



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ  
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ



**Игор М. Николић**

**ПРОЦЕНА МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ  
У ПРОЦЕСУ ИДЕНТИФИКАЦИЈЕ  
МУЗИЧКИ ТАЛЕНТОВАНИХ УЧЕНИКА  
МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Врање, 2016.



UNIVERSITY OF NIŠ  
PEDAGOGICAL FACULTY IN VRANJE



**Igor M. Nikolić**

**ASSESSMENT OF MUSICAL ABILITIES  
IN THE PROCESS OF IDENTIFICATION  
OF MUSICALLY TALENTED  
YOUNG SCHOOL-AGED CHILDREN**

DOCTORAL DISSERTATION

Vranje, 2016.

## Подаци о докторској дисертацији

Ментори:

Академик др Марјан Блажич, редовни професор  
Универзитет у Љубљани, Педагошки факултет  
Универзитет у Нишу, Педагошки факултет у Врању  
Др Слободан Кодела, ванредни професор  
Универзитет у Нишу, Факултет уметности

Наслов:

Процена музичких способности у процесу идентификације  
музички талентованих ученика млађег школског узраста

Резиме:

Полазећи од чињенице да музички потенцијал великог броја деце остаје неоткривен, дисертација је конципирана са основним циљем да се креира и у систем општег основног образовања имплементира процес идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста.

Теоријски оквир истраживања темељи се на проучавању општих концепција даровитости и ставова усмерених ка дефинисању музичког талента, што је омогућило креирање *Базичног модела развоја музичког талента*. Према моделу, таленат је детерминисан интеракцијом музичких способности, мотивације и специфичног процеса учења, елементима који су подстакнути повољним срединским условима. У раду су образложене специфичности музичко-педагошког и психолошког приступа при процени музичких способности, анализирани постојећи програми за идентификацију музички талентоване деце и представљене могућности за подстицање музичког развоја на различитим узрастима и у различитим образовним контекстима.

Емпиријско истраживање реализовано је са циљем да се сагледају релевантни аспекти идентификације музичког талента, како би се позитивно утицало на структурирање и имплементирање овог процеса. За потребе истраживања формиран је узорак ученика II, III и IV разреда (N=514), као и узорак наставника разредне наставе (N=169) из општеобразовних основних школа на територији градова Ниша, Лесковца и Врања. Прикупљање података изведено је анкетним упитницима за ученике и наставнике, као и посебно креираним инструментом за процену перцептивних музичких способности ученика (ИПМС). У истраживању је потврђено да постоји значајан број ученика са високим степеном музичких способности који нису укључени у формално музичко образовање (79,8%). Посебан проблем односи се на чињеницу да само 1,8% ученика из приградских и сеоских средина похађа музичку школу (у односу на 11,7% ученика са подручја градова). На основу теоријских и емпиријских података креиран је *Предлог модела идентификације музички талентована-*

*них ученика млађег школског узраста, који би у основним школама у Србији могао да нађе практичну примену и на тај начин допринесе препознавању и подстицању ученика са музичким потенцијалом.*

Научна област:

Дидактичко-методичке науке

Научна  
дисциплина:

Музичка педагогија

Кључне речи:

Даровитост, таленат, музички таленат, музички потенцијал, музичке способности, идентификација, препознавање талентованих ученика, музичка педагогија

УДК:

37.036:78-057.874

CERIF  
класификација:

S 270 Педагогија и дидактика

Тип лиценце  
Креативне  
заједнице:

**CC BY-NC-ND**

## Data on Doctoral Dissertation

Doctoral Supervisors:	Academician Marjan Blažič, Ph.D., full professor Faculty of Education, University of Ljubljana Pedagogical Faculty in Vranje, University of Niš  Slobodan Kodela, Ph.D., associate professor Faculty of Arts, University of Niš
Title:	Assessment of Musical Abilities in the Process of Identification of Musically Talented Young School-aged Children
Abstract:	<p>Starting from the fact that musical potentials of a considerable number of children remain undiscovered, this dissertation is structured around the basic goal – to create a process of identification of musically talented young school-aged children and to implement it in the system of primary education.</p> <p>The theoretical framework of the research rests on the studies of the general concepts of giftedness and attitudes aimed at defining musical talent which prompted the creation of <i>the Basic Model of Musical Talent Development</i>. According to the model, talent is determined by the interaction of musical abilities, motivation and a specific process of studying, the elements triggered by favorable environmental conditions. The work elaborates the specificities of the music-pedagogical and psychological approach in assessing musical abilities, analyses the existent programs for identification of musically talented children, and presents some options to stimulate musical development at different ages and in various educational contexts.</p> <p>The empirical research was carried out with the aim to identify and survey all relevant aspects of identification of musical talent, in order to have positive effects on the structuring and implementing of this process. A sample consisting of the second-, third- and fourth-grade pupils (N=514) was made for the needs of the research, as well as a sample of classteachers (N=169) from the general primary schools located in the cities of Niš, Leskovac and Vranje. The data was collected on the basis of the questionnaires for the pupils and teachers, as well as by means of a specially created instrument for assessing pupils' perceptive musical abilities. The research confirmed that a considerable number of schoolchildren with high musical abilities were not included in the formal musical education (79.8%). A particular problem refers to only 1.8% of schoolchildren from suburban areas and villages who attend music schