učenje muzike. 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). Dimenzija namere, htenja i volje opisuje se i kao motivacija: „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” (Krstić, 1988, str. 348). U daljem tekstu korist ćemo termin motivacija, jer je njegovom značenju posvećena veća pažnja u oblasti pedagogije.

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.

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, budući da predstavlja stanje u kojem učenik 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 potrebno 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 (Daschmann, Goetz & Stupnisky, 2014) pokazala da nastavnici nisu prepoznali sebe kao jedan od razloga zbog čega je učenicima dosadno, osim ako nisu bili eksplicitno pitani o tome.

Budući da je muzika sama po sebi nosilac (uglavnom) pozitivnih emocija, može se reći da je u nastavi muzike pozitivna emocionalna klima na neki način obezbeđena. Ukoliko se kod učenika pobuđuju pozitivne emocije proizašle iz muzike koju izvodi, on će biti značajnije motivisan za savladavanje određenih zahteva, na primer, na instrumentu ili u nastavi pevanja; razne tehničke vežbe 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 nehotične 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.

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 (Bogunović, 1988). 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.

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).

Važnost motivacije u procesu muzičke delatnosti 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 prijetnost ili kao neprijetnost. Prema rečima pop-muzičara, njihov proces učenja je dobrovoljan, prijatan užitak.

Psiholog Mihaj Čiksentmihajli (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 (Czikszentmihalyi 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.

4.4. O formi i sadržaju muzičkog dela

Budući da se o potpunom estetskom doživljaju ne može govoriti bez jedinstva forme i sadržaja, u daljem tekstu ćemo posvetiti malo pažnje ovom jedinstvenom fenomenu, 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 saznavnu 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).

Na sličan način o prednjem i zadnjem planu govori i Hartman (1968) opisujući svet 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. Za razliku od Petrovića (2006), koji prednji, čulni plan, svodi (samo) na trenutno afektivno zadovoljenje čula, on smatra da je čulni plan daleko više od čiste draži, čak suština umetničkog dela.

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 i Rudolf Arnhajm (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 Arnhajmu, 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, a posebno da način stvaranja određenog dela ne utiče na njegove estetske vrednosti. 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). 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 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; Skovran i Peričić, 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 anglosaksonskoj 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 teško može postići opšta saglasnost. 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 (Foht, 1976, str. 16). Mi ćemo se, shodno praksi u muzičkoj teoriji, ovde odnositi prema formi i obliku kao sinonimima.

Muzička forma ili muzički oblik obuhvatao bi ne samo spoljašnji sloj sadržaja muzičkog dela već i njegovu unutrašnju strukturu, koja determiniše i sam oblik. U oblasti muzičke teorije muzička forma se izučava u okviru posebne discipline, odnosno nastavnog predmeta Muzički oblici.⁸ Jedan muzički oblik svojim karakteristikama iskazuje objektivne sadržaje, kao što su motivi i/ili teme, dok subjektivni, unutrašnji sadržaj, predstavlja izraz stvaraoča – 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

⁸ Ova konstatacija odnosi se na nastavu srednje muzičke škole. Na visokoškolskom nivou, u zavisnosti od odseka, muzička forma izučava se i u okviru predmeta Analiza muzičkog dela, ali i na drugim srodnim predmetima, kao npr. na Vokalnoj literaturi.

da se slušanje ili 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 pristupi 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.

Shvatanje forme i sadržaja muzičkog dela stoji u tesnoj vezi sa brojnim faktorima – 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 muzikalnosti, muzičkog iskustva, nivoa muzičkog obrazovanja, ličnih preferencija i mnogih drugih faktora.

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 obnavljanje, kao i aktivno slušanje muzike, po mogućstvu celovitog dela, jer će samo na taj način učenik moći da usvaja, pamti i prepoznaje formu (i ne samo formu) muzičkog dela.

Opisani psihološki nalazi dobijaju svoj legitimitet i u konstatacijama pojedinih istraživača iz oblasti muzičke teorije, odnosno muzikologije i pedagogije. Naime, veoma značajna zapažanja daju Sonja Marinković i Anica Sabo (2019, str. 452),

naglašavajući da „posebnu pažnju u nastavi treba posvetiti prevazilaženju nekada dominantnih orijentacija koje se ogledaju u ideji da u muzici postoje ‘pravilne’ i ‘nepravilne’ forme, da je muzički oblik nešto što je unapred zadato i kompozitor ga ‘ispunjava’ konkretnim sadržajem. U korelaciji metodskih postavki obrade sonatnog ciklusa i sonatnog oblika važno je izgraditi svest da kompozitor, sledeći logiku razvoja tematskog materijala, gradi muzički tok koji prvenstveno treba razumeti kao rezultat zakonitih procesa, a ne ‘ispunjavanje’ zadatih šema.” Stoga bi u savremenoj nastavi muzičku formu trebalo izučavati kroz analizu i razumevanje muzičkog toka, tj. da se uvidom u odlike muzičkog toka formira stav o muzičkoj formi.

5. Pojam nastave

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.⁹ 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).

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 uspešnije 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

⁹ Termin *didaktika* dobio je svoje puno značenje kada je češki pedagog Jan Amos Komenski (Komenský) objavio svoje čuveno delo *Velika didaktika*.

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 (Pedagoški leksikon, 1996). U širem smislu, koristi se za označavanje programa obrazovanja, nastave i učenja.

Kurikulum označava i redosled učenja sadržaja po godištim. 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).

Uprkos kompleksnom značenju pojma nastava, može se govoriti i o njenim osnovnim obeležjima. U stručnoj literaturi (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.

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 skloni preistipivanju i promeni. U skladu sa opštim razvojem društva, nastavna aktivnost, kao njegov neizostavni element, definitivno poprima drugačije oblike i svojstva.

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. Otuda pojedini pedagozi posvećuju veću pažnju ulozi nastavnika u nastavnoj praksi, koja se sastoji i u obezbeđivanju pozitivne emocionalne klime u nastavi i motivacije učenika (Čiksentmihajli, 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 o 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.

Među muzičkim pedagozima postoji opšta saglasnost oko pitanja jedinstva 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.

6. Nastava srednje muzičke škole

6.1. Zahtevi nastavnog plana i programa

Implikacije estetskog doživljaja muzike u nastavnoj praksi opšteg i stručnog muzičkog obrazovanja determinisane su, pre svega, 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, 2007, str. 9). S druge strane, ciljevi i zadaci stručnog muzičkog obrazovanja su kompleksniji i sadrže i druge preduslove.

Srednju muzičku školu mogu upisati 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 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 igrčke 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

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.

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).

Tabela 1¹² *Opšteobrazovni predmeti nastave u srednjoj muzičkoj i baletskoj školi*

A. OPŠTEOBRAZOVNI PREDMETI NASTAVE U SREDNJOJ MUZIČKOJ I BALETSKOJ ŠKOLI

NAZIV PREDMETA	RAZRED								
	PRVI		DRUGI		TREĆI		ČETVRTI		UKUPNO
	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	
1. Srpski jezik	3	105	3	105	3	105	3	96	411
2. Strani jezik**	2	70	2	70	2	70	2	64	274
3. Drugi strani jezik	2	70	2	70	2	70	2	64	274
4. Informatika	1 blok	35 30	1 blok	35 30	blok	60	blok	60	250
5. Istorija sa istorijom kulture i civilizacije	2	70	2	70	1	35	–	–	175
6. Biologija	2	70	–	–	–	–	–	–	70
7. Fizika	2	70	–	–	–	–	–	–	70
8. Sociologija	–	–	1	35	–	–	–	–	35
9. Psihologija	–	–	–	–	2	70	–	–	70
10. Filozofija	–	–	–	–	–	–	2	64	64
11. Fizičko vaspitanje*	2	70	2	70	2	70	2	64	274
SVEGA A: Muzička baletska	16 14	590 520	13 11	485 415	12 10	480 410	11 9	412 348	1967 1693

*Učenici baletske škole nemaju časove fizičkog vaspitanja.

** Italijanski jezik je strani jezik koji obavezno uče učenici odseka solo pevanje.

Francuski jezik je obavezan jezik koji uče učenici odseka klasičan balet. Učenici koji u prethodnom školovanju nisu učili strani jezik mogu da uče francuski ili italijanski jezik.

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 i dr.

¹² Sve tabele su preuzete iz Pravilnika 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.

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

Tabela 2 *Zajednički stručni predmeti*

B. STRUČNI PREDMETI ZAJEDNIČKI ZA UČENIKE SVIH ODSEKA MUZIČKE ŠKOLE

NAZIV PREDMETA	RAZRED								
	PRVI		DRUGI		TREĆI		ČETVRTI		UKUPNO
	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	
1. Teorija muzike	1	35	–	–	–	–	–	–	35
2. Muzički instrumenti	1	35	–	–	–	–	–	–	35
3. Harmonija	–	–	3	105	2	70	2	66	241
4. Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literatire	–	–	1	35	3	105	2	66	206
5. Muzički oblici	–	–	1	35	1	35	2	66	136
6. Kontrapunkt	–	–	–	–	2	70	2	66	136
7. Nacionalna istorija muzike	–	–	–	–	–	–	1	33	33
SVEGA B:	2	70	5	175	8	280	9	297	822

Učenici srednje muzičke škole imaju sedam zajedničkih predmeta. U Tabeli 2 može se videti kako su oni zastupljeni kroz sva četiri razreda.

Tabela 3 *Stručni predmeti na Vokalno-instrumentalnom odseku*

V. STRUČNI PREDMETI ZAJEDNIČKI ZA UČENIKE MUZIČKE ŠKOLE OSIM ZA UČENIKE TEORETSKOG ODSEKA

NAZIV PREDMETA	RAZRED								
	PRVI		DRUGI		TREĆI		ČETVRTI		UKUPNO
	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	
1. Solfeđo	2	70	2	70	2	70	2	66	276
2. Uporedni klavir*	1	35	1	35	1	35	1	33	138
SVEGA B:	3	105	3	105	3	105	3	99	414

*Uporedni klavir nemaju klaviristi i orguljaši na vokalno-instrumentalnom (VI) odseku, zato što imaju korepeticiju.

Tabela 3 pokazuje da su Solfeđo i Uporedni klavir zajednički stručni predmeti za sve učenike osim za klaviriste i orguljaše, koji, umesto Uporednog klavira, imaju Korepeticiju.

Tabela 4 *Stručni predmeti na Vokalno-instrumentalnom odseku (ostali)*

ODSEK VOKALNO-INSTRUMENTALNI (VI) / Obrazovni profil: MUZIČKI IZVOĐAČ

NAZIV PREDMETA	RAZRED								
	PRVI		DRUGI		TREĆI		ČETVRTI		UKUPNO
	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	
1. Glavni predmet – instrument ili solo pevanje	3	105	3	105	3	105	3	99	414
2. Korepeticija – za klaviriste i orguljaše	1	35	1	35	1	35	1	33	138
3. Kamerna muzika	1	35	1	35	2	70	2	66	206
4. Orkestar – hor	2	70	2	70	2	70	2	66	276
5. Čitanje lista	1	35	1	35	1	35	1	33	138
6. Etnomuzikologija	–	–	–	–	1	35	1	33	68
SVEGA VI	7	245	7	245	9	315	9	297	1102
SVEGA A	16	590	13	485	12	480	11	412	1967
SVEGA B	2	70	5	175	8	280	9	197	822
SVEGA V	3	105	3	105	3	105	3	99	414
SVEGA VI:	28	1010	28	1010	32	1180	32	1105	4305

Zbir časova u tabeli VI je tačan pošto klaviristi i orguljaši u tabeli V nemaju predmet Uporedni klavir

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*

ODSEK TEORETSKI (TO) / Obrazovni profil: MUZIČKI SARADNIK

NAZIV PREDMETA	RAZRED								
	PRVI		DRUGI		TREĆI		ČETVRTI		UKUPNO
	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	
1. Solfedo – glavni predmet	3	105	3	105	3	105	3	99	414
2. Klavir	2	70	2	70	2	70	2	66	276
3. Hor	2	70	2	70	2	70	2	66	276
4. Dečiji orkestar	2	70	2	70	2	70	2	66	276
5. Sviranje horskih partitura	–	–	1	35	1	35	–	–	70
6. Dirigovanje	–	–	–	–	2	70	2	66	136
7. Etnomuzikologija	–	–	–	–	1	35	1	33	68
8. Ubod u komponovanje	–	–	–	–	–	–	2	66	66
9. Audiovizuelna tehnika	–	–	–	–	–	–	1 blok	33	65
	–	–	–	–	–	–		32	
SVEGA TO	9	315	10	350	13	455	15	527	1647
SVEGA A	16	590	13	485	12	480	11	412	1967
SVEGA B	2	70	5	175	8	280	9	297	822
UKUPNO TO	27	975	28	1010	33	1215	35	1236	4436

Tabela 5 pokazuje stručne predmete i broj časova na Teoretskom odseku. Zah-tevi 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 Dečji orkestar, a od drugog razreda učenici dobijaju i Harmoniju, Istoriju muzike sa upoznavanjem muzičke literature, Muzičke oblike i Sviranje horskih partitura. U trećem razredu se broj stručnih predmeta uvećava za tri nova predmeta: Kontrapunkt, Dirigovanje i Etnomuzikologiju, 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.

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 muzičkog 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 izvođačkim disciplinama, kao i za stvaranje muzike, važno je posedovati i primeniti teorijsko znanje. U skladu sa propisanom organizacijom nastavnog plana i programa, u radu će se detaljnije predstaviti najznačajniji predmeti iz svake od pomenutih grupa.

6.1.1 Teorijski predmeti

U najvažnije teorijske predmete spadaju Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici i Istorija muzike.¹³ 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. Pritom 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.¹⁴ 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 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 zadataka 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 otpevaju zadatak koji je urađen na tabli, jer se tako, pored zvučnog doživljaja harmonskog toka i provere melodijske linije svakog glasa,

¹³ 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.

¹⁴ 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.

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 tonaliteta, 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 zadataka, 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). Istražujući pitanje usklađenosti udžbenika, Danijela Stojanović (2015, str. 93) ističe da udžbenici za srednju muzičku školu u potpunosti prate nastavne sadržaje predmeta. „Udžbenici su potkrepljeni velikim brojem notnih priloga, pitanjima za usmenu proveru znanja, koja umnogome pomažu nastavnicima, i adekvatnim zadacima namenjenim za domaći rad učenika.”

Kontrapunkt, takođe, spada 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 (akcenat je na horizontalnom kretanju glasova) i karakterističnim oblicima renesansne i barokne muzike (kanon, motet, invencija i fuga). I ovde se, kao i u nasta-

vi 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 doprinosi 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).¹⁵

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.¹⁶ 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

¹⁵ Ovdje je važno napomenuti da se nastavni planovi i programi za srednju školu nisu menjali od 1996. godine, dok oni iz 2013. godine (*Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik 10/13*) sadrže minimalne izmene koje se odnose na dopunu novih obrazovnih profila. Na problem zastarelosti ukazuju pojedini istraživači (Stojanović 2015, str. 93) ističući da je obrazovno-vaspitni rad ozbiljan proces koji treba da prati tržište rada, te da je neophodno posle dvadeset godina izvršiti bar neke promene u nastavnim planovima i programima, sa pratećim savremenim nastavnim sredstvima. „U tom cilju bi buduće istraživanje, koje bi se odnosilo na ispitivanje stavova nastavnika i učenika o potencijalnim promenama nastavnog programa i nastavnih sredstava u nastavi Kontrapunkta, umnogome doprinelo inovaciji programa i same nastave, što bi sve zajedno dovelo do zanimljivijeg načina izučavanja predmeta.”

¹⁶ Muzički teoretičar i kompozitor Zoran Božanić, govoreći o problemima u nastavi kontrapunkta („Problemi u radu nastavnika početnika na predmetu Kontrapunkt u srednjoj muzičkoj školi”, rad izložen na naučnom skupu *Srpski jezik, književnost, umetnost* na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu, 25–27. 10. 2019), ukazuje na neadekvatnu upotrebu termina ‘zadatak’. On smatra da učenike, umesto ‘izrade zadatka’, treba usmeravati ka pisanju muzike, tj. komponovanju u datom stilu, što će, svakako, biti podsticajnije za rad.

pređenog gradiva i analiza jednog moteta – u osnovnim potezima). Na završetku četvrtog razreda učenici takođe polažu 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 (Bach). Literaturu za ovaj predmet čine udžbenici za vokalni (Peričić, 1991) i instrumentalni kontrapunkt (Živković, 2005). Baveći se posebno problemom nastavnih sredstava kao prediktora školskog uspeha, Danijela Stojanović (2016) konstatuje da su nastavni sadržaji usklađeni sa udžbenikom, to jest, da je udžbenik dobro koncipiran.¹⁷

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 sugerise se 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

¹⁷ Pojedini autori predlažu holistički pristup u nastavi na višim nivoima školovanja (Nagorni Petrov i Stojanović, 2013).

učenicima objasne i neki pojmovi iz oblasti kontrapunkta¹⁸ 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 učenicima treba da pomogne u stvaranju celovite slike posmatranog muzičkog dela, jer su ove tri discipline metodski razdvojene u sklopu muzičkog školovanja.¹⁹

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. Najзад, 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. Pojedini teoretičari (Marinković i Sabo, 2019a) ukazuju upravo na ideju izbegavanja apstraktnog shvatanja forme. Naime, oni smatraju da pred učenike nedvosmisleno treba postaviti sledeće zadatke: „1. Kompozicije koje su predviđene za rad na času prethodno (kao domaći zadatak) treba preslušati uz samostalan uvid u notni tekst; 2. Analize kompozicija date u udžbeniku sastavni su deo znanja učenika. Nije, dakle, dovoljno naučiti definicije i delove teksta udžbenika napamet, treba pokazati poznavanje i razumevanje analiza” (Ibid., str. 451). Pored koordinacije nastavnih predmeta u srednjoj muzičkoj školi, autorke smatraju da bi bilo korisno ostvariti i saradnju na relaciji srednja škola – visoka škola (fakultet), kako bi učenje postalo proces kontinuiranog uvećavanja znanja. Ističući saglasnost sa prethodno iznesenim stavom, dodaćemo i sugestiju, iznesenu u jednom od ranijih istraživanja vezanih za probleme shvatanja sonatnog oblika, koja se može preneti i na sve druge tipove formi: „Možda bi dobar pravac postavke sonatnog oblika u udžbeničkoj literaturi trebalo da počiva na činjenici da teorija forme ne može biti izolovana od istorijskih razmatranja, kao i da analiza strukture ne treba da bude razdvojena od stilskeg, istorijskog i sociološkog konteksta.”

Preporučena literatura je udžbenik Milana Mihajlovića (1989), premda se u praksi češće koristi izvod iz udžbenika Dušana Skovrana i Vlastimira Peričića *Nauka o muzičkim oblicima* (1986), koji je namenjen studentima muzičke umetnosti.

¹⁸ Na primer, Kantus 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.

¹⁹ 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.

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 pročitano i slušano, 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.

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 stvaraocima, 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.

Ovde je važno ukazati na nalaze istraživanja muzikologa Sonje Marinković (2013), koja ističe značajne nedostatke aktuelne nastave na ovom predmetu. Naime, ona s pravom ukazuje da je, na primer, broj predviđenih časova nedovoljan za pojedine

nastavne jedinice, a planiranje nastave izuzetno složeno, posebno kada je reč o muzici romantizma, gde trajanje kompozicija višestruko premašuje trajanje časa. Pored toga, ona ukazuje i na činjenicu da se nastavnim temama do barokne muzike posvećuje nesrazmerno veći broj časova u odnosu na one iz perioda od 18. do 21. veka. Tako dolazi do toga da učenici koji završavaju srednju muzičku školu imaju vrlo skromne predstave o pravcima i žanrovima muzike 20. veka, ne poznaju dovoljno njen jezik, što dolazi do izražaja i u drugim predmetima. „Posebno nedostaju sadržaji koji osvetljavaju kompleksnost muzičkih dešavanja u 20. veku: tradicije džez i popularne muzike, filmska i uopšte primenjena muzika, razumevanje novih medijskih prezentacija muzike i novih tehnologija” (Ibid., str. 144). Dodajmo i to da se ovakva praksa uglavnom nastavlja i na visokoškolskom nivou, čime pomenuti problem postaje još produbljeniji, a potreba za reformom i inovacijama znatno veća.

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. Imajući u vidu opisane probleme i nedostatke, nastava budućnosti bi trebalo da se odvija u pravcu interaktivnosti, da podstiče učenike na razmišljanje i originalan pristup uz insistiranje na povezivanju sadržaja ovih predmeta koliko god je to moguće.

6.1.2 Izvođački predmeti

Iz grupe izvođačkih predmeta akcenat je stavljen na predmete individualnog (Solfeđo i Klavir) i kolektivnog muziciranja (Hor i Orkestar). Solfeđo i Klavir²⁰ zastupljeni su 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

²⁰ Sve instrumentalne grupe (osim klavirista i orguljaša) polažu ovaj predmet kao Uporedni klavir u II i IV razredu.

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, 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 (Olujić, 1990; Vasiljević, 1988a; 1988b 1989; Vasiljević, Drobni i Karan 2007; Vasiljević, Drobni i Karan 2003; Vasiljević, Drobni, Karan i Čalić, 1995; Vasiljević, Drobni, Karan i Nikolić, 1999).²¹

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, ronda i komade za klavir različitih autora i stilova. Za muzičkog saradnika, Klavir spada u grupu opštestručnih

²¹ Navodimo samo mogući izbor udžbenika. U praksi nije retkost da nastavnici sami prave skripte ili izbor vežbi za solfedo iz literature, kao i iz udžbenika koji su namenjeni školi za osnovno ili visoko muzičko obrazovanje.

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, 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 scen-
skih 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 za javne nastupe na koncertima. Pored toga, učenike treba upoznati sa ulogom dirigenta, koncert-majstora i vođe deonice. 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 obi-

mom 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.²²

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

²² 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.

Ciljevi nastave na glavnom predmetu²³ 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, unapređivanje tehnike, proširivanje znanja iz oblasti muzičke teorije i povezivanje tog znanja sa izvođačkom praksom putem detaljne strukturalne analize svih izvođenih kompozicija, kao i obogaćivanje 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 složene tehničke vežbe, upoznavanje sa različitim muzičkim 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,

²³ 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 apercije zvuka kod gudača). Takođe, u nastavnim planovima se navodi i brižljivo odabrana preporučena literatura za sve odseke i sve nivoe učenja.

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.

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.

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.

6.1.3 Predmeti zasnovani na muzičkom 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 sugerije 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 fakture (melodijskom, ritmičkom, harmonskom, polifonom, aranžmanskim), 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, rad 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, prapori 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 dobromerne sugestije nastavnika koje bi bile podsticajne za njihov dalji rad.

6.2 Didaktičko-metodički aspekti nastave u srednjoj muzičkoj školi

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.

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.

Vilotijević (1999a, str. 395–396) navodi sledeće principe: 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). 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 (Cucos 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 poznatog ka nepoznatom, 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 interesovanje za različite estetske sadržaje, a ne samo kada je u pitanju 'čista' muzika.

Za škole umetničkog profila naročito je važan princip očiglednosti, kao i princip mnogostranosti. Očiglednost se može odnositi podjednako na neposredno usvajanje estetskih elemenata u bilo kojoj sferi, tj. na direktno poimanje određenog estetskog predmeta, dok je u širem smislu očiglednost vezana za posredno sticanje saznanja o estetskom predmetu putem verbalnog opisivanja. Stoga u nastavnoj praksi treba insistirati da se svaka

vrsta umetnosti predstavi putem sopstvenih izražajnih sredstava, pri čemu je poželjno i međusobno povezivanje umetnosti, kako bi se određene pojave i estetske vrednosti razumele i stavile u dati kontekst. Kao što je poznato, nijedan stil se nije manifestovao samo u okviru jedne umetnosti, tako da njegovo predstavljanje putem samo jedne (od) umetnosti ne obezbeđuje celovitu sliku razvoja i prožimanja umetničkih tvorevina. Na ovom mestu može se ukazati na jedan od nedostataka aktuelne nastavne prakse srednje muzičke škole koji se ogleda u činjenici da, „prema važećim nastavnim planovima, tokom četvorogodišnjeg obrazovanja ne postoji predmet Likovna kultura (ili Istorija umetnosti). Time je donekle onemogućeno sprovođenje principa mnogostranosti” (Zdravić Mihailović, 2013b, str. 237).²⁴ Mišljenja smo da ovakva praksa ima svoje nedostatke, jer upravo onemogućava međusobno povezivanje umetničkih sadržaja i stilova.

Princip aktivnosti odnosi se na aktivno učestvovanje u doživljajima estetskih obeležja, ali i na učestvovanje u ostvarivanju estetskih vrednosti. Ovi vidovi aktivnosti imaju svoje važno mesto u nastavi muzike, jer bez kvalitetnog doživljaja i svesnog usvajanja estetskih vrednosti učenik neće biti u mogućnosti da te vrednosti prenese na polje izvođaštva ili stvaralaštva. Otuda pojedini autori (Stojanović, 2017 str. 418–419) navode da je „nepohodno (je) srednje škole opremiti savremenim nastavnim sredstvima, informacionim tehnologijama, čime će učenicima nastava postati mnogo zanimljivija i pristupačnija. Takođe je poželjno nastavni proces ‘osvežiti’ novim nastavnim metodama povećanom interaktivnošću, što će značajno uticati na cilj i zadatke predmeta.” 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 nastavi muzičkog obrazovanja važan je i princip individualizacije. Negovanje individualnosti kod svakog učenika, kao i prihvatanje različitosti doživljavanja, procenjivanja i stvaranja predstavlja neophodan uslov za razumevanje, interpretaciju, pa i stvaranje muzičkog dela. U procesu nastave trebalo bi izbegavati jednostrani pristup u upoznavanju i analizi, već zastupati dijalog o vrednostima muzičkog dela, kako bi učenici bili u prilici da iskažu lični stav. Na ovaj problem je ukazano u jednom ranijem istraživanju: “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, na ‘kopiranju’ starih majstora” (Zdravić Mihailović, 2013b, str. 238).

²⁴ 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.

Nastavni principi se tokom nastave međusobno prepliću i dopunjuju, a njihova primena uslovljena je datim okolnostima u procesu nastave.

Pored principa, jedan od osnovnih uslova za uspešnu realizaciju nastavnih sadržaja jeste izbor nastavnih metoda. 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).

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.). Ona 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 osobenosti, originalnosti i slobodi pojedinca. Kao osnovni smisao ove metode navodi se podsticaj razvoja individualnih izražajnih sposobnosti posredstvom ličnog doživljaja i iskustva

(Grandić, 2001). Slobodno izražavanje učenika posebno je dragoceno kada je u pitanju doživljaj slušanog dela (Istorija muzike sa upoznavanjem muzičke literature, nastava iz instrumenta ili pevanja). Takođe, može se reći i da je ova metoda opštepoželjna 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, takođe 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, ovde moramo naglasiti da je slobodno izražavanje učenika zastupljeno samo kao sredstvo komunikacije između nastavnika i učenika, kao i učenika međusobno, i da ga 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, str. 126). Za škole umetničkog profila ova metoda je posebno važna, kako u nastavi tako i izvan nje; kod učenika treba razvijati naviku da se umetnički objekti posmatraju u adekvatnom prostoru (muzej, galerija, koncertna dvorana itd.).

Sa metodom posmatranja povezana je i metoda estetske analize. Ona ima važnu ulogu u svim oblastima umetničkog obrazovanja, ali i česte nedostatke koji se vezuju za takozvani estetički formalizam i istoricizam (ibidem, str. 196). Formalni ili formalistički aspekti analize mogu pružiti pojedine informacije o umetničkom delu, ali ne mogu predstaviti njegovu estetsku vrednost u potpunosti, jer se fokusiraju na doživljaj umetničkog dela kao čulnog uživanja i lepog *po sebi* bez interesa i bez prikazivanja svrhe. Takođe, istoricizam može ponuditi istorijske činjenice vezane za nastanak dela ili neki drugi važan trenutak, ali ne može pružiti celovitu sliku o estetskim vrednostima. 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.

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, str. 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. U objašnjenju vrednosti muzike zadovoljstvo i emocija pojavljuju se zajedno, ali se, usled analize sadržaja, vrši valorizacija muzičkog dela. Grejam (2000, str. 91) smatra da je jedna od najznačajnijih razlika u stvari kompleksnost, jer mnogo više sadržaja ima u Betovenovoj Petoj simfoniji nego u popularnim šlagerima. Ta razlika u opsegu veoma je bitna u proceni vrednosti jednog muzičkog dela, a ipak, s tačke gledišta zadovoljstva, čini se da nema nikakvih razloga da jednom delu dajemo prednost u odnosu na drugo. Međutim, svesno i aktivno slušanje muzike u nastavnoj praksi stručnog obrazovanja ima višestruke ciljeve, a jedan od najvažnijih je otkrivanje dubljih slojeva muzičkog izraza.

Jedan od problema vezanih za primenu metode estetske analize leži u činjenici da savremena muzika, usled posedovanja različitih stilsko-žanrovskih karakteristika, predstavlja posebno osetljivo područje. Pojedini ruski pedagozi (Михайловна, 2004) ističu da je za današnje muzičko obrazovanje 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.

Pored pomenutih, za nastavu muzičkog obrazovanja važna je i metoda podsticanja na stvaranje lepog. Naime, mladi se često okupljaju oko zajedničkih ideja i osećaju radost kada imaju mogućnost da umetnički uobliče 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.

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 zavisi motivisanost učenika, a samim tim i proces učenja, kao i njihove kompetencije i dalje interesovanje za muzičku umetnost i umetnost uopšte. Ipak, razvoj obrazovanja u budućnosti valjalo bi da ima na umu da je kvalitet nastavnih metoda verovatno jedan od najvećih problema u gimnazijskom i umetničkom obrazovanju. Naime, u *Strategiji razvoja obrazovanja do 2020. godine* (Службени гласник РС, број 107/2012: Стратегија развоја образовања у Србију до 2020. године, str. 55), ukazuje se na činjenicu da je „nastava pretežno predavačkog tipa, osim za stručne predmete u umetničkim školama, a veoma je mala iskorišćenost metoda aktivnog učenja i mogućnosti koje pružaju savremene informaciono-komunikacione tehnologije. Akcenat je na velikom broju časova sa fokusom na predmetnoj faktografiji i, u najboljem slučaju, učenju s razumevanjem, a mnogo manje na osposobljavanju učenika za samostalan intelektualni rad, rešavanje problema, donošenje odluka, evaluaciji i samoevaluaciji baziranoj na znanju i sposobnosti analize, realizaciji malih projekatskih zadataka, sposobnosti prezentacije znanja, kreiranju novih produkata ili rešenja itd.” Takođe, dominacijom predavačke metode potpuno se zanemaruju razvojne kompetencije ovog uzrasta, nedovoljno se postojeće koriste, a neke nove, za poslove budućnosti, se ne razvijaju. U tom smislu posebno je važna uloga nastavnika.

7. Uloga nastavnika u stručnom muzičkom obrazovanju

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.

Pojedini istraživači (Stojanović, Nagorni Petrov i Zdravić Mihailović 2013, str. 36) ukazuju na to da „još uvek nisu svi nastavnici spremni kako za promene u nastavi, tako i za inovativni pristup obrazovnom procesu, pa se disfunkcija ogleda u pojedinim segmentima rada.” Otuda se preporučuje da fakulteti formiraju poseban centar koji bi obezbedio planove i programe za usavršavanje nastavnika kroz organizovane seminare, kurseve, radionice, pedagoške istraživačke projekte, sa jedinstvenim ciljem da se kvalitetnom nastavom obrazuju kvalitetni i osposobljeni stručnjaci za budućnost.

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 (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.

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. Imajući u vidu činjenicu da se formiranju i razvijanju kompetencija učenika mora posvetiti dodatna pažnja, „važno je naglasiti da je uloga nastavnika u tom procesu ključna, te da od angažovanja nastavnika u najvećoj meri zavisi koliko će se kod učenika razvijati pomenute kompetencije” (Zdravić Mihailović i Stojanović, 2016, str. 122).

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.

8. Prediktori estetskog doživljaja muzike

Estetski doživljaj se nalazi pod uticajem kompleksne mreže karakteristika stimulusa, posmatrača i situacije (Jacobsen, 2010). Snaga i kvalitet estetskog doživljaja, pored kognitivnih, zavise od raznih 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 (Panić, 1998). Stoga se može reći da je estetski doživljaj muzike uslovljen, s jedne strane, ličnošću slušaoca ili posmatrača (odnosno učenika), a s druge strane, okolnostima u kojima se aktivira neka druga stimulativna sredina (odnosno, odvija nastavni proces).

O uticaju crta ličnosti na estetski doživljaj govori se kroz emocionalno stanje (Belke, Leder, & Augustin, 2006) ili znanje o umetnosti (Bullot & Reber, 2013; Stojilović & Marković, 2014). 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. Objašnjavajući 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.

Sagledavajući 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 uočavanja i doživljavanja estetskih vrednosti 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 njihov 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). Pojedina 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 karakteristika subjektivne prirode, na doživljaj utiču i spoljne okolnosti, kao na primer, mesto posmatranja dela (laboratorija ili muzej) ili socijalno okruženje (samostalno ili u društvu drugih osoba) (Mastandrea, Bartoli & Bove, 2009; Smith & Smith, 2001).

U kontekstu nastave srednje muzičke škole možemo govoriti o uticaju sledećih okolnosti:

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

Izbor kompozicija zastupljenih u nastavi srednje muzičke škole determinisan 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 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). Međutim, u praksi često 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.

9. 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 bihevioralno, 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 (ubrzano 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 (Damjanović, 1986, str. 132), te da je estetski doživljaj povezan sa *doživljajem lepog* (a lepo se vezuje za prijatnost i zadovoljstvo), istraživanju estetskog doživljaja muzike u nastavi srednje muzičke škole pristupili smo kroz analizu zastupljenosti pozitivnih emocija, ali i negativnih, budući da estetski doživljaj nije vezan samo za doživljaj lepog.

Pozitivne i negativne emocije ispitivali smo pomoću instrumenta SPINO (Skala pozitivnih i negativnih emocija, preuzeta iz: Watson, Tellegen & Clark, 1998), 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 (in-

teresuje 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 aktiviranje, 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 višecasovno 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 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 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).

Entuzijazam je redovni pratilac nastave u školama umetničkog profila. Ovaj termin označava zanos, oduševljenje, ushićenje, razdraganost (Vujaklija, 1980, str. 286). Opšte je poznato da bez zanosu 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 činionicima, 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, uzbudljivost (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 samoljutnje 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 svojevrzne 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 nastavom u neraskidivoj vezi sa estetskim doživljajem muzike. Štaviše, estetski doživljaj muzike direktno je povezan sa kvalitetom nastave.

10. Pregled dosadašnjih istraživanja estetskog doživljaja muzike

Kroz prethodna poglavlja o shvatanjima estetskog doživljaja, može se sagledati mnoštvo različitih viđenja i pristupa u istraživanju ovog fenomena. 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.²⁵

U našoj sredini najznačajnije radove posvećene pitanjima estetskog vaspitanja i estetskog doživljaja 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

²⁵ S tim u vezi, pokušaćemo da izbegnemo ponavljanje iznesenih stavova, i da u ovom delu rada ponudimo shvatanja koja su bliža vaspitno-obrazovnoj sferi, odnosno nastavi muzičkog obrazovanja.

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 mlađim razredima 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.

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 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*

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

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 angažovanje 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 koja se odlukuje naglaskom na percepciji predmeta i 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. Najpribližnije ispitivanju estetskog doživljaja muzike kod učenika jeste istraživanje koje se odnosilo na reakciju učenika na niz izabranih različitih primera (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 ne 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*; Bizet: arija *Karmen* iz opere *Karmen* i Dvoržak: Simfonijska *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 ispratili i ariju *Karmen*, dok su muziku Dvoržaka učenici okarakterisali kao 'lepo ali tužno'. 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. Istraživači koji se bave pitanjima kreativnosti muzički darovite dece (Simplicio, 2000), smatraju da kreativno muzičko ispoljavanje i razmišljanje o muzici nije dar koji imaju pojedinci, nego osobina koja se može steći i odgajati. 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 za rad sa takvom decom (Grandić i Letić, 2009; Jevtić, 2006, 2011), a ređe razmatraju rad sa darovitim studentima (Gallagher, 1991, 2000; Đorđević, 2005) ili kreativnost i stvaralaštvo (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.

Interesovanje pedagoga srazmerno često je usmereno ka korelaciji muzike sa ostalim nastavnim predmetima (Đorđević, 2011) ili ka poboljšanju kvaliteta nastave

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 ne sviđa, dosadno mi je, ne razumem), što svakako predstavlja estetski stav.

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 redefinisane muzičkih žanrova i njihovo međusobno povezivanje.

Istraživanja vezana za stručno muzičko obrazovanje poslednjih godina su u porastu, i često 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. 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 (2010) 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.

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 Bogunović, 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.

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.²⁸ 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.²⁹ Imajući u vidu ove činjenice, jedan broj istraživača je, učešćem na stručnim skupovima i objavljivanjem radova u stručnim časopisima, dao svoj značajan doprinos na ovom području, čime se, posredno, zalaže i u estetski doživljaj muzike u nastavi muzičkog obrazovanja. Pitanjima nastave muzičkih oblika u srednjoj muzičkoj školi bavi se Anica Sabo (2006a, 2006b, 2012a, 2012b, 2014), pri čemu se ponekad pravi i korelacija sa ostalim predmetima, na primer, sa Istorijom muzike (Marinković i Sabo, 2014, 2019a, 2019b). Kao svojevrsnom kritikom muzičkog obrazovnog sistema u Srbiji, Garun Malaev (2004, 2012, 2014, 2017) 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 Mihailović, 2013b), pedagoškom pristupu estetskom doživljaju muzike (Zdravić Mihailović, 2014; Здравич-Михайлович, 2015; Zdravić Mihailović, 2018), kompetencijama učenika srednje muzičke škole (Zdravić Mihailović i Stojanović, 2016), problemima nastave u srednjoj muzičkoj školi (Stojanović i Zdravić-Mihailović, 2014) ili novim

²⁸ 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, prvi put je na nekom stručnom skupu otvoreno konstatovano da ovoj oblasti treba posvetiti mnogo veću pažnju.

²⁹ Još uvek se koristi skripta Mirjane Živković (1979), koja nudi metodska uputstva za izvođenje nastave na teoretskim predmetima: Teorija muzike, Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici, Istorija muzike, Slušanje muzike, Poznavanje instrumenata 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. S druge strane, pojedini autori otvaraju i pitanje modifikacije kurikuluma Metodika nastave teorijskih predmeta (Stojanović i Nagorni Petrov, 2019).

poslovima mladih profesionalnih muzičara u širem društvenom kontekstu (Zdravić Mihailović i Todorović, 2018).

Iz pregleda dosadašnjih istraživanja možemo zaključiti da su pitanja stručnog muzičkog obrazovanja najčešće predmet interesovanja muzičkih pedagoga, kao i psihologa, a donekle i muzičkih teoretičara, muzikologa i kompozitora. 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.

METODOLOŠKA OSNOVA ISTRAŽIVANJA

1. Značaj istraživanja

Stručno muzičko obrazovanje danas, usled opšteg pada kulturnih i estetskih vrednosti, pred sobom ima težak zadatak. 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. 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 nastavi stručnog muzičkog obrazovanja.

Pored naučnog doprinosa, imali smo u vidu i doprinos živoj nastavnoj praksi. Sagledavajući učenike i studente u procesu stručnog muzičkog obrazovanja, od prvih ozbiljnih 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 na području stručnog muzičkog obrazovanja. Sprovedeno istraživanje je značajno u smislu podsticanja daljeg razvoja muzičke pedagogije, jer dobijeni nalazi mogu poslužiti za naredna istraživanja na tom polju.

2. Problem i predmet istraživanja

Različite vrste i nivoi doživljaja muzike čine specifičnom nastavnu praksu srednje muzičke škole, a estetski doživljaji muzike postaju sastavni deo svakodnevnih aktivnosti mladih muzičara. Stoga je problem našeg istraživanja fokusiran 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 nije uvek povezan samo sa doživljavanjem lepog u umetnosti, već, kako pojedini autori ukazuju (Ingarden, 1975), može biti i negativan.

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. Stoga je predmet istraživanja koncentrisan upravo oko ovog kruga pitanja – da li je i na koji način estetski doživljaj, kao poseban fenomen, zastupljen u nastavi – jer kvalitet estetskog doživljaja muzike tokom nastave umnogome može uticati na motivisanost učenika, kao i na uspeh u savlađivanju nastavnog gradiva.

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). Uz potpunu saglasnost sa izrečenim stavom dodaćemo i to da se stručno muzičko obrazovanje ne može zasnivati na doživljaju muzičkog dela samo kao čulnog uživanja, bez interesa i konkretne svrhe. Apstraho-

vanjem 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.

3. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj našeg istraživanja usmeren je ka ispitivanju zastupljenosti estetskog doživljaja kao specifičnog spoja emocionalne, kognitivne i konativne dimenzije i njegovog značaja u nastavi 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 merama estetskog doživljaja u nastavi teorijskih, izvođačkih i predmeta muzičkog stvaralaštva. 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. Posredno, putem ispitivanja zadovoljstva nastavom i estetskog doživljaja, ispitivali smo i motivaciju učenika (njegovu konativnu dimenziju).

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

1. Utvrditi povezanost pozitivnih i negativnih emocija sa merama estetskog doživljaja muzike.
2. Ispitati zastupljenost principa mnogostranosti i kreativnosti.
3. Utvrditi da li postoji povezanost estetskog doživljaja muzike u nastavi teorijskih i izvođačkih predmeta.
4. Ispitati da li je zadovoljstvo nastavom povezano sa estetskim doživljajem muzike.
5. Ispitati razlike u estetskom doživljaju muzike u nastavi teorijskih i izvođačkih predmeta, zavisno od odseka.
6. Ispitati da li postoji razlika u estetskom doživljaju muzike kod učenika u nastavi teorijskih predmeta s obzirom na uspeh i pol učenika.
7. Ispitati da li postoji razlika u estetskom doživljaju muzike kod učenika u nastavi izvođačkih predmeta s obzirom na uspeh i pol učenika. Ispitati zastupljenost pozitivnih i negativnih emocija s obzirom na pol učenika.
8. Ispitati razlike u estetskom doživljaju muzike u teorijskim i izvođačkim predmetima s obzirom na mesto pohađanja srednje muzičke škole.

4. Hipoteze istraživanja

Opšta hipoteza od koje polazimo u ovom istraživanju glasi:

Pretpostavlja se da je estetski doživljaj muzike povezan sa pozitivnim emocijama učenika i da je veoma važan u kurikulumu srednjeg muzičkog obrazovanja.

1. Pretpostavlja se da postoji povezanost pozitivnih emocija sa merama estetskog doživljaja muzike.
2. Pretpostavlja se da u nastavi srednjeg muzičkog obrazovanja nije dovoljno zastupljen princip mnogostranosti i da učenici nemaju dovoljno kreativne slobode.
3. Pretpostavlja se da ne postoji dovoljna povezanost estetskog doživljaja muzike u nastavi teorijskih i izvođačkih predmeta.
4. Pretpostavlja se da je zadovoljstvo nastavom povezano sa estetskim doživljajem muzike.
5. 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.
6. Pretpostavlja se da postoji razlika u estetskom doživljaju muzike u nastavi teorijskih predmeta zavisno od uspeha i pola učenika i to u korist odličnih učenika, i u korist devojčica.
7. Pretpostavlja se da ne postoji razlika u estetskom doživljaju muzike u nastavi izvođačkih predmeta zavisno od uspeha i pola učenika. Pretpostavlja se da su kod devojčica više zastupljene pozitivne emocije, a kod dečaka negativne.
8. Pretpostavlja se da postoji razlika u estetskom doživljaju muzike u nastavi teorijskih i izvođačkih predmeta s obzirom na mesto pohađanja srednje muzičke škole, i to u korist Muzičke škole u Nišu.

5. 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 estetskom doživljaju muzike u kurikulumu srednje muzičke škole (Estetski doživljaj muzike u teorijskim predmetima, Estetski doživljaj muzike u izvođačkim predmetima, Mnogostranost i kreativna sloboda, Zadovoljstvo školom)*

a) *Estetski doživljaj muzike u teorijskim predmetima* odnosi se na učeničku procenu zastupljenosti estetskog doživljaja muzike 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 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 muzičkog stvaralaštva, kao i zastupljenosti principa mnogostranosti u nastavi.

d) *Zadovoljstvo školom* odnosi se na procenu učenika srednje muzičke škole o nastavnim predmetima, uslovima rada škole i motivisanosti učenika.

2) *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.

6. 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 dva instrumenta.

Instrument *Skala stavova učenika o ulozi estetskog doživljaja u kurikulumu srednje muzičke škole* (SUD-KU) sastoji se 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, emocionalnog i konativnog, u različitim nastavnim predmetima srednje muzičke škole

i njegovom značaju 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. Instrument je konstruisan tako što su zadaci i hipoteze iskorišćeni kao osnova za izradu instrumenta. Iz svakog pojedinačnog zadatka izvedeno je nekoliko ajtema koji se odnose na različite aspekte zastupljenosti estetskog doživljaja u nastavi srednje muzičke škole.

Drugi instrument, (SPINO), predstavlja skalu pozitivnih i negativnih osećanja (preuzet iz: Watson at 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).

7. 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. Ukupan uzorak čini 311 ispitanika (150 učenika i 161 učenica).

Od ukupnog broja učenika, preko 50% ima odličan uspeh, preko 35% vrlo dobar, a preko 10% učenika ima dobar uspeh. Manje od 1% ispitanih učenika ima dovoljan, odnosno nedovoljan uspeh.

Najveći broj učenika pohađa Muzičku školu u Nišu (105 učenika), dok je 60 učenika iz 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. Posmatrajući uzrast učenika zapaža se da je broj učenika drugog i trećeg razreda isti – po 105 učenika, dok 101 učenik pohađa završni razred srednje muzičke škole. Od ukupnog broja, 142 učenika je sa Teoretskog 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.

8. Statistička obrada podataka

U ovom istraživanju, statistička obrada podataka izvršiće 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);
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.

9. Organizacija i tok istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u toku 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.

10. Opis instrumenata istraživanja

Vrednosti glavnih predmeta merenja za konstruisanu skalu SUD-KU dobijene su računanjem proseka odgovora ispitanika na stavke koje im pripadaju. Za skalu SPI-NO vrednosti su dobijene po uputstvu (Watson et al., 1988), sabiranjem odgovora.

Tabela 7

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

U Tabeli 7 prikazane su četiri subskale instrumenta SUD-KU: *Teorijski predmeti*, *Izvođački predmeti*, *Svestranost i kreativnost* i *Zadovoljstvo nastavom*.

Prvu subskalu *Teorijski predmeti* čini ukupno 16 ajtema koji se odnose na predmete Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici i Istorija muzike. Subskala meri zastupljenost i značaj 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 jedinstva intelektualnog, emocionalnog i konativnog doživljaja 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; Izvođenje zadataka sviranjem ili pevanjem mi je važno za razumevanje harmonskih veza i/ili modulacija; U nastavi harmonije rado učestvujem u pisanju ili izvođenju zadataka*). 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; Kroz nastavu kontrapunkta mogu da upoznam lepotu renesansne (barokne) muzike; Izvođenje zadataka sviranjem ili pevanjem mi je važno za razumevanje polifone muzike; U nastavi kontrapunkta rado učestvujem u pisanju ili izvođenju zadataka*). 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; U nastavi muzičkih oblika rado učestvujem u analizi oblika kompozicije i upoznajem lepotu muzike različitih stilova*), 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; U nastavi istorije muzike rado učestvujem u diskusiji vezano za građivo koje obrađujemo*).

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. *U nastavi klavira [za učenike Instrumentalnog odseka ovo se odnosi na drugi instrument ili solo pevanje] uvek analiziramo delo koje obrađujemo; Rado idem na probe hora [orkestra] zbog lepote doživljaja muzike; Većina kompozicija koje obrađujemo u nastavi klavira [za učenike Instrumentalnog odseka ovo se odnosi na drugi instrument ili solo pevanje] mi se dopada*).

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. *Volim predmet Dečji orkestar [Uvod u komponovanje] jer u njemu mogu da izrazim svoju kreativnost; Nastavnici nas podstiču da stvaramo (izvodimo) kvalitetnu muziku, literarna dela i druge oblike umetnosti; 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]*).

Tabela 8

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.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

1. Estetski doživljaj muzike i emocije učenika u nastavi

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da su dobijene mere estetskog doživljaja povezane sa pozitivnim emocijama. To polazište je zasnovano na činjenici da je emocionalnost bitno obeležje estetskog doživljaja, te da se estetski doživljaj vezuje za doživljaj lepog, za priyatnost. Takođe, i nalazi psihologa koji se bave doživljajem muzike (Leman i saradnici, 2012) ukazuju na činjenicu da za izvođače i nastavnike nema ničeg važnijeg nego da učenicima organizuju pozitivna muzička iskustva. S druge strane, negativne emocije dovode do smanjenja motivacije za rad, pa i do odbojnosti prema školi. Istraživanja pokazuju da je kod učenika izraženije odsustvo kognitivnih procesa što je viši nivo negativnih emocija poput ljutnje, straha i srama (Blair, 2002).

Emocionalni odgovor učenika sagledan je u odnosu na sve tri grupe predmeta (teorijski, izvođački i muzičko stvaralaštvo), tako da smo uradili korelaciju dobijenih mera estetskog doživljaja sa varijablom *Pozitivne emocije* i *Negativne emocije*.

Tabela 9

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

Tabela 9 pokazuje 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 govori da u nastavi teorijskih predmeta preovlađuje pozitivan

estetski doživljaj muzike. Takođe, iz Tabele 9 se vidi da ne postoji značajna negativna korelacija sa *Negativnim emocijama*.

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.

Zanimanje za estetski doživljaj muzike u nastavi teorijskih predmeta postoji duži niz godina, a pojedini radovi razmatraju upravo prožimanje emocionalne i intelektualne dimenzije. U jednom od ranijih istraživanja (Stojanović i Zdravić Mihailović, 2014), kao dominantan nedostatak nastavne prakse izdvojen je problem nedovoljnog izvođenja zadataka u nastavi harmonije i kontrapunkta sviranjem ili pevanjem. Taj podatak, nažalost, ne govori u prilog estetskom doživljaju muzike u nastavi, jer ne pruža mogućnost zvučne slike, iako je sasvim moguće da su sami zadaci korektno napisani. Bez izvođenja napisanog zadatka teško je napraviti razliku između onoga što je napisano u skladu sa važećim 'školskim' pravilima i onoga što ima estetska svojstva; „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” (Zdravić Mihailović, 2018, str. 188). Ovaj važan aspekt estetskog vaspitanja u muzičkom obrazovanju ne treba zanemarivati, jer on, između ostalog, bitno utiče i na formiranje i jačanje stručnih kompetencija.

U nastavi srednje muzičke škole značajan deo aktivnosti odvija se od teorije ka praksi, što, u slučajevima kada praksa, odnosno 'ozvučavanje' teorijskih elemenata izostane, ugrožava celovitu sliku estetskog predmeta. 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 (školske zadatke). U okviru Istorije muzike sa upoznavanjem muzičke literature učenici se najpre upoznaju sa određenom epohom, pa tek onda sa kompozitorima i delima koja predstavljaju određenu epohu. Tako praktično dolazi do potiskivanja metode estetske analize, pa ponekad i do onemogućavanja njenog praktičnog sprovođenja. Na taj nedostatak ukazuje i kompozitor i teoretičar Garun Malaev (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. U tom segmentu nastavnog procesa velika je uloga nastavnika, koji permanentno treba da ukazuje na estetske kvalitete različitih muzičkih stilova.

Pored sticanja znanja i razvijanja veština, učenici srednje muzičke škole se usmeravaju i ka aktivnom muziciranju, pa je u daljem istraživanju izvršena korelacija mere estetskog doživljaja *Izvođački predmeti* i *Pozitivne* i *Negativne emocije*. Nalazi pokazuju da *Pozitivne emocije* pozitivno koreliraju sa *Izvođačkim predmetima* ($r = 0,42, p < 0,01$) što govori u prilog zastupljenosti pozitivnog estetskog doživljaja učenika u nastavi izvođačkih predmeta (Tabela 9). Dobijena je negativna korelacija između *Negativnih emocija* i *Izvođačkih predmeta* ($r = - 0,15, p < 0,01$).

Dobijeni nalaz je u skladu sa Eliotovim (Eliotr, 1995) stavom da, tokom konstruktivnih radnji sviranja i slušanja muzike, između ostalog, izvođači i slušaoci ostvaruju zadovoljstvo. Ovaj nalaz jeste očekivan, budući da se u izvođačkim predmetima uglavnom krije dominantan razlog za izbor buduće profesije. Iz prakse nam je poznato da učenici vole pevanje, posebno u nastavi hora, ali i solfeđa (melodijske vežbe, a posebno 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 muzičkog izvođaštva bave i fraziranjem i izražajnim doterivanjem melodijskih linija, čime se direktno bave i *muzički lepim*.

Istraživanja u oblasti psihologije pokazuju 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). 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). Takođe, i 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 ovoj činjenici ogleda i odnos prema *muzički lepom*, odnosno estetskom doživljaju tokom vežbanja ili izvođenja muzike.³⁰

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.

Pored teorijskih i izvođačkih predmeta, ispitali smo i odnos učenika prema nastavi u oblasti stvaralaštva i kreativnosti. Dobijeni nalaz pokazuje da *Svestranost i kreativnost* ne korelira značajno ni sa *Pozitivnim* ni sa *Negativnim emocijama* (Tabela 9).

Kada je reč o meri *Svestranost i kreativnost*, naša očekivanja su išla u pravcu povezanosti sa pozitivnim emocijama. Međutim, dobijeni nalaz može da sugerise da je oblast muzičkog stvaralaštva donekle zapostavljena, odnosno da u okviru postojećeg kurikuluma ona nema svoje valjano mesto.

Kreativnost se može opisati kao 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

³⁰ 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 (Bogunović, 2008). 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.

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 džez 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).

U istraživanju estetskog doživljaja muzike i zainteresovanosti učenika za predmet Dečji orkestar, odnosno Uvod u komponovanje (upor. Zdravić Mihailović, 2018), konstatovana je statistički značajna razlika u stavovima učenika druge, treće i četvrtre godine: „četvrta godina razlikuje se od druge, što je i razumljivo, s obzirom na veći stepen stručnih kompetencija, pa shodno tome pokazuje i veću želju za muzičkim stvaralaštvom” (ibid., str. 188). Jedan od mogućih razloga za postojeće stanje može biti u vezi sa uzrastom učenika, ali drugi, možda značajniji, leži u činjenici da oblast kompozitorskog stvaralaštva nije zastupljena i na ostalim odsecima, pre svega na Vokalno-instrumentalnom. Ovakva praksa nije sasvim opravdana, jer istorijski podaci pokazuju da je veliki broj uspešnih kompozitora istovremeno posedovao i visoke izvođačke sposobnosti, kao što su i poznati izvođači skloni komponovanju. U novije vreme, ove oblasti se sve više prožimaju, a stvaralački rad se obogaćuje i brojnim ‘novim’ zanimanjima (produkcija, dizajn zvuka itd.).

Muzičko stvaralaštvo je važno i zbog drugih ciljeva, jer se kroz kompozitorski rad, pored muzičkih preferencija, mogu izraziti ideje i vrednosni stavovi učenika. Govoreći o svojim studentima sa njujorškog univerziteta, Dejvid Eliot (Elliott, 2012, str. 27) podseća da učenici, pored toga što koriste muzičke stilove 21. veka, kao što su aleatorika, rep i hip-hop, serijalna muzika, itd., oni istovremeno izražavaju i sopstvenu muzikalnost, emocionalna stanja i lični odnos prema raznim društvenim, političkim ili kulturnim temama, koji je povezan sa (na primer) rasnom i rodnom diskriminacijom, nasiljem, bolestima, zloupotrebama i siromaštvom. Posvećivanje veće pažnje ovoj oblasti u nastavi moglo bi da doprinese većoj zainteresovanosti učenika i za nastavu, i za stvaralačku aktivnost, iz čega bi se, eventualno, iznedrili potencijalno novi muzički pravci. S tim u vezi, u jednom od ranijih istraživanja (Stojanović i Zdravić Mihailović, 2014) učenici su pokazali zainteresovanost za postojanje posebnog predmeta u okviru kojeg bi mogli da upoznaju savremenu umetničku i popularnu muziku (što je potvrdilo približno 80% ispitanika). Takođe, konstatovano je da „učenici žele da svoja interesovanja i omiljene muzičke pravce ‘ugrade’ u školsku praksu” (ibidem., str. 163).

2. Princip mnogostranosti i kreativna sloboda

Kod formiranja pretpostavke o nedovoljnoj zastupljenosti principa mnogostranosti i nedostatku kreativne slobode u nastavi imali smo u vidu ranije nalaze istraživača. U jednom od njih (Bogunović i saradnici, 2012) razmatrani su stavovi 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.). S druge strane, pedagozi ističu da je međusobno povezivanje umetnosti 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. Do sličnih zapažanja došli smo i u svojim ranijim istraživanjima naglašavajući da „dva najvažnija načina propagiranja vrednosti umetničkih sadržaja (jesu) kvalitet obrazovanja i dijalog o vrednostima umetničkih i zabavnih sadržaja. Bez razgovora o vrednostima svakako se ne može doći do principa valorizovanja, pa ni do realnog sagledavanja stanja u kulturi, kao i onoga kakvo bi ono trebalo da bude. Veća kontrola svih oblika umetničkih, naučnih i zabavnih sadržaja morala bi da bude osmišljena misija iza koje stoji država, jer se pojedinačnim pokušajima ne mogu postići značajniji rezultati” (Zdravić Mihailović i Todorović, 2018, str. 169).

Prema drugoj hipotezi, princip mnogostranosti nije dovoljno zastupljen u nastavi, i ne postoji dovoljno kreativne slobode.

Tabela 10 Zastupljenost principa mnogostranosti i kreativne slobode u nastavi

	Iskošenost (Skewness)	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 0,18 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). Druga 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.

Rezultati istraživanja u kome su ispitanici bili nastavnici srednjih muzičkih škola i Fakulteta muzičke umetnosti u Beogradu (Bogunović i sar. 2011) pokazuju da se tokom studiranja uglavnom stižu kompetencije za izvođenje, pedagoški i stvaralački rad, ali je zapaženo da je potreban viši stepen edukacije u okviru 'neklasičnih' žanrova i drugih vidova muzičkog izražavanja. Prema rečima istraživača, „sistem i program je još uvek tradicionalan, nedostaje mu fleksibilnost i inovativnost, i u ovom trenutku ne obezbeđuje transferabilne veštine i znanja” (Ibid. 110). Ove činjenice bi muzičko obrazovanje budućnosti svakako trebalo da ima na umu.

3. Povezanost estetskog doživljaja muzike u teorijskim i izvođačkim predmetima

Nedovoljno povezivanje teorijskih predmeta sa predmetima iz oblasti izvođaštva onemogućava stvaranje celovite slike estetskog predmeta (muzičkog dela), pa samim tim utiče i na nepotpun estetski doživljaj. Muzika ima sasvim osobeno mesto među umetničkim formama zbog toga što, dok fotografija teoretski može da zameni sliku ili film i pozorište, ništa ne može da zameni iskustvo slušanja muzike (Grejam, 2000, str. 115). Pored toga što povezivanje teorijskih predmeta sa izvođačkim doprinosi obostranom boljem razumevanju i celovitom estetskom doživljaju, njime se postiže i jačanje kompetencija učenika.

Prema Bezdanovoj (1983) estetski doživljaj u sebi sadrži tenziju (iščekivanje) i opuštanje koje dolazi sa razrešenjem. Pomenuto 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 u mogućnosti da interpretira ili da po sluhu prepozna određeni interval (akord, lestvicu), ili pak da spozna muzičku formu kao estetsku (a ne samo kroz teorijski fond znanja), on neće moći da stekne celovitu sliku kompozicije ili nekog njenog dela. 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.

Imajući u vidu važnost povezivanja teorije i prakse, Plavša (1989) kritikuje zagovornike akademizma u muzičkoj pedagogiji koji insistiraju da slušanje muzike ne treba da bude praćeno nikakvim verbalnim komentarima nastavnika, te da će dobra muzika sama naći put do slušaočevog duha. Naprotiv, on ukazuje na

nužnost pripremanja učenika za slušanje određene kompozicije (između ostalog, povezivanjem muzike i drugih umetnosti – poezije, slikarstva, baleta).

Pojedini pedagozi (Johnson, 1998) zagovaraju stav 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 – kako bi se stekli uslovi prvenstveno za stvaranje, ali i za procenjivanje umetnički vrednih tvorevina, potrebno je da se ovlada određenim znanjima iz pojedinih umetnosti.

Sličan stav ima i Jurij Borjev (2009), koji podseća da 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. Međutim, naša pedagoška praksa pokazuje da „učenici (studenti) često apstrahuju pojedine teorijske principe (ponekad i svesno) uzimajući kao dobar razlog i to da teorijska znanja nisu neophodan preduslov za kvalitetnu interpretaciju” (Zdravić Mihailović, 2013b, str. 242). Ovaj podatak govori da još uvek ne postoji dovoljna svest kod učenika o značaju teorije za razvoj umetničkih dostignuća.

Prema trećoj 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), tako da se „problem nedovoljnog izvođenja zadataka iz Harmonije i Kontrapunkta sviranjem i/ili pevanjem, izdvojio kao dominantan nedostatak nastavne prakse” (ibid., str. 163). To dalje ukazuje na nedostatak estetskog doživljaja, jer se samo na osnovu harmonizovane melodije ili urađenog kontrapunktskog zadatka ne može imati celoviti 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 ‘muzičkog znanja’.

U ovom istraživanju zanimalo nas je da li ćemo na većem uzorku dobiti isti ili drugačiji nalaz.

Tabela 11 *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 11 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 ($p = 0,00$). Ovakav nalaz je dobar, jer pokazuje da se nastava u srednjoj muzičkoj školi odvija u smeru obostranog povezivanja teorijskog fonda znanja sa zvučnim predstavama određenih muzičkih celina.

Poznato je da se veći deo nastave na predmetima Harmonija i Kontrapunkt zasniva na izradi zadataka prema utvrđenim pravilima iz muzičkog klasicizma, odnosno, renesanse i baroka, jer se početni koraci u stručnom muzičkom obrazovanju zasnivaju na imitiranju ili ‘kopiranju’ dela starih majstora. Međutim, ukoliko se tokom nastave delimično ili potpuno zanemari ‘zvučna slika’ harmonizovanih melodija (urađenih zadataka), dolazi se do potpune odvojenosti doživljaja muzike i teorijskog znanja primenjenog u izradi tog 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 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” (Zdravić Mihailović, 2018, str. 185).

U nastavnom procesu bi bilo dobro da se, pored teorijskog pristupa, neguje i princip doživljaja putem izvođenja ili slušanja muzike, jer se jednostranim pristupom ne može doći do adekvatnog nivoa estetskog procenjivanja. Nažalost, 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 se retko bavi estetskim kvalitetima kompozicije. Ovaj nalaz je bio vezan za predmet Muzički oblici, gde se nastava

pretežno zasniva na identifikovanju forme kompozicije, a ne na njenim estetskim vrednostima. Tome treba dodati i činjenicu da se metodski postupak uglavnom zasniva na principu ‘pravilo – izuzetak’, što dodatno ugrožava 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 zadati ‘kalupi’, što dovodi do toga da se slušanje u stvari svodi na ispunjenost očekivanja. 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 estetskih kvaliteta muzičkog dela, što je u skladu sa ciljevima i zadacima estetskog vaspitanja i, nažalost, u domaćoj nastavnoj praksi nedovoljno je zastupljeno.

4. Estetski doživljaj muzike i zadovoljstvo nastavom

Pretpostavlja se da je pozitivan estetski doživljaj u nastavi teorijskih i izvođačkih predmeta važan preduslov zadovoljstva nastavom, zbog čega se očekuje pozitivna korelacija ovih varijabli. Zadovoljstvo nastavom ukazuje na značajnu motivisanost učenika, koja je tesno povezana sa emocionalnom klimom na času. Povoljna (priyatna) emocionalna klima povoljno utiče na rezultate vaspitno-obrazovnog procesa, a nepovoljna, u kojoj su prisutni strah i dosada, ometa vaspitno-obrazovni proces (Bognar i Dubovički, 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 prenebretnuti, jer od njenog kvaliteta zavisi efekat ostalih značajnih preduslova muzičkog postignuća (Bogunović, 2006b). Iz navedenih razloga bili smo zainteresovani za ispitivanje povezanosti *Zadovoljstva nastavom* i merama estetskog doživljaja muzike u nastavi teorijskih i izvođačkih predmeta.

Tabela 12 *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

Četvrta 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 materijalog tipa, ali i mogućnost stipendiranja, usavršavanja i slično. Za učenike koji istinski vole ono što rade, ovo predstavlja veliki izazov i pojačava motivaciju, pa samim tim i uspešnost.

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 saznajna 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 orijentisani na rad i smatraju da uvek ima prostora za dalji razvoj koji treba da traje čitavog života. U istom istraživanju (ibidem) konstatuje se 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 činitelj prilikom izbora srednje muzičke škole, posebno u oblasti izvođaštva, pa su, očekivano, prisutni pozitivni stavovi prema predmetima koji se zasnivaju na izvođenju muzike.

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 činitelj, 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). U istraživanju Halamove (Hallam, 1995) konstatuje se da su profesionalni muzičari, pogotovo eksperti, pretežno intrinzički motivisani za vežbanje (podstaknuti unutrašnjom vrednošću same aktivnosti vežbanja), što znači da visoki nivoi intrinzičke motivacije rezultiraju u dugim periodima vežbanja zbog samog uživanja u sviranju.

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, pored zastupljenosti pozitivnog estetskog doživljaja, ukazuje i na motivaciju kao jedan od ključnih faktora za ostvarivanje postignuća u svetu muzičara.

5. 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 13 *Razlike u estetskom doživljaju između teoretičara i instrumentalista*

	Odsek	Prosečni rang	Mann-Whitney <i>U</i>	<i>p</i>
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 13 pokazuje da nema značajne razlike u estetskom doživljaju muzike kod učenika ni u teorijskim ni u izvođačkim predmetima.

Ovaj podatak ukazuje na činjenicu da je učenicima oba odseka podjednako važan celoviti, odnosno estetski doživljaj muzike. Uprkos donekle različitim vidovima stručnog muzičkog obrazovanja, potreba za potpunim doživljajem *muzički lepog* je zajednička. Mogući razlozi leže 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. Takođe, potreba za estetskim doživljajem u muzici može apstrahovati vrstu, odnosno samu prirodu nastavnih predmeta i vidove aktivnosti tokom nastave, ali ne i univerzalne potrebe učenika muzičke škole.

6. Razmatranje estetskog doživljaja 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 muzike 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 14

Razlike u estetskom doživljaju u teorijskim predmetima s obzirom na uspeh učenika

	Uspeh	Prosečni rang	Kruskall-Wallis H	p
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 14 možemo uočiti da ne postoji statistički značajna razlika između učenika koji imaju dobar, vrlo dobar ili odličan uspeh u školi u izraženosti estetskog doživljaja muzike u nastavi harmonije, kontrapunkta, muzičkih oblika i 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 15*Razlike u estetskom doživljaju u teorijskim predmetima s obzirom na pol učenika*

	Uspeh	Prosečni rang	Mann-Whitney	<i>p</i>
Harmonija	Muški	157,45	11.857,5	0,78
	Ženski	154,65		
Kontrapunkt	Muški	100,02	4.949,0	0,35
	Ženski	107,51		
Muzički oblici	Muški	146,27	10.616,0	0,06
	Ženski	165,06		
Istorija muzike	Muški	159,23	11.590,5	0,53
	Ženski	152,99		

Iz Tabele 15 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 koja se zasnivala na postojanju značajne razlike u estetskom doživljaju muzike u teorijskim predmetima zavisno od pola učenika, a 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.

7. Razmatranje estetskog doživljaja 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 nastavi izvođačkih predmeta zavisno od uspeha učenika. Postignuće 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 16

Razlike u estetskom doživljaju u izvođačkim predmetima s obzirom na uspeh učenika

	Uspeh	Prosečni rang	Kruskall-Wallis H	p
Solfedó	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 16 možemo uočiti da ne postoji statistički značajna razlika između učenika koji imaju dobar, vrlo dobar ili odličan uspeh u školi u izraženosti estetskog doživljaja muzike 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 17

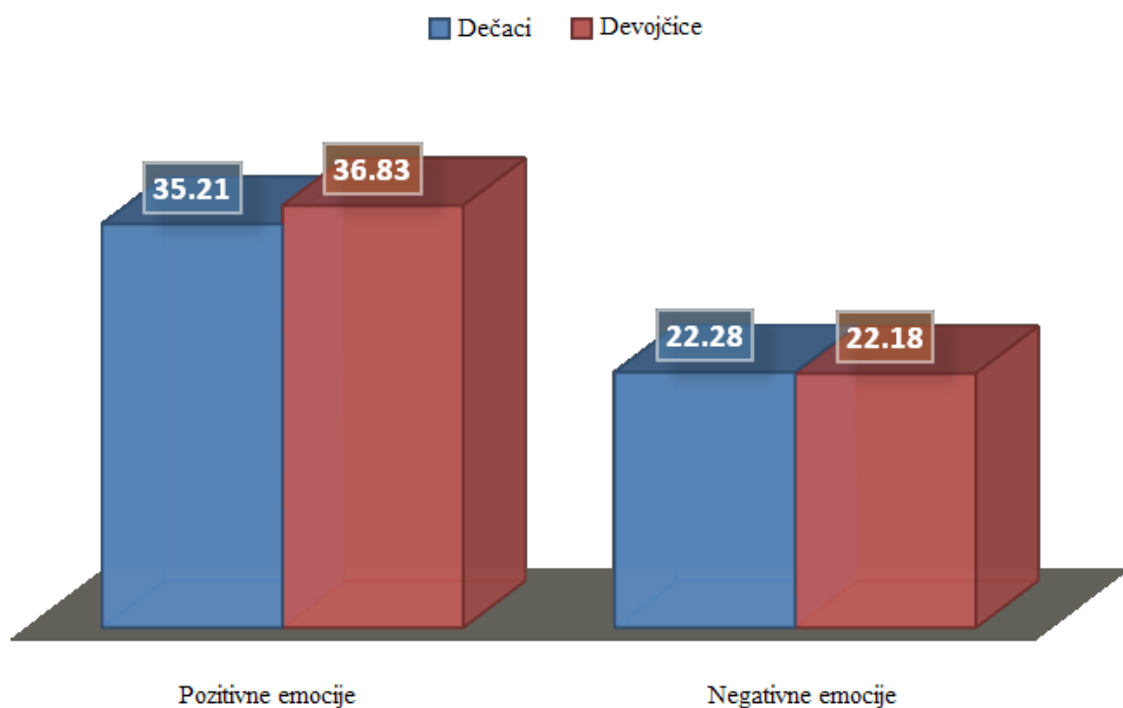
Razlike u estetskom doživljaju u izvođačkim predmetima s obzirom na pol učenika

	Uspeh	Prosečni rang	Mann-Whitney	p
Solfedo	Muški	156,55	11.992,0	0,91
	Ženski	155,48		
Klavir	Muški	158,38	11.717,5	0,63
	Ženski	153,78		
Hor	Muški	69,30	2.355,0	0,56
	Ženski	73,31		
Orkestar	Muški	68,71	2.317,5	0,46
	Ženski	73,79		

Iz Tabele 17 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.

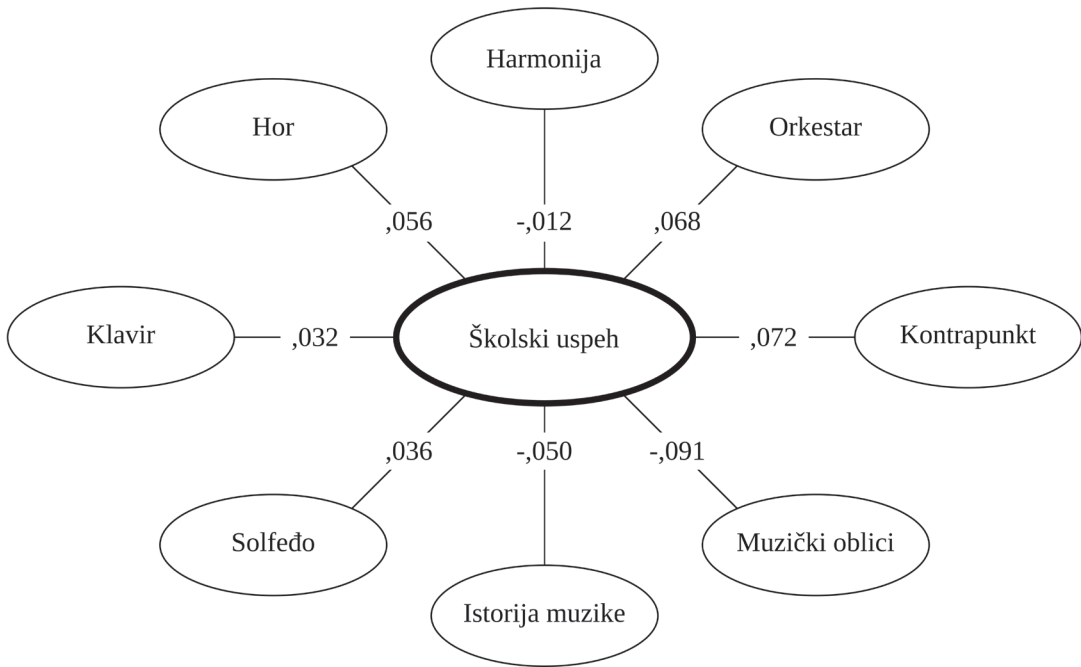
U okviru ove hipoteze bili smo zainteresovani i za ispitivanje pozitivnih i negativnih emocija s obzirom na pol učenika (Grafikon 1). Može se uočiti da devojčice ispoljavaju u većoj meri pozitivne emocije u odnosu na dečake, kao i da dečaci pokazuju veće prisustvo negativnih emocija u nastavi od devojčica.



Grafikon 1: Distribucija pozitivnih i negativnih emocija s obzirom 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 1 možemo uočiti da su vrednosti Spirmanovog koeficijenta rang korelacije niske, odnosno da ne postoji statistički značajna povezanost između školskog uspeha i estetskog doživljaja muzike u nastavi teorijskih i izvođačkih predmeta.



Slika 1: Korelacija školskog uspeha, teorijskih i izvođačkih predmeta

Slika 1 prikazuje korelaciju školskog uspeha sa teorijskim predmetima (Harmonija, Kontrapunkt, Muzički oblici, Istorija muzike) i izvođačkim predmetima (Hor, Orkestar, Klavir, Solfedžo), iz čega se vidi da estetski doživljaj na pomenutim predmetima nije povezan sa školskim uspehom. Ovim je sedma hipoteza potvrđena.

8. Uticaj socijalne sredine na estetski doživljaj muzike kod učenika srednje muzičke škole

Poslednja hipoteza predstavlja nastavak našeg istraživanja vezanog za probleme savremenog stručnog muzičkog obrazovanja (upor. Stojanović i Zdravić Mihailović, 2014; Zdravić Mihailović i Stojanović, 2016; Zdravić Mihailović, 2018). Pretpostavlja

se da će se pojaviti statistički značajne razlike u estetskom doživljaju muzike 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’ nastrojani 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 da posete Simfonijski orkestar, kao i Narodno pozorište.³¹ 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 18

Razlike u estetskom doživljaju u teorijskim predmetima s obzirom na mesto stanovanja

	Uspeh	Prosečni rang	Kruskall-Wallis H	p
	Niš	159,67		
	Leskovac	138,68		
Harmonija	Kraljevo	143,33	13,92	0.00
	Kruševac	198,19		
	Negotin	148,72		

³¹ Pored gostujućih opera i drugih koncerata, u Narodnom pozorištu je 2013. godine postavljena opereta *Slepi miš* Johana Štrausa (Strauss), a dve godine kasnije i opera *Seviljski berberin* Đoakina Rosinija (Rossini). U izvođenju operskog repertoara u najvećem broju učestvovali su muzičari iz Niša (studenti, nastavnici i saradnici Fakulteta umetnosti, članovi niškog Simfonijskog orkestra i drugi).

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 18 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 muzike u nastavi harmonije kod učenika Muzičke škole „Stevan Hristić” iz Kruševca. Možemo uočiti i da ne postoji statistički značajna razlika između učenika iz Niša, Leskovca, Kraljeva, Kruševca i Negotina 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 muzike izvođačkih predmeta prema mestu pohađanja muzičke škole.

Tabela 19

Razlike u estetskom doživljaju u izvođačkim predmetima s obzirom na mesto stanovanja

	Uspeh	Prosečni rang	Kruskall-Wallis H	p
Klavir	Niš	162,00	3,50	0.47
	Leskovac	161,47		
	Kraljevo	140,24		
	Kruševac	161,43		
	Negotin	152,49		
Solfedo	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 19 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 17 pokazuje da ne postoji statistički značajna razlika između učenika u estetskom doživljaju muzike na predmetima Klavir i Solfedo.

Ovim je naša hipoteza delimično potvrđena, jer je estetski doživljaj muzike 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 na predmetima koji se primarno zasnivaju na izvođenju muzike.

Ovaj nalaz je u skladu sa zapažanjima pojedinih psihologa (Milićević, 2019, str. 183), koji, pozivajući se na brojna istraživanja, navode da estetski ukus nije nepromenljiva kategorija; „on se uči i podložan je uticaju sredine, kulture i obrazovanja.”

ZAVRŠNA RAZMATRANJA I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Višegodišnjim radom na mestu nastavnika teorijskih predmeta u srednjem i visokom obrazovanju došli smo do zapažanja da učenici, kako zbog koncepta 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 različitih nastavnih sadržaja. Rukovođeni ovim zapažanjima opredelili smo se za razmatranje zastupljenosti estetskog doživljaja muzike u nastavnoj praksi stručnog muzičkog obrazovanja. Razlog tome je i činjenica da je oblast muzičke pedagogije godinama unazad uglavnom bila smeštena u oblast muzičke teorije i analize, čime je izostalo bavljenje specifičnim problemima muzičke pedagogije. Međutim, problem nije u činjenici da su se muzički pedagozi bavili (ili se bave) pitanjima teorije i analize, već u tome što je „veoma mali broj stručnjaka uopšte razmatrao važna pitanja muzičke pedagogije – pitanja ciljeva, zadataka, principa i metoda nastave u pojedinačnim nastavnim predmetima, odnosno, u stručnom muzičkom obrazovanju. Usled toga su važna pitanja estetskog vaspitanja ostala izvan fokusa stručnih istraživanja, a ova naučna oblast, veoma specifična i značajna za umetničko obrazovanje, našla je svoje mesto isključivo u pedagoškim razmatranjima vezanim za osnovnoškolski uzrast” (Stojanović i Zdravić Mihailović, 2014, str. 157). Iako navedeni stav ima svoje utemeljenje u većini napisa o muzičkom obrazovanju, ipak se mora napomenuti i to da se stanje poslednjih godina u tom smislu popravilo. Naime, na konferencijama iz oblasti muzike i drugih umetnosti, kao i u stručnim časopisima, uočava se značajan broj radova posvećenih metodičkim pitanjima i poboljšanju kvaliteta muzičkog obrazovanja, poteklih uglavnom iz pera muzičkih pedagoga, teoretičara, kompozitora i muzikologa (Aleksić 2008; Božanić, 2015a, 2015b, 2017, 2018, 2019; Jovanović i Aleksić, 2009; Mandić i Božanić, 2015; Mandić, Vujošević i Božanić, 2017; Marinković, 2013, 2014, 2015; Marinković i Sabo, 2014, 2019a, 2019b; Malaev 2004, 2012, 2014, 2017; Medić, 2019; Nagorni Petrov i Stojanović, 2013; Stojanović, Nagorni Petrov i Zdravić Mihailović 2013; Nagorni Petrov 2016; Sabo, 2012a, 2012b, 2014, 2015; Sabo, Božanić, Mihajlović Marković i Marinković, 2014; Sabo i Marinković, 2015; Stojanović 2014, 2015, 2016, 2017; Stojanović i Nagorni Petrov 2019; Stojanović i Zdravić Mihailović, 2014; Vujošević, 2016; Zatkalik 2005; Zatkalik, Avramović Lončar i Kontić 2006; Zatkalik i Kontić, 2018; Zdravić Mihailović, 2013a, 2013b, 2014, 2015, 2018;

Zdravić Mihailović i Stojanović, 2016). Ovakava tendencija nesumnjivo pokazuje spremnost istraživača da se aktuelni problemi najpre mapiraju, a zatim i da se ponude neka inovativna rešenja u cilju njihovog razrešenja.

U nastojanju da i sami rasvetlimo pojedine probleme stručnog muzičkog obrazovanja, najpre smo se opredelili za ispitivanje povezanosti estetskog doživljaja sa pozitivnim i negativnim emocijama. Imajući u vidu sopstveno iskustvo, ali i brojne teorijske postavke, pošli smo od pretpostavke da su mere estetskog doživljaja pretežno povezane sa pozitivnim emocijama. Da bismo to dokazali, koristili smo korelaciju *Teorijskih predmeta – Kontrapunkt* i *Teorijskih predmeta – Harmonija* sa pozitivnim i negativnim emocijama učenika u nastavi. Nalazi su pokazali da *Pozitivne emocije* pozitivno koreliraju sa *Teorijskim predmetima – Kontrapunkt* ($r = 0,32, p < 0,01$) i *Teorijskim predmetima – Harmonija* ($r = 0,36, p < 0,01$). Ovaj nalaz 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. Ukoliko se u praksi zaista neguje princip zvučnog prikaza, tj. doživljaja urađenog (harmonskog ili kontrapunktskog) zadatka, onda je proces učenja nesumnjivo priyatniji, a stečeno znanje potpunije i trajnije.

Razmatrajući estetski doživljaj u nastavi teorijskih predmeta, imali smo izvesnu dozu skepse vezanu za pozitivne emocije u nastavi. Naime, poznato nam je da je učenicima (studentima) izvođenje muzike često 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 slušaocu pažnju, olakšava mu koncentraciju, 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, muzički pedagozi imaju složen zadatak, 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 nastava 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 sagledali sve lepote 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).

Korelacijom *Izvođačkih predmeta* sa *Pozitivnim* i *Negativnim emocijama* (Tabela 9), 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* ($r = - 0,15, p < 0,01$). U okviru istraživanja pošli smo od pretpostavke da su pozitivne emocije vezane za izvođačke predmete zbog intenzivnog doživljaja *muzički lepog*. Izvesna doza rezerve, koja je postojala kod grupe teorijskih predmeta, ovde nije imala utemeljenje. Opšte je poznato da je želja za izvođaštvom jedan od najsnažnijih pokretača za bavljenje muzikom. Prema rečima Džona Slobode (Sloboda, 1990; citirano kod Leman i saradnici, 2012), kod dece koja imaju snažan doživljaj živog izvođenja muzike, postoje i veće šanse za kasnije bavljenje muzikom. Ta činjenica je više puta potvrđena u našoj pedagoškoj praksi, pa je direktno uticala na pretpostavku da u nastavnim predmetima zasnovanim prevashodno na izvođaštvu (Solfedo, Klavir, Hor, Orkestar) učenici imaju intenzivan (estetski) doživljaj muzike tokom nastave.

Radi provere prve hipoteze 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 9). Dobijeni nalazi pokazuju da je prva hipoteza delimično potvrđena, jer nema značajne korelacije između varijabli *Svestranost i kreativnost* i *Pozitivne i Negativne emocije*. Kod ovog nalaza treba imati u vidu činjenicu da se radi o znatno suženom prostoru za oblast muzičkog stvaralaštva (samo dva nastavna predmeta, od kojih je Uvod u komponovanje zastupljen samo u četvrtom razredu), što može ukazivati na izvesnu manjkavost kurikulumu srednje muzičke škole.

U realizaciji principa estetskog vaspitanja postoji opšta saglasnost u vezi sa potrebom razvijanja sposobnosti uočavanja, doživljavanja i vrednovanja estetskih sadržaja kroz upoznavanje svih vrsta umetnosti, jer se ispostavlja da je bavljenje samo jednom vrstom umetnosti nedovoljno čak i u profesionalnom umetničkom obrazovanju. Druga hipoteza odnosila se na nedovoljnu zastupljenost principa mnogostranosti i nedostatak kreativne slobode u nastavnoj praksi srednje muzičke škole. Dobijeni nalaz (Tabela 10) 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 druga hipoteza odbačena, što govori da je u nastavi srednje muzičke škole u dovoljnoj meri zastupljen princip mnogostranosti kao i kreativna sloboda. To bi značilo da se u nastavi praktikuje međusobno povezivanje muzike sa ostalim umetnostima, te prepoznavanje srodnih postupaka. Međutim, i pored ovakvog nalaza, moramo da izrazimo sumnju da je opšte stanje u praksi na zadovoljavajućem nivou (uzorak koji smo uzeli u razmatranje ipak ne može biti relevantan za generalizaciju stava). Stoga smatramo da u nastavi jednako treba insistirati na širem sagledavanju umetnosti, kako bi se otkrilo što više nivoa njene pojavnosti, ali, uostalom, i zbog toga što muzička umetnost ne bitiše odvojeno od drugih vrsta umetnosti.

Imajući u vidu činjenicu da estetski doživljaj u sebi sadrži više komponenata, među kojima su emocionalna, spoznajna, vrednosna, obrazovna itd. (Panić, 1989, str. 233), bili smo zainteresovani za ispitivanje povezanosti grupe teorijskih predmeta sa predmetima koji se zasnivaju na muzičkom izvođaštvu. Treća 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 govori 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 11). Prema ovom rezultatu povezanost estetskog doživljaja muzike u teorijskim i izvođačkim predmetima je 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 razvijanja i jačanja stručnih kompetencija.

Prema četvrtoj hipotezi, zadovoljstvo nastavom kod učenika je povezano sa estetskim doživljajem muzike. Dobijeni nalaz (Tabela 12) 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 ova hipoteza potvrđena. 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.

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 (Tabela 13), jer je estetski doživljaj muzike podjednako važan za učenike oba odseka i za obe grupe predmeta.

Šesta 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 14 i 15) 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. Naš nalaz je pokazao da postoji tendencija ka statističkoj zna-

čajnosti u izraženosti muzičkih oblika i da devojčice imaju viši stepen angažovanosti u ovoj oblasti nego dečaci, ali razlika nije na nivou statističke značajnosti. Ovim je šesta 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 16). Takođe, ne postoji statistički značajna razlika između učenika različitog pola u izraženosti estetskog doživljaja u nastavi solfeđa, klavira, hora i orkestra (Tabela 17). Naša pretpostavka da devojčice pokazuju u većoj meri pozitivne emocije, a dečaci negativne takođe je potvrđena.

Najzad, bili smo zainteresovani za uticaj sredinskog faktora na estetski doživljaj muzike, te smo pretpostavili da će se pojaviti statistički značajne razlike u estetskom doživljaju u teorijskim i izvođačkim predmetima s obzirom na mesto pohađanja srednje muzičke škole. Naša pretpostavka je išla u korist muzičke škole u Nišu, zbog većeg broja kulturnih sadržaja. 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 (Tabela 18 i 19). 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.

Na kraju želimo da istaknemo da je ovo samo jedna od mogućih perspektiva za razmatranje i ispitivanje estetskog doživljaja muzike u stručnom obrazovanju, i da će naša zapažanja i preporuke biti od koristi za poboljšanje nastave. Nadamo se, takođe, da će pojedina pitanja biti inspirativna za muzičke pedagoge, kao i istraživače iz srodnih oblasti, te da će uslediti nova istraživanja koja će doprineti boljem i kvalitetnijem muzičkom obrazovanju budućnosti.

Zainteresovanim čitaocima, kolegama i studentima, na ovom mestu želimo da iznesemo i neke pedagoške implikacije koje bi, eventualno, pomogle nastavnicima u srednjoj muzičkoj školi, ali i drugim muzičkim pedagozima:

- Poznavanje teorije jeste važan preduslov, ali ne 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 konkretnom 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 kurikulumu 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.
- 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 svoj 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.
- Nastavnici bi trebalo da imaju u vidu značaj podsticajne sredine za muzičko, ali i šire obrazovanje, i da razvijaju ljubav prema umetnosti 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.

POPIS LITERATURE:

- Abril, C. R. & B. M. Gault, (2008). The State of Music in Secondary Schools: *The Principal's Perspective. Journal of Research in Music Education* 56 (1), 68–81.
- Алексић, М. (2008). Стручна анализа књиге (уџбеника) *Наука о хармонији* Милоја Милојевића по Louis Thuille-у. У Гордана Каран (уред.). Зборник педагошког форума Х. Београд: Факултет музичке уметности, Катедра за солфеџо и музичку педагогију и Сигнатуре, 167–180.
- Andelković, 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.
- Andelković, V. (2006). Šta čini specifičnim rad psihologa u muzičkoj školi. *Primenjena psihologija*. Univerzitet u Nišu: Filozofski fakultet, 157–162.
- Antović, M. (2004). *Muzika i jezik u ljudskom umu*. Niš: Niški kulturni centar.
- Антовић, М. (2009). *Лингвистика, музикалност, когниција*. Ниш: Нишки културни центар.
- Arnhajm, R. (2003). *Prilog psihologiji umetnosti (sabrani eseji)*. Beograd: Studentski kulturni centar.
- Ashby, F. G., A. M. Isen & A. U. Turken (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., T. Goetz, V. Morger & J. Ranellucci (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education* 43, 15–26.
- Belke, B., H. Leder & D. Augustin (2006). Mastering style. Effects of explicit style-related information, art knowledge and affective state on appreciation of abstract paintings. *Psychology Science* 48(2), 115–134.

- Bezdanov, S. (1983). Estetski kvalitet i estetski doživljaj u procesu nastave i učenja. *Pedagoška stvarnost* (6), 491–501.
- Berlyne, D. E. (1970). Novelty, complexity and hedonic value. *Perception and Psychophysics* (8), 279–286.
- Berlyne, D. E. (1971). *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Berlyne, D. E. (1974). *Studies in the new experimental aesthetics*. New York: Wiley.
- 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.
- Bleking, Dž. (1992). *Pojam muzikalnosti*. Beograd: Nolit.
- Bognar, L. i S. Dubovički (2012). Emotion in the Teaching Process. *Croatian Journal of Education* 14(1), 135–163.
- Bognar, L. i M. Matijević (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bogunović, B. (1988). Motivacija postignuća kao činilac uspeha u učenju muzike. *Psihologija XXI* (4), 91–99.
- Богуновић, Б. (2005). Породица ученика основне музичке школе. *Зборник института за педагошка истраживања* 37(2), 99–114.
- Богуновић, Б. (2006a). Својства личности наставника музике. *Зборник института за педагошка истраживања* 38(1), 247–263.
- Богуновић, Б. (2006b). Тумачење постигнућа у учењу музике и динамичка својства ученика. *Настава и васпитање* 55(3), 296–306.
- Bogunović, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bogunović, B., J. Dubljević, i N. Jovanović (2011). Muzički darovito dete – epilog. U Grozdanka Gojkov i Aleksandar Stojanović (ured.) *Zbornik 16: Daroviti u procesu globalizacije*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov” i Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu” Arad Romania, 98–113.

- Богуновић, Б., Дубљевић, Ј. и Буден, Н. (2012). Музичко образовање и музичари: очекивања, ток и исходи. *Зборник института за педагошка истраживања* 44(2), 402–423.
- Богуновић, Б., Ј. Дубљевић, Т. Мировић и Љ. Дубљевић (2012). Вредносне оријентације младих музичара. *Настава и васпитање* 61(2), 317–332.
- Bogunović, B. i J. Stanišić (2013). Kompetencije nastavnika muzičkih i opšte-obrazovnih škola. *Pedagogija* 68 (2), 193–206.
- Bogunović, B. i T. Mirović (2014). Visoko obrazovanje muzički darovitih: studentske procene kompetencija nastavnika. *Primenjena psihologija* 7(3), 469–491.
- Бојовић, Ж. (2004). Један поглед на учениково формирање појма о лепом. *Зборник радова, Ужице: Учитељски факултет* (5), 151–160.
- Бојовић, Ж. (2008). Естетско васпитање у нашим уџбеницима педагогије. *Зборник радова, Ужице: Учитељски факултет* (10), 69–76.
- Бојовић, Ж. (2009). Естетска култура у уџбеницима савремене школе. У: Никола Поткоњак (уред.). *Будућа школа* (1), Београд: Српска академија образовања, 548–567.
- Бојовић, Ж. (2010). Методе естетског васпитања и уџбенички садржај. *Зборник радова* (12), Ужице: Учитељски факултет 75–84.
- Бојовић, Ж. (2011). Настанак и развој естетског васпитања као основног механизма естетске културе. *Зборник радова* (13), Ужице: Учитељски факултет, 89–96.
- Бојовић, Ж. (2014). *Развој естетске културе ученика и уџбеник*. Ужице: Учитељски факултет.
- Borjev, J. (2009). *Estetika*. Novi Sad: Prometej.
- Божанић, З. (2015a). О унапређењу аналитичке праксе на предмету Вокални контрапункт. У: др Милена Петровић (уред.), *Социолошки аспект педагогије и извођаштва у сценским уметностима*. Београд: Факултет музичке уметности, 105–111.
- Божанић, З. (2015b). Могућности унапређења наставе на предмету Вокални контрапункт у средњој музичкој школи. *М-ИНИСТАР*. Источно Сарајево: Музичка академија Универзитета у Источном Сарајеву, 7–11.

- Божанић, З. (2017). Проблематика обраде трогласне имитације на предмету Контрапункт у средњој музичкој школи. У: др Милена Петровић (уред.). *У потрази за доживљајем и смислом у музичкој педагогији*. Београд: Факултет музичке уметности, 227–234.
- Божанић, З. (2018). О пореклу контрапунктских врста и њиховом третману у уџбеницима. У: др Милена Петровић (уред.). *Музички идентитети*. Београд: Факултет музичке уметности, 60–69.
- Божанић, З. (2019). Мелодијске карактеристике инструменталног контрапункта: методски приступи настави и могућности њеног унапређења. У: др Милена Петровић (уред.). *Теоријско и уметничко у педагогији сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 91–101.
- Bowman, W. (2006). Musical Experience as Aesthetic: What Cost the Label? *Contemporary Aesthetic*. <http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=388> (preuzeto 16. decembra 2012)
- 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* 41(1), 72–85.
- Bullot, N. J., & R. Reber (2013). The artful mind meets art history: Toward a psycho historical framework for the science of art appreciation. *Behavioral and Brain Sciences* 36(02), 123–137.
- 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, Evanston, IL. <http://www.icmpc8.umn.edu/proceedings/ICMPC8/PDF/AUTHOR/MP040083> (preuzeto 20. oktobra 2013)
- 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. & D. Howitt (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 XXXVIII*, 317–329.
- Čiksenti-mihalji, M. (1999). *Tok: psihologija optimalnog iskustva*. Novi Sad: Forum. (Originalan rad objavljen 1990)
- Damjanović, M. (1986). Doživljaj. U: *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit, 132–133.
- Damjanović, M. (1986). Estetika. U: *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit, 190–192.
- Daschmann E. C., T. Goetz, & R. H. Stupnisky (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.
- Dobrota S. i G. Ćurković (2006). Glazbene preferencije djece mlađe školske dobi. *Život i škola 15–16 (1–2)*, 105–114.
- Ђорђевић, Б. (2003). Неке савремене тенденције у истраживањима о даровитој и креативној деци и адолесцентима. *Педагошка стварност 49(3-4)*, 230–244.
- Ђорђевић, Б. (2005). *Darovitost i kreativnost dece i mladih*. Vršac: Istraživačke studije.
- Ђорђевић, Б. (2008). Muzička umetnost kao sredstvo estetskog vaspitanja u razrednoj nastavi [Elektronska verzija]. *Norma 13(3)*, 133–148.
- Ђорђевић, Б. (2009). Odnos učenika razredne nastave prema muzičkoj umetnosti [Elektronska verzija]. *Норма 14 (1)*, 39–48.

- Dorđević, B. (2011). Muzika i korelacija u razrednoj nastavi [Elektronska verzija]. *Норма* 16(1), 43–56.
- Ђорђевић, Ј. (2010). Процес глобализације и креативности. *Педагошка стварност* 56(7-8), 537–549.
- Ђорђевић, М. и Р. Ничковић (1990). *Педагогија*. Ниш: Просвета.
- Dorđević, J. i N. Potkonjak (1990). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
- Dorđević, J. i N. Trnavac (2002). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga. Nova Infohome.
- Dorić, G. (2014). *Ishodi učenja*. http://projects.tempus.ac.rs/attachments/project_resource/760/1014_M%20Chapter%204%20%20ishodi%20ucenja%20G_Djoric.pdf (preuzeto 30. oktobra 2014).
- Ђукић, С. (1967). Васпитање укуса. У *Педагошки речник 1*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 107.
- Ђукић, С. (1967). Доживљај у настави. У *Педагошки речник 1*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 236.
- Егебрехт, Х. Х. и К. Далхаус (2002). Садржај музике. *Музички талас* (30–31), 62–66.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press Inc.
- Elliott, D. J. (2012). Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal*, 21–27.
- Fechner, G. T. (1876). *Vorschule der Ästhetik*. Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- 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* 3, 43–60.
- 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.
- Gabrielsson, A. & P. Juslin (1996). Emotional Expression in Music Performance: Between the Performer's Intention and the Listener's Experience. *Psychology of Music*, 24, 68–91.
- Гајић, О. (1999). Различити приступи проучавању уметности у концепцијама естетског васпитања (скица за могући теоријски оквир) II. *Педагошка стварност*, 7–8, 568–583.
- Gajić, O. D. (1996). Estetsko vaspitanje – razvijanje smisla za lepo ili model razumevanja umetnosti. *Godišnjak Filozofskog fakulteta, Novi Sad*, 24, 275–286.
- Гајић, С. (1998). Каква је и од чега зависи настава музичке културе у нижим разредима основне школе. *Настава и васпитање* 47 (1), 50–61.
- Гајић, С. (2000). Када и како објаснити неке појмове у вези са слушаном композицијом (у нижим разредима основне школе). *Педагошка стварност* 9/10, 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.
- 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 S. Zuković (2004). *Estetsko vaspitanje u školi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Grandić, R. i M. Letić (2009). Stanje, problemi i potrebe u području brige o darovitim učenicima u našem obrazovnom sistemu. U G. Gojkov (Ur.), *Daroviti i društvena elita*, (Zbornik 15), Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, Universitatea „Aurel Vlaicu“ din Arad, Romania, 232–243.
- Grejam, G. (2000). *Filozofija umetnosti. Uvod u estetiku*. Beograd: Clio.
- 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)
- Hartman, N. (1968). *Estetika*. Beograd: Kultura. (Originalan rad objavljen 1953)
- Haumann, N. T. (2015). An Introduction to Cognitive Musicology. *Danish Musicology online Special edition. Music and Brain research*, 11–45.
- 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.
- Höge H. (1995). Fechner's experimental aesthetics and the golden section hypothesis today. *Empirical Studies of the Arts* (13), 131–148.
- Hornjak, M. (1983). Muzičko vaspitanje kao komponenta estetskog vaspitanja. *Pedagoška stvarnost* (7), 572–575.

- Ingarden, R. (1975). *Doživljaj, umetničko delo, vrednost*. Beograd: Nolit (Originalan rad objavljen 1966)
- Ивановић, Н. (2006). Школа без граница. *Иновације у настави* 19(3), 112–125.
- Ivanović, N. (2007). *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jacobsen, T. (2010). Beauty and the brain: culture, history and individual differences in aesthetic appreciation. *Journal of Anatomy* 216 (2), 184–191.
- Jacobsen, T., & L. Höfel (2002). Aesthetic Judgments of Novel Graphic Patterns: Analyses of Individual Judgments. *Perceptual and Motor Skills* 95 (3), 755–766.
- Jevtić, B. (2006). Otvoreni problemi darovitosti. *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi*. Vršac: Pedagoški fakultet, 267–275.
- Jevtić, B. (2011). Podsticanje empatije kod darovitih učenika. Knjiga rezimea na srpskom i engleskom jeziku sa Međunarodnog naučnog skupa *Darovitost i moralnost*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov” i Arad, Rumunija: Univerzitet „Aurel Vajku”, 85.
- 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.
- Joksimović, A. (2009). Estetsko vaspitanje – njegova priroda, uloga u razvoju ličnosti i mjesto u obaveznom školovanju. *Vaspitanje i obrazovanje* (1), 49–67.
- Јовановић, Д. и М. Алексић (2009). Упоредна опсервација педагошког приступа у зависности од интерпретативне вокације на предмету Анализа музичког дела. У: Гордана Каран (уред.). *Покрет у музичким и сценским уметностима. XI Педагошки форум*. Београд: Факултет музичке уметности, Сигнатуре, 122 –134.
- Jović Miletić, A. (2010). Pedagoška istraživanja u muzičkoj nastavi. *Pedagogija* 65(4), 662–667.
- Jurišić-Bogunović, B. (1997). Motivacija učenika srednje muzičke škole. *Psihološka istraživanja* 8, 267–274.

- Juslin, P. & J. Sloboda, (2001). *Music and emotion: Theory and research*. New York: Oxford University Press.
- Kant, I. (1975). *Kritika moći suđenja*. 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] http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/1998/Sovr_koncepcii_1.pdf (preuzeto 12. 02. 2014).
- Konečni, V. J. (1979). Determinants of aesthetic preference and effects of exposure to aesthetic stimuli: social, emotional and cognitive factors. *Progress in experimental personality research* (9), 149–197.
- 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"*, Daugavpils, Latvia, 31–40.
- Konečni, V. J. (2008). Does Music Induce Emotion: A Theoretical and Methodological Analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts* 2(2), 115–129.
- Konečni, V. (2018). *Priroda vrhunskih estetskih doživljaja i drugi ogledi iz psihološko-filozofske estetike Vladimira J. Konečnog* (priredio Nebojša Grubor). Beograd: Draslar.
- 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.
- Leder, H., Belke, B., Oberst, A. & Augustin, D. (2004). A model of Aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology* (95), 489–508.
- Leman, A., Dž. Sloboda i R. Vudi (2012). *Психологија за музичаре. 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.
- Locher P. J. (2003). An empirical investigation of the visual rightness theory of picture perception. *Acta Psychologica* (114), 147–164.
- Lundqvist, L. O., F. Carlsson, P. Hilmerston & P. Juslin (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. http://act.maydaygroup.org/articles/Maattanen1_1.pdf (preuzeto 18. juna 2011).
- 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., R. Brittin, & D. Capperella-Sheldon (1993). An Empirical Method for Measuring the Aesthetic Experience to Music. *Journal of Research in Music Education* 41(1), 57–69.
- Malaev, G. (2004). Svrha analitičke tehnike. U: Mirjana Živković, Ana Stefanović i Miloš Zatkalik (ured.). *Zbornik radova Muzička teorija i analiza 1*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti i Signature, 136–153.
- Малаев, Г. (2012). Шта тражимо од функционалне анализе – и шта функционална анализа тражи од нас. У: Валерија Каначки и Сања Пајић (уред.). *Српски језик, књижевност, уметност*, зборник радова са VI међународног научног скупа, Књ. 3, *Језик музике: музика и религија, & Реч и слика: иконографија и иконографски метод – теорија и примена*. Крагујевац: ФИЛУМ, 217–233.
- Малаев, Г. (2014). Хармонска вежба и музички смисао. У: Валерија Каначки и Сања Пајић (уред.). *Паганско и хришћанско у ликовној уметности и сатири у музици*. Крагујевац: ФИЛУМ, 257–270.
- Малаев, Г. (2017). Хармонска вежба као извор теорије хармоније. У: Милена Петровић (уред.). *У потрази за доживљајем и смислом у музичкој*

педагозији, Педагошки форум сценских уметности 19, Београд: Факултет музичке уметности, 215–226.

Мандић, Б. и З. Божанић (2015). Могућности корелација наставних садржаја из предмета Методика општег музичког образовања и Контрапункт. У: Соња Маринковић и Санда Додик (уред.). *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог; Традиција као инспирација*, Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Музиколошко друштво Републике Српске, 582–591.

Мандић Б., Н. Вујошевић и З. Божанић (2017). Парадигма развијајуће наставе на предметима Контрапункт и Музичка култура: мултисензорни приступ обради канона и аналитичког слушања музике. *Музика XXI (1)*, 61–80.

Маринковић, С. (2013): Основне поставке методике наставе историје музике. У: Соња Маринковић и Санда Додик (уред.). *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог. Традиција као инспирација*. Бања Лука: Академија умјетности, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске, 136–147.

Маринковић, С. (2014). Методске поставке нових уџбеника за музичку културу у гимназијама (Соња Маринковић, Музичка култура, Београд, Завод за уџбенике 2014). У: Дарко Ковачевић (прир.). Међународна научно-стручна конференција *M-INISTAR* (зборник радова), Источно Сарајево: Музичка академија у Источном Сарајеву, 73–78.

Маринковић, С. и А. Сабо (2014). Корелација наставе историје музике и музичких облика у средњој музичкој школи. У: Dragan Žunić i Miomira Đurđanović (ured.). *Balkan Art Forum 2013. Umetnost i kultura danas*. Univerzitet u Nišu, Fakultet umetnosti u Nišu, 145–154.

Маринковић, С. (2015). Статус дисциплине теорија и историја извођаштва у високом школству у Србији. У: Danijela Stojanović i Danijela Zdravić Mihailović (ured.). *Balkan Art Forum 2015: Umetnost i kultura danas – duh vremena i problemi interpretacije*. Univerzitet u Nišu, Fakultet umetnosti, 45–58.

Маринковић, С. и А. Сабо (2019а). Корелација наставе историје музике и музичких облика у средњој музичкој школи: методске јединице везане за сонатни циклус и сонатни облик. У: Соња Маринковић, Санда Додик, Драгица Панић Кашански (уред.). *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор*

- и педагог. Традиција као инспирација*. Бања Лука: Академија умјетности, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске, 445–454.
- Маринковић, С. и А. Сабо (2019b). Корелација наставе историје музике и музичких облика у средњој музичкој школи: Хајднова последња клавирска соната. Међународни научни скуп *Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог. Традиција као инспирација*, Књига сажетака, Бања Лука 12–14. априла 2019, 57.
- Marković, D. i S. Marković (2004). Struktura doživljaja umetničkih slika. *Psihologija*, 37(4), 527–547.
- Marković, S. (2012). Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion. *i-Perception* 3, 1–17.
- Martindale C. (1988). Aesthetics, psychobiology, and cognition. In: Farley FH, Neperud RW (editors). *The Foundation of Aesthetics, Art and Art Education*. New York: Praeger, 7–42.
- Martinović Bogojević, J. (2010). Značaj nastave muzičke kulture u ranom školskom uzrastu. *Pedagogija* 4 (10), 668–673.
- Mastandrea, S., G. Bartoli & G. Bove (2009). Preferences for ancient and modern art museums: Visitor experiences and personality characteristics. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts* 3(3), 164–173.
- Mejer, L. (1986). *Emocije i značenja u muzici*. Beograd: Nolit.
- Медић, И. (2019). Докторске академске студије на Универзитету у Манчестеру: искуства из праксе и поређење са докторским академским студијама у Србији. У: Marko S. Milenković (ured.). *Umetnost i kultura danas: obrazovanje za umetnost i izazovi savremenosti, zbornik radova sa naučnog skupa Balkan Art Forum*. Univerzitet u Nišu, Fakultet umetnosti u Nišu i SANU – Ogranak SANU u Nišu, 13–34.
- Михайловна. Р. Т. (2004). Восприятие музыкальной культуры XX века как педагогическая проблема: На материале уроков музыки в старших классах общеобразовательной школы. Докторска дисертација [аутореферат]. <http://www.dissercat.com/content/vospriyatie-muzykalnoi-kultury-xx-veka-kak-pedagogicheskaya-problema-na-materiale-urokov-muz> (preuzeto 10. oktobra 2014).

- Milićević, N. (2019). *Empirijska istraživanja estetskog doživljaja*. Niš: Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
- Милинковић, З. (1997). Структурирање естетичког образовања и естетског васпитања у школи. *Настава и васпитање* 46(2-3), 203–209.
- Milivojević, Z. (2000). *Emocije*. Novi Sad: Prometej.
- Mirković-Radoš, K. (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mitić, L., B. Dimitrijević i Lj. Zlatanović (2008). Апстрактна интелигенција, емоционална интелигенција и јављање flow-а. *Годишњак за психологију*, 5(6–7), 147–168.
- Митровић, Д. (1967а). Естетски доживљај. У: *Педагошки речник 1*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 305.
- Митровић, Д. (1967а). Естетско васпитање. *Педагошки речник 1*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 305–306.
- Митровић, Д. (1967а). Естетско осећање. *Педагошки речник 1*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 308.
- Митровић, Д. (1967b). Улога естетског васпитања у развоју личности. *Зборник Филозофског факултета X-2*, 151–179.
- Митровић, Д. (1969). *Савремени проблеми естетског васпитања*. Београд: Завод за издавање уџбеника СРС.
- Mitrović, D. (1989). Estetsko vaspitanje. *Pedagoška enciklopedija 2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 189–190.
- Mitrović, D. (1989). Umetničko vaspitanje. *Pedagoška enciklopedija 2*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 475.
- Munro, T. (1956). *Art Education: Its Philosophy and Psychology*. New York: John Wiley.
- Mužić, V. (1979). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
- Нагорни Петров, Н. и Д. Стојановић (2013). Важност уџбеника у холистичком приступу настави ужестручних предмета на Факултету музичке уметности. У: Данијела Видановић (уред.). *Холистички приступи у васпитању*. Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 38–46.

- Нагорни Петров, Н. (2016). *Иновативни приступи у настави хармоније као део реформе у средњем и високом музичком васпитању и образовању* (необјављена докторска дисертација). Универзитет у Нишу, Филозофски факултет.
- 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), 127–142.
- Ничковић, Р. (1967). Мотивација ученика за учење. У: *Педагошки речник 1*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 589–590.
- Ничковић, Р. (1967). Емоционална засићеност у учењу. У: *Педагошки речник 1*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 293.
- Ognjenović, P. (1980). Jedan ili više nivoa estetske odluke. *Rad LEP, 1*, 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 J. Morača (1994). Pitanje ukusa, ili: De gustibus disputandum. *Psihologija*, 27, 249–264.
- Ognjenović, P. i Škorc, B. (2005). *Naše namere i osećanja (uvod u psihologiju motivacije i emocija)*. Beograd: Gutenbergova galaksija.
- 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.

- 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.
- Pekić, J. (2008). Inteligencija i osobine ličnosti kao prediktori muzički darovitih srednjoškolaca. *Primenjena psihologija*, br. 2(1), 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.
- Петровић, С. (2006). *Естетика*. Београд: Филолошки факултет. Народна књига.
- Petrović, S. (2013). Estetika, psihologija i psihoanaliza. *Agrafa* 1(2), 25–39.
- Petrović, N. i Kuzmanović, B. (2009). Životni ciljevi kao činioci muzičkih preferencija srednjoškolaca. *Nastava i vaspitanje*, 58(4), 523–539.
- Петрушин, В. И. (1988). *Вопросы психологии. Моделирование эмоций средствами музыки*. Preuzeto 10. јануара 2013, са 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*. Београд: Завод за издавање уџбеника 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), 115–122.
- Polovina, M. i Marković, S. (2006). Estetski doživljaj umetničkih slika. *Psihologija*, 39(1), 9–55.
- Poljak, V. (1970). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Poljak, V. (1989). Nastava. U: *Pedagoška enciklopedija* 2, Београд: Завод за уџбенике и наставна sredstva, 88–89.

Popović, B. (1982). Uloga teoretskog obrazovanja u formiranju interpreta. *Zvuk br. 4*, 31–33.

Popović, B. (1998). *Muzička forma ili smisao u muzici*. Beograd: Klio.

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*, Zagreb: Matica Hrvatska, 440–498.

Previšić, V. (Ur.), (2007): *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga.

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*, 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*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 295.

Rajović-Đurašinović, V. (1989). Motivacija za učenje. U: *Pedagoška enciklopedija 2*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 68–69.

Reese, S. (1983). Teaching Aesthetic Listening. *Music Educators Journal*, 69(7), 36–38.

Регенбоген, А. и Мајер, У. (2004). Естетски. У: *Речник филозофских појмова*, Београд: БИГЗ Publishing, 177.

Reić Ercegovac, I. i Dobrota, S. (2011). Povezanost između glazbenih preferencija, sociodemografskih značajki i osobina ličnosti iz petfaktorskoga modela. *Psihologijske teme* 20(1), 47–66.

Rojko, P. (2008). Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu današnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju. U zborniku *Glazbena pedagogija u svjetlu sa-*

dašnjih i budućih promjena. Obrazovanje učitelja glazbe u svjetlu sadašnjih i budućih promjena u glazbenom obrazovanju, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile, 25–36.

Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti (glazbena nastava u općeobrazovnoj školi)*. Zagreb: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.

Сабо, А. (2006а). Проблематика термиолошког одређења елемената структурног плана музичког тока – музичка реченица, *Нови звук бр. 27*, 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*, Univerzitet u Beogradu, Fakultet muzičke umetnosti, 145–168.

Sabo, A. (2012a). Izgradnja novog koncepta muzičke teorije kao nastavne discipline, *U čast profesora Dejana Despića*, Zbornik radova sa VIII godišnjeg skupa Katedre za muzičku teoriju *Muzička teorija i analiza 2010*, Miloš Zatkalik, Ana Stefanović (ured.), Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 69–77.

Sabo, A. (2012b). *Ispoljavanje simetrije u muzičkom obliku – pitanja metodologije analize* (doktorska disertacija). Beograd: Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti. file:///C:/Users/KORISNIK/AppData/Local/Temp/Anica%20Sabo_doktorska%20disertacija.pdf (pristupljeno 28. 06. 2015).

Sabo, A. (2014). Nastava predmeta Muzički oblici u srednjim muzičkim školama. U: *Традиција као инспирација: тематски зборник*, Соња Маринковић, Санда Додик, Ана Петров (уред.), Бања Лука: Академија умјетности Републике Српске и Музиколошко друштво Републике Српске, 563–574.

Sabo, A. (2015). Analitička interpretacija. U: Danijela Stojanović i Danijela Zdravić Mihailović (ured.), *Balkan Art Forum 2014: Umetnost i kultura danas: duh vremena i problemi interpretacije*, zbornik radova sa naučnog skupa, Niš, 141–148.

Сабо, А., Божанић, З. Михајловић Марковић, Ј. и Маринковић, С. (2014): Могућности унапређења аналитичке праксе. *XVII педагошки форум сценских уметности, Социолошки аспекти педагогије и извођаштва у сценским уметностима*, Књига сажетака. Београд, Факултет музичке уметности, 29–33.

Сабо, А. и С. Маринковић, (2015): Методска питања наставе музичких облика и историје музике у средњој музичкој школи: анализа примера из

- актуелних уџбеника. *Зборник XVII педагошког форума сценских уметности: Социолошки аспекти педагогије и извођаштва у сценским уметностима*. Београд: Факултет музичке уметности, 95–104.
- 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)*, 104–109.
- Simplicio, J. S. C. (2000). Teaching Classroom Educators How to Be More Effective and Creative Teachers. *Education*, 120 (4), 675 – 681.
- Службени гласник РС – Просветни гласник*, број 10/2013.
- Службени гласник РС*, број 107/2012: Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године
- Smith, J. K., & Smith, L. F. (2001). Spending time on art. *Empirical Studies of the Arts*, 19(2), 229–236.
- Spajić, V. (1989). *Vrednovanje likovnog djela: pristup pedagogiji umjetnosti*. Zagreb: NIRO „Školske novine”.
- Spajić, N. (2007). Geneza i mogućnosti razvijajuće nastave. *Pedagogija br. 4*, 561–574.
- Stan, K. (2007). Teorija i praksa realizacije estetskog vaspitanja. *Pedagoška stvarnost*, br. 53(1-2), 136–146.
- Станковић, Т. (2005). Физиолошка основа емоционалног васпитања. *Настава и васпитање бр. 54(2-3)*, 55–263.
- 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, 141–158.
- Stefanija, L. (2004). *Metode analize glasbe*, Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Стојановић, Д., Нагорни Петров, Н. и Здравих Михаиловић, Д. (2013). Холистички приступ наставника у процесу оцењивања успешности

студената у музичком образовању. У: Данијела Видановић (уред.), *Холистички приступи у васпитању*, Пирот: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 26–37.

Stojanović, D. (2014). Kontinuirana provera znanja u savremenom visokoškolskom muzičkom obrazovanju kao prediktivna uspešnost studenata. U: Bojana Dimitrijević (ured.), *Nauka i savremeni univerzitet 3, Savremene paradigme u nauci i naučnoj fantastici*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, 409–422.

Stojanović, D. (2015). Usklađenost nastavnog programa i udžbenika za Kontrapunkt u srednjim muzičkim školama. *Artefact No 1*, 85–94.

Стојановић, Д. (2016). Наставна средства као предиктори школског успеха у музичком образовању. У: Соња Маринковић, Санда Додик и Драгица Панић Кашански (уред.). *Традиција као инспирација. Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог*, Бања Лука: Академија умјетности у Бањој Луци, 557–574.

Стојановић, Д. (2017). (Ре)конструкција наставних планова и програма предмета Контрапункт у средњошколском музичком образовању – нужност и/или потреба? У: *Традиција као инспирација. Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог*. Бања Лука: Академија умјетности у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске, 407–421.

Stojanović, D. i Zdravić Mihailović, D. (2014). Problemi savremene nastave u srednjoj muzičkoj školi. U: Dragan Žunić i Miomira Đurđanović (ured.). *Balkan Art Forum 2014. Umetnost i kultura danas*. Univerzitet u Nišu, Fakultet umetnosti, 155–165.

Stojanović, D. i Nagorni Petrov, N. (2019). Modifikacija kurikuluma Metodike nastave teorijskih predmeta – izazov i/ili potreba, U: Marko Milenković (ured.). *Balkan Art Forum 2018: Umetnost i kultura danas: obrazovanje za umetnosti i izazovi savremenosti*, Niš. Fakultet umetnosti u Nišu i Ogranak SANU u Nišu, 75–81.

Stojilović, I., & Marković, S. (2014). Evaluation of Paintings: Effects of lectures. *Psihologija*, 47(4), 415–432.

Сузић, Н. (1998). *Како мотивисати ученике*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Suzić, N. (2001a). Emocionalna dimenzija motivacije u nastavi. *Pedagogija* 39(3), 13–28.
- Suzić, N. (2001b). Interakcija kao vid učenja i poučavanja. *Obrazovna tehnologija* 3-4, 27–28.
- Suzić, N. (2002). *Emocije i ciljevi učenika i studenata*. Banja Luka: TT-Centar.
- Suzić, N. (2004a). Naša škola u odnosu na kompetencije za XXI vijek. *Pedagoška stvarnost br. 3-4*, 173–193.
- Suzić, N. (2004b). Da li možemo motivisati učenike da pamte besmislene sadržaje? *Vaspitanje i obrazovanje br. 2*, 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*, 153–165.
- Сузић, Н. и Дубравац, Д. (2011). Однос између емоција и активне партиципације ученика на часу. *Истраживања у педагозији бр. 1*, 11–25.
- Suzić, N. i M. Trifunović (2013). Entuzijazam, poluga efikasnosti izostavljena iz obuke budućih nastavnika. U: Bojana Dimitrijević (ured.), *Хуманизација универзитета том 1*, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, 104–116.
- Šimleša, P. (1973). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Šuvaković, M. (2011). *Pojmovnik teorije umetnosti*. Beograd: Orion Art.
- Šuvaković, M. (2010). *Diskurzivna analiza*. Beograd: Универзитет уметности.
- Tatarkjevič, V. (1980). *Istorija šest pojmova. Umetnost. Lepo. Forma. Stvaralaštvo. Podražavanje. Estetski doživljaj*. Beograd: Nolit. (Originalan rad objavljen 1975).
- Trebješanin, Ž. (2001). *Rečnik psihologije*. Beograd: Stubovi kulture.
- 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.
- 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.
- Vigotski, L. (1975). *Psihologija umetnosti*. Beograd: Nolit.
- Вилотијевић, М. (1999а). *Дидактика (1): предмет дидактике*. Београд: Научна књига и Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (1999б). *Дидактика (2): дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Научна књига и Учитељски 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.dslib.net/teoria-vospitania/teorija-i-praktika-formirovanija-professionalnoj-kultury-pedagoga-muzykanta.html>
- Вујаклија, М. (1980). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Вујошевић, Н. (2016). Трансферна вредност учења музике на когнитивни развој ученика основношколског и средњошколског узраста, *Настава и васпитање (1)*, Педагошко друштво Србије – Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду, Београд, 109–124
- Vukasović, A. (1990). *Pedagogija*. Zagreb: Sveučilišni udžbenik.
- Watson, D., L. A. Clark & A. Tellegen (1998). Positive and Negative Affect Schedule. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.
- West, R., Howell, P. & Cross, I. (1985). Modelling of Perceived Musical Structure. In: *Musical Structure and Cognition*, London: Academic Press Inc.
- Zatkalik, M. (2005). Šta još možemo naučiti od lingvistike, U: Mirjana Živković, Ana Stefanović, Miloš Zatkalik (ured.), *Muzička teorija i analiza 2: zbornik katedre za teorijske predmete*, Beograd, Fakultet muzičke umetnosti i Signature, 1–9.
- Zatkalik, M. Avramović Lončar, N. i Kontić, A. (2006). Opažanje tenzije u muzici, U: Mirjana Živković, Ana Stefanović, Miloš Zatkalik, Ivana Stamatović, Slobodan Raicki (ured.), *Muzička teorija i analiza 3: zbornik Katedre za teorijske predmete*, Beograd, Fakultet muzičke umetnosti i Signature, 212–227.

Zatkalik, M., A. Kontić (2018). Beyond music and beyond words: a psychoanalytic inquiry, *Zbornik radova Akademije umetnosti* 6, Novi Sad, 89–103.

Здравих Михайловић, Д. (2013а). Теоријски предмети у служби учења уметничке музике – проблеми и перспективе. У Бојана Димитријевић (уред.). Тематски зборник радова са трећег међународног научног скупа *Наука и савремени универзитет*, Универзитет у Нишу, Филозофски факултет, 219–229.

Здравих Михайловић, Д. (2013b): Естетско васпитање у контексту наставне праксе средње музичке школе, У: Валерија Каначки и Сања Пајић (уред.). *Српски језик, књижевност и уметност: зборник радова са VI међународног научног скупа. Књига III: Музика и неизрециво & Историја уметности – методи и методологија и њихова примена*, Крагујевац: ФИЛУМ, 235–243.

Здравих Михайловић, Д. (2014): Педагошки приступ тумачењу естетског доживљаја музике, У: Соња Маринковић, Санда Додик и Ана Петров (уред.), Међународни научни скуп *Традиција као инспирација. Владо С. Милошевић композитор, етномузиколог и педагог*, зборник радова. Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци, Академија наука и умјетности Републике Српске и Музиколошко друштво Републике Српске, 642–651.

Здравич-Михайлович, Д. (2015): Роль эстетического восприятия музыки в процессе изучения предмета музыкальная культура в младших классах основной школы. *Народная музыка в системе профессионального образования. VI Всероссийские (с международным участием) научно-творческие „Маничкины чтения”*, Белгород, 13–18.

Здравих Михайловић, Д. и Д. Стојановић (2016): Развој компетенција ученика у стручном музичком образовању – темељ будућег професионалног развоја музичара. У: Nataša Nagorni (ured.). Treći nacionalni naučni skup sa međunarodnim učešćem *Balkan Art Forum 2015: Kriza u umetnosti; umetnost u krizi*. Niš, Fakultet umetnosti, 111–124.

Zdravić Mihailović. D. (2016): Classic Sonata Form in Serbian Textbook. *Facta Universitatis – Visual Art and Music*, Vol. 2 No. 1, 31–36. Print ISSN: 2466-288 Online ISSN: 2466-2895

Здравих Михайловић, Д. (2018): Естетски доживљај музике у стручном музичком образовању, У: Биљана Мандић и Јелена Атанасијевић (уред.). Зборник

радова са међународног научног скупа *Српски језик, књижевност и уметност, Књига III Музика знакова/ знакови у музици и New Born Art*, Крагујевац, ФИЛУМ, 181–190.

Здравић Михаиловић, Д. и Тодоровић, Д. (2018): Између уметности и естраде – професионални музичари пред изазовима савременог друштва. У: Маја Вукић (прир.). Зборник радова са научног скупа *Музика у култури Срба и Бугара. Музиката в културата на Срби и Българи*. Ниш: Филозофски факултет, 157–170.

Зуровац, М. М. (1997). Непосредност естетског искуства. *Настава и васпитање бр. 46(2-3)*, 163–171.

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 *Нота*, Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.

Olujić, A. (1990). *Razvoj harmonskog sluha*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

Пејовић, Р. (1969). *Историја музике 1 и 2*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Perićić, V. (2004). *Harmonija I i II*. Beograd: Zajednica muzičkih i baletskih škola Srbije.

- Skovran, D. i V. Peričić (1986). *Nauka o muzičkim oblicima*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Peričić, V. (1991). *Vokalni kontrapunkt za srednje muzičke škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Радовић, Б. (1992). *Мала историја музике*. Београд: Савез друштава музичких и балетских педагога Србије.
- Vasiljević, Z. (1989). *Solfedо – Ritam*. udžbenik za učenike III i IV razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje. Knjaževac: Nota.
- Vasiljević, Z. (1988a). *Solfedо – Ritam*. udžbenik za učenike I i II razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje. Knjaževac: Nota.
- Vasiljević, Z. (1988b). *Solfedо – Ritam*. udžbenik za učenike V i VI razreda škole za osnovno muzičko obrazovanje. Knjaževac: Nota.
- Васиљевић З., Дробни, И., Каран, Г. и Ћалић, 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.

SUMMARY

AESTHETIC EXPERIENCE IN MUSIC TEACHING

Secondary music education, which is in the focus of this research, is a systematic and planned learning activity organized through various teaching subjects within a four-year educational cycle (Ordinance on amending the Ordinance on the curricula and syllabi underlying four-year secondary teaching programs in vocational schools in the fields of culture, art and public information, Official Gazette of the Republic of Serbia, Education Gazette, 1996). An insight into the curriculum and syllabi of the teaching program of secondary music schools reveals that aesthetic experience is directed towards the requirements of specific music education, so that it permeates the entire teaching process as an integral part of various teaching subjects. Depending on the nature of a particular teaching subject, aesthetic experience of music is differently manifested: it can be directed towards the observation of a specific musical form or a certain part of it, or towards examination of the traits of a specific compositional-technical plan, the makeup of a performing group, interpretation style, etc.

The term *aesthetic experience of music* as used in this work refers to pupils' total mental engagement in the teaching process, provided that it is not equated with a pure emotional reaction, nor with (strictly) rational-logic understanding. Instead it applies to the total relationship towards an artistic (musical) object perceived through a triad made up of emotions, cognition and conation. The role of aesthetic experience of music in the music education of future professional musicians is specific, because it is in the high music schools that it becomes an integral part of pupils' daily activities directed toward specific tasks, as pupils are both interpreters of music, as performers and singers, and active listeners or listeners-analysts, even creators. So, their activity is at the same time directed towards learning of music through various disciplines, and towards its interpretation and, finally, its creation. Hence, this research is focused on this circle of issues, involving a question whether aesthetical experience of music, as a specific phenomenon, is present in teaching and in what way, because the quality of aesthetic experience of music during the teaching process can significantly affect pupils' motivation, as well as their success in achieving the teaching goals.

In order to examine both the presence and role of aesthetical experience in the teaching practice of high music schools, this research focuses on the most important

teaching subjects taught at theoretical and musical performance departments, which can be divided into three basic groups:

- theoretical subjects
- performing subjects, and
- subjects regarding artistic musical output.

Harmony, Counterpoint, Music Forms and History of Music were selected as the most important theoretical subjects. As far as performing subjects are concerned, the emphasis was put on the subjects of individual (Solfeggio and Piano or some other instrument) and collective musical performance (Choir and Orchestra), while pupils' creative output (in the literal sense of the word) was represented only within the subject Introduction to Composing. The research sample included the pupils of the 2nd, 3rd and 4th grades of high music schools attending theoretical and vocal-instrumental departments, because the mentioned departments have a dominant number of pupils in the environment which was in our focus. The research included five high music schools from South and South East Serbia: Niš, Leskovac, Kraljevo, Kruševac and Negotin. The sample totalled 331 examinees (150 male and 161 female pupils).

In an attempt to shed some light on some of the problems of vocational music education we opted to first examine the relatedness of aesthetic experience with positive and negative emotions. Taking into account our personal experience, as well as numerous theoretical postulates, we started from the assumption that the measures of aesthetic experience are dominantly connected with positive emotions on the basis of which our first hypothesis was made. In order to prove that, we used a correlation of *theoretical teaching subjects – Counterpoint* and *theoretical teaching subjects – Harmony* with positive and negative emotions of pupils in the teaching process. The findings have revealed that *positive emotions* have a positive correlation with *theoretical subjects – Counterpoint* ($r = 0,32, p < 0,01$) and *theoretical subjects – Harmony* ($r = 0,36, p < 0,01$). This finding is particularly indicative of the importance of aesthetical experience in the teaching of theoretical subjects, i.e. of the fact that pupils can experience the beauty of Classical, Renaissance or Baroque music during the teaching of the said subjects. If the principle of audio presentation, i.e. experiencing of the completed (harmonic or contrapuntal) assignment is really fostered, the process of learning is undoubtedly more pleasant, and the acquired knowledge more complete and more durable.

Upon correlating *performance subjects* with *positive* and *negative emotions* (Table 9), it has been revealed that *positive emotions* correlate positively with *performance*

subjects ($r = 0,42$, $p < 0,01$), while the correlation between *negative emotions* and *performance subjects* was negative ($r = - 0,15$, $p < 0,01$). Our initial assumption was that positive emotions are connected with performance subjects because of an intense musically alluring experience.

In order to check the first hypothesis we correlated *versatility and creativity* with *positive and negative emotions* and noticed that the variable *versatility and creativity* does not correlate significantly with either *positive* or *negative emotions* (Table 9). The acquired results show that the first hypothesis is partially confirmed, because the correlation between the variables *versatility and creativity* and *positive and negative emotions* proved to be insignificant. As far as this finding is concerned, it should be borne in mind that the researched field was significantly narrowed down (to only two teaching subjects, out of which Introduction to Composing is taught only in the final, fourth grade), which might indicate a certain deficiency of the curriculum of high music schools.

The second hypothesis referred to insufficient presence of the principle of versatility and lack of creative freedom in the teaching practice of high music schools. The acquired findings (Table 10) show that the skewness value is 0.18 with a standard error of 0.14. Skewness is higher than its standard error by 1.28, meaning that distribution is not significantly asymmetrical (for the significance at the level of 0.05, skewness must be equal or higher than 1.96 standard error). This abolished the second hypothesis, meaning that the principle of versatility and creative freedom is sufficiently present in the teaching practice of high music schools. This would mean that the teaching practice fosters mutual interconnection of music and other arts together with the recognition of related procedures.

Taking into account that aesthetic experience is made up of several components, including emotional, cognitive, educational as well as those related to the personal value scale, etc. (Panić, 1989, p. 233), we wanted to examine the relatedness between the group of theoretical subjects and the subjects based on music performance. The third hypothesis was based on the insufficient interrelatedness of aesthetic experience in the teaching of theoretical subjects with the subjects belonging to the field of music performance (insufficient relatedness between theory and practice). The acquired results indicate that the correlation of the variables *theoretical subjects – Counterpoint* and *performance subjects* is 0.27 ($p = 0.00$), while the correlation of the variables *theoretical subjects – Harmony* and *performance subjects* is 0.31 ($p = 0.00$), which proves that this hypothesis is discarded (Table 11). According to these findings the

relatedness of aesthetical experience of music in theoretical and performance subjects is at a satisfactory level, which is very good, because bonding of the teaching subjects of different nature gives pupils a chance to form an overall picture of and about music art, giving them an opportunity to develop and strengthen their professional competencies.

According to the fourth hypothesis, pupils' satisfaction with teaching is related to aesthetic experience of music. The acquired findings (Table 12) show that *satisfaction with teaching* correlates with *theoretical subjects – Counterpoint* ($r = 0,29$, $p = 0,00$), with *theoretical subjects – Harmony* ($r = 0,42$, $p = 0,00$) and *performance subjects* ($r = 0,38$, $p = 0,00$), thus confirming the above hypothesis. Having found the relatedness between aesthetic experience of music in theoretical and performance subjects with the variable *satisfaction with teaching*, we came to a conclusion that the pupils attending the high music schools incorporated in this research are motivated for work.

Being that our research included the pupils attending theoretical and vocal-instrumental departments, it was assumed that aesthetic experience in the teaching of theoretical subjects would be more important for the pupils attending theoretical departments, and that the pupils of vocal/instrumental departments would find aesthetic experience of music more important in performance subjects. However, this assumption was not confirmed (Table 13), because aesthetic experience of music was found equally important for the pupils of both departments and both groups of subjects.

The sixth hypothesis referred to the existence of a significant difference regarding aesthetic experience of music in theoretical subjects depending on pupils' school success and their gender, to the benefit of female pupils with excellent results. The acquired results (Tables 14 and 15) are not supportive of our hypothesis. It can be noticed that there is no statistically significant difference among the pupils with good, very good or excellent results regarding the level of their aesthetic experience of music in the teaching of Harmony, Counterpoint, Music Forms and History of Music. Also, it can be noticed that there is no statistically significant difference between male and female pupils regarding the level of their aesthetic experience of music in the teaching of Harmony, Counterpoint, Musical Forms and History of Music. Our findings revealed a tendency toward statistical significance regarding the expressiveness of musical forms, as well as a slightly higher degree of commitment of female pupils in that area but the difference is not at the level of statistical significance.

The assumption that a need for aesthetic experience in performance subjects teaching is not preconditioned by pupils' success in school or by their gender served as a basis for the next hypothesis. Our findings confirmed the given hypothesis, as we came up

with the data indicating that there was no statistically significant difference between pupils with good, very good or excellent results regarding the level of aesthetic experience in the teaching of the subjects based on music performance (Solfeggio, Piano, Choir and Orchestra) (Table 16). Also, there is no statistically significant difference between the pupils of different gender regarding the level of aesthetic experience in the teaching of Solfeggio, Piano, Choir and Orchestra (Table 17). Our assumption that girls show positive emotions more distinctively and that boys show negative emotions more pronouncedly was also confirmed.

Finally, we were interested in the impact of the environment factor to aesthetic experience of music, so we assumed that our findings would show statistically significant differences regarding aesthetic experience of music in theoretical and performance subjects depending on the location of the examined high music schools. Our assumption was to the benefit of the High Music School in Niš because of a wider spectrum of available cultural contents. This hypothesis was partially confirmed, as the results showed that the most pronounced aesthetic experience in the teaching of Harmony was found with the pupils attending the High Music School “Stevan Hristić” in Kruševac, while the pupils attending the High Music School in Niš showed the most pronounced aesthetic experience in the teaching of Choir and Orchestra (Tables 18 and 19). The obtained results point to a possible influence of a richer offer of musical and cultural events in cultivating aesthetic experience of the pupils attending the High Music School in Niš, i.e. to a pronounced influence of the environment factor.

In the end, we want to point out that this is just one of many possible perspectives that can be taken in considering and examining aesthetic experience of music in secondary vocational education, and that our observations and recommendations will be useful for the advancement of the teaching process. We also hope that certain issues will be inspiring for the musical pedagogists and researchers from related fields, and that this research will be followed by some new research studies which will contribute to achieving better and higher quality music education in future.

INDEKS IMENA

- Abril, C.: 24, 148
Adison (Addison), Dž.: 30
Ajzenk (Eysenck), H.: 34
Aleksić, M.: 140, 148, 156
Andreis, J.: 71, 171
Anđelković, J.: 104, 148
Anđelković, V.: 88, 148
Antović, M.: 47, 148
Arnhajm, R.: 54, 148
Ashby, G.: 127, 148
Augustin, D.: 90, 148, 157
Avramović Lončar, N.: 140, 170
Babić, K.: 74, 101
Bah (Bach), J. S.: 69, 74, 101
Bakić, V.: 30
Bakovljević, M.: 81, 83, 148
Bartoli, G.: 92, 160
Baumgarten, A.: 12, 26, 27, 30
Becker, E.: 94, 148
Belke, B.: 90, 148, 157
Berlyne, D.: 34, 36, 149
Betoven (Beethoven), L. v.: 42, 85
Bezdanov, S.: 16, 123, 149
Bize (Bizet), Ž.: 102
Blair, C.: 116, 149
Bleking, Dž.: 44, 149
Bloom, B.: 67
Bognar, L.: 88, 126, 149
Bogunović, B.: 11, 19, 51, 88, 89, 103, 104, 119, 121, 123, 126, 127, 128, 149, 150
Bojović, Ž.: 3, 16, 30, 31, 99, 100
Borjev, J.: 14, 15, 124, 150
Bove, G.: 92, 160
Bowman, W.: 24, 92, 151
Božanić, Z.: 68, 104, 140, 150, 151, 159, 165
Brittin, R.: 100, 158
Broudy, H. S.: 16, 151
Bullot, N.: 90, 151
Buden, N.: 11, 103
Budimir Ninković, G.: 18, 151
Bulez (Boulez), P.: 47
Bužarovski, D.: 111, 151
Campbell, D.: 60, 87, 100, 151
Capperella-Sheldon, D.: 100, 158
Carlsson, F.: 43, 158
Clark, L. A.: 94, 169
Colwell, R.: 24, 151
Cook, N.: 47, 152
Cramer, D.: 122, 152
Cross, I.: 45, 169
Cvetičanin, P.: 24, 152
Cvetković, J.: 85, 152
Cvetković, S.: 3
Čajkovski (Чайковский), P. I.: 42, 74,

- 101, 102
- Čiksentmihalji, (Czikszentmihalyi) M.: 52, 59, 152
- Ćalić, M.: 73, 172
- Ćurković, G.: 91, 152
- Dalhaus, K.: 53, 54, 153
- Damnjanović, M.: 12, 13, 94, 152
- Daschmann, E.: 50, 152
- Davidov (Давы́дов), V. V.: 59
- Despić, D.: 79, 107, 142, 165, 171
- Dessoir, M.: 14, 152
- Djui (Dewey), J.: 23, 31, 152
- Dimitrijević, B.: 52, 161, 167
- Dmitrieva (Дмитриева), N.: 16
- Dobrota, S.: 91, 152, 165
- Drobni, I.: 73, 172
- Dubljević, J.: 11, 19, 103, 149, 150
- Dubljević, Lj.: 11, 19, 103, 150
- Dubovički, S.: 126, 149
- Dubravac, D.: 59, 168
- Dvoržak, A.: 102
- Đorđević, B.: 9, 24, 90, 100, 101, 102, 103, 106, 152, 153
- Đorđević, J.: 59, 83, 102, 153
- Đorđević, M.: 83, 153
- Đorić, G.: 66, 67, 153
- Đukić, S.: 22, 153
- Đurđanović, M.: 85, 152, 159, 167
- Đurđević, S.: 99, 166
- Egebreht, H. H.: 53, 54, 153
- Elliot, A.: 127, 163
- Elliott, D.: 101, 120, 153
- Eljkonjin (Эльконин), D. B.: 59
- Fehner (Fechner), G.T.: 28, 36, 153
- Fenner, D. E. W.: 36, 15
- Felc, H.: 42
- Fidler, K.: 29
- Filipović, V.: 41, 42, 153
- Finci, P.: 90, 153
- Finny, J.: 24, 153
- Focht, I.: 13, 15, 35, 38, 52, 55, 153, 154
- Frojd (Freud), S.: 28
- Gabrielsson, A.: 43, 154
- Gajger (Geiger), M.: 29
- Gajić, O.: 16, 24, 154
- Gajić, S.: 101, 103, 154
- Gallagher, J.: 102, 154
- Gaston, E. T.: 60, 154
- Gault, B.: 24, 248
- Geringer, J. M.: 106, 154
- Gibson, H.: 119, 154
- Goetz, T.: 50, 94, 148, 152
- Goleman, D.: 59, 94, 155
- Goolsby, T. W.: 24, 25, 155
- Gordon, E.: 106, 155
- Grandić, R.: 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 80, 81, 84, 85, 86, 91, 99, 100, 102, 121, 122, 155

- Gravina, G. V.: 27
- Grejam, G.: 38, 85, 123, 155
- Haghjoo, R.: 101, 155
- Hajdn (Haydn), F. J.: 74
- Hallam, S.: 128, 155
- Hanslik, E.: 37, 38, 54, 155
- Hartman (Hartmann), E. f.: 29
- Hartman (Hartmann), N.: 13, 32, 38, 53, 155
- Haumann, N. T.: 49, 155
- Hegel, F.: 12, 26, 54, 155
- Hendl (Handel), G. F.: 74
- Hilmersson, P.: 43, 158
- Hobbs, L.: 59, 155
- Höge, H.: 36, 155
- Höfel, L.: 36, 156
- Holešovski (Holešovský), F.: 16
- Hornjak, M.: 24, 100, 101, 155
- Hospers, Dž.: 40
- Howell, P.: 45, 169
- Howitt, D.L.: 122, 152
- Hristić, S.: 74, 112, 137, 139, 145
- Ingarden, R.: 15, 31, 32, 37, 100, 107, 156
- Isen, A.: 127, 148
- Ivanović, N.: 61, 102, 156
- Jacobsen, T.: 36, 89, 156
- Jevtić, B.: 3, 102, 156
- Johnson, M. H.: 124, 156
- Joksimović, A.: 16, 156
- Jovanović, D.: 140, 156
- Jovanović, N.: 103, 149
- Jović Miletić, A.: 101, 156
- Jurišić-Bogunović, B.: 11, 51, 156
- Juslin, P.: 43, 44, 154, 157, 158
- Kant, I.: 12, 26, 27, 28, 30, 157
- Karan, G.: 73, 148, 156, 172
- Kemp, A. E.: 119, 128, 157
- Киященко, Н. И.: 16, 157
- Kljajić, S.: 154
- Kolesarić, V.: 154
- Komenski (Komenský), J. A.: 57
- Konečni, V.: 36, 38, 44, 157
- Kontić, A.: 140, 170
- Koopman, C.: 24, 60, 157
- Krizmanić, M.: 154
- Krstić, D.: 15, 40, 45, 49, 93, 157
- Kuzmanović, B.: 103, 163
- Kvašček, R.: 102, 119, 157
- Laketa, N.: 87, 157
- Lamm, C.: 126, 168
- Lamont, A.: 41
- Leder, H.: 36, 90, 148, 157
- Leman, A.: 42, 43, 51, 103, 116, 118, 120, 128, 132, 142, 157
- Lennon, M.: 60, 89, 158
- Leontjev (Леонтьев), A. N.: 59

- Letić, M.: 102, 155
 Levitin, D.: 9, 41, 158
 Lissa, Z.: 90, 158
 Locher, P. J.: 36, 158
 Lundqvist, L. O.: 43, 158
 Määttänen, P.: 31, 35, 158
 Madsen, C.: 42, 100, 158
 Maier, M.: 127, 163
 Majer, U.: 14, 164
 Malaev, G.: 104, 117, 118, 140, 142, 158, 159
 Mandić, B.: 140, 159
 Manro (Munro), T.: 16
 Marinković, S.: 56, 70, 71, 104, 140, 159, 160, 165, 166, 167, 170, 171
 Marković, D.: 35, 160
 Marković, S.: 33, 34, 35, 90, 160
 Marks (Marx), K.: 16
 Martindale, C.: 36, 160
 Martinović Bogojević, J.: 101, 160
 Mastandrea, S.: 92, 160
 Matijević, M.: 57, 83, 88, 149
 Miler-Frajenfels (Müller-Freienfels), R.: 28
 Medić, I.: 140, 160
 Mejer, L.: 43, 160
 Михайловна, P. T.: 85
 Mihajlović, M.: 55, 70, 171
 Mihajlović Marković, J.: 140, 165
 Milićević, N.: 22, 30, 34, 139, 161, 162
 Milinković, Z.: 24, 161
 Milivojević, Z.: 93, 95, 96, 97, 98, 99, 161
 Milojević, M.: 74
 Mirković-Radoš, K.: 103, 131, 133, 161
 Mirović, T.: 11, 19, 88, 103, 128, 150
 Mitić, L.: 52, 161
 Mitrović, D.: 15, 16, 17, 23, 36, 37, 39, 46, 83, 85, 90, 99, 161
 Mladenović, V.: 31
 Mocart (Mozart), V. A.: 42, 101, 102
 Mokranjac, S. S.: 74, 101, 112
 Morača, J.: 22, 35, 162
 Morger, V.: 94, 148
 Munro, T.: 16, 161
 Mužić, V.: 109, 161
 Nagorni Petrov, N.: 69, 87, 104, 140, 162, 167, 170
 Nawrot, E.: 43, 162
 Nešić, M.: 20, 101, 133, 134, 162
 Nešić, V.: 20, 101, 133, 134, 162
 Ničković, R.: 49, 51, 83, 153
 Nikolić, Z.: 73, 172
 Oberst, A.: 157
 Ognjenović, P.: 21, 22, 35, 37, 46, 48, 99, 162
 Olujić, A.: 73, 171
 Ozgud (Osgood), Ch. E.: 34
 Palestrina, G. P.: 68
 Panaiotidi, E.: 39, 162

- Panić, V.: 33, 34, 40, 41, 45, 46, 52, 55, 90, 143, 163
- Paull, P.: 100, 163
- Pejović, R.: 71, 172
- Pekić, J.: 91, 92, 163
- Pekrun, R.: 127, 163
- Peričić, V.: 55, 67, 69, 70, 172
- Perlovsky, L.: 40, 163
- Petrović, N.: 103, 163
- Petrović, S.: 13, 15, 28, 32, 53, 163
- Petrušin, V. I.: 42, 163
- Plavša, D.: 84, 123, 163
- Plotin, 12, 27
- Plummeridge, C.: 16, 24, 25, 163
- Polovina, M.: 34, 35, 164
- Poljak, V.: 57, 58, 81, 83, 164
- Popović, B.: 47, 54, 55, 141, 164
- Potkonjak, N.: 83, 153
- Pregrad, Z.: 16, 164
- Previšić, V.: 58, 164
- Pučini, (Puccini), Đ.: 100
- Radford, M.: 24, 53, 164
- Radoš, K.: 11, 48, 56, 103, 118, 119, 164
- Radovanović, P.: 92, 164
- Radović, B.: 71, 172
- Rajović Đurašinović, V.: 50, 164
- Rakić, V.: 16
- Ranellucci, J.: 94, 148
- Read, H.: 16
- Reber, R.: 90, 151
- Reed, G.: 60, 89, 158
- Reese, S.: 25, 164
- Regenbogen, A.: 14, 164
- Reić Ercegovac, I.: 91, 165
- Rojko, P.: 11, 20, 25, 60, 106, 121, 165
- Rossini, G.: 136
- Rubinštajn (Рубинштейн), S.: 51
- Sabo, A.: 56, 70, 104, 140, 159, 160, 165, 166
- Salovey, P.: 59, 166
- Sandić, A.: 34, 166
- Santajana (Santayana), Dž.: 28
- Simplicio, J. S . C.: 102, 166
- Singer, T.: 126, 168
- Skovran, D.: 55, 70, 172
- Sloboda, Dž.: 42, 44, 142, 157
- Sluyter, D. J.: 59, 166
- Smith, J. K.: 92, 166
- Smith, L. F.: 92, 166
- Spajić, N.: 59, 166
- Spajić, V.: 22, 36, 40, 166
- Stan, K.: 16, 17, 18, 81, 166
- Stanišić, J.: 11, 103, 150
- Stanković, T.: 59, 99, 131, 166
- Stefanija, L.: 47, 167
- Stojanović, D.: 11, 67, 68, 69, 82, 87, 88, 104, 117, 120, 124, 125, 135, 140, 141,

- 149, 159, 162, 165, 167, 170
- Stojilović, I.: 90, 168
- Stupnisky, R.: 50, 152
- Suzić, N.: 3, 15, 59, 94, 98, 99, 111, 144, 166, 168
- Szabo, S.: 154
- Šimleša, P.: 83, 168
- Škorc, B.: 37, 99, 162
- Šopenhauer (Schopenhauer), A.: 29, 30
- Šuvaković, M.: 14, 168
- Šverko, B.: 154
- Tajčević, M.: 74
- Tatarkjevič, V.: 26, 29, 33, 100, 168
- Tellegen, A.: 94, 169
- Todorović, D.: 105, 121, 171
- Todorović, J.: 162
- Trebješanin, Ž.: 93, 95, 96, 97, 98, 168
- Trifunović, M.: 59, 168
- Trnavac, N.: 83, 153
- Turken, A.: 127, 148
- Ugazio, G.: 126, 168
- Uzelac, M.: 15, 169
- Vasiljević, Z.: 73, 172
- Veselinović Hofman, M.: 47, 169
- Vigotski (Выготский), L.: 35, 91, 169
- Vilotijević, M.: 48, 57, 58, 80, 81, 83, 169
- Vladimirovna, G. O.: 24, 87, 169
- Vojnar (Wojnar), I.: 16
- Vučić, R.: 31
- Vudi, R.: 42, 157
- Vujaklija, M.: 96, 97, 98, 169
- Vujošević, N.: 140, 159, 169
- Vukasović, A.: 20, 169
- Watson, D.: 94, 112, 113, 169
- West, R.: 45, 169
- Vunt (Wundt), V.: 28
- Zankov (Занков), L. V.: 59
- Zatkalik, M.: 104, 140, 158, 165, 169, 170
- Zdravić Mihailović, D.: 10, 11, 16, 82, 87, 88, 104, 105, 117, 120, 121, 124, 125, 135, 140, 141, 159, 165, 167, 170, 171
- Zlatanović, Lj.: 52, 161
- Zuković, S.: 17, 20, 99, 155
- Zurovac, M. M.: 23, 35
- Živković, M.: 67, 69, 104, 158, 169, 170, 172, 173
- Žunić, D.: 5, 13, 15, 159, 167, 171

INDEKS POJMOVA

analiza muzičkog dela: 55

analiza muzičkog sadržaja: 70

dečji orkestar: 10, 65, 79, 115, 119, 120

emocionalni doživljaj: 17, 39, 42, 43, 45, 72, 101, 102

estetika: 12, 13, 14, 26, 30, 34, 35, 150

estetska analiza: 37, 70, 85

estetska emocija: 31, 41, 45

estetski ukus: 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 139

estetsko: 14, 15, 25, 30, 146

estetsko dopadanje: 28

estetsko prosuđivanje: 36

estetsko vaspitanje: 15, 16, 17, 20, 22, 23, 25, 31, 36, 100, 154, 155, 156, 161

harmonija: 10, 31, 34, 37, 38, 39, 46, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 78, 79, 92, 104, 114, 116, 117, 120, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 172, 173

hor: 10, 61, 64, 65, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 83, 114, 118, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 142, 145

intelekt: 27, 31, 37, 39, 45, 46, 47, 49, 111

intelektualni doživljaj: 66, 111, 114

intelektualni pristup: 29, 30, 39, 45, 46, 47, 72

intelektualno vaspitanje: 15, 17

istorija muzike: 10, 46, 63, 66, 71, 74, 83, 84, 104, 114, 130, 131, 135, 137, 141, 146, 171

izvođački predmeti: 65, 72, 113, 114, 118, 125, 127, 129, 143

klavir: 10, 63, 64, 65, 66, 67, 72, 73, 74, 76, 78, 83, 88, 89, 91, 101, 114, 125, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 142, 145

kognicija: 36, 45, 48, 99

kognitivno: 4, 15, 19, 37, 39, 40, 46, 48, 49, 59, 69, 89, 92, 93, 99, 108, 116, 118, 127, 146, 164

kontrapunkt: 10, 46, 63, 65, 66, 67, 68, 70, 73, 74, 78, 79, 104, 114, 116, 117, 120, 124, 125, 127, 129, 130, 131, 135, 137, 141, 143, 144, 146, 167, 172, 173

kreativnost: 16, 18, 39, 62, 78, 79, 80, 82, 85, 89, 91, 92, 94, 102, 108, 113, 114, 115, 116, 119, 122, 143, 152

kurikulum: 57, 58, 104, 109, 110, 111, 119, 143, 146, 164, 167

muzička analiza: 47

muzička forma: 47, 53, 54, 55, 164

muzička kultura: 9, 10, 20, 45, 46, 61, 78, 80, 91, 100, 103, 160

muzički oblici: 46, 55, 63, 66, 69, 70, 73, 74, 79, 83, 104, 114, 117, 125, 130, 135, 137, 141, 146, 165

muzički ukus: 9, 91

muzičko delo: 42, 44, 47, 54, 61, 90, 91, 96, 142

muzičko stvaralaštvo: 9, 10, 22, 25, 54, 65, 78, 110, 116, 119, 120, 143, 146

solfeđo: 10, 63, 64, 65, 72, 73, 74, 114, 132, 133, 135, 138, 139, 142, 145, 172

talenat: 91, 149

teorijski predmeti: 60, 65, 66, 113, 114, 116, 125, 127, 129, 143

uvod u komponovanje: 10, 65, 73, 78, 79, 115, 119, 120, 143

uživanje: 32, 34, 44, 47, 117, 123, 132

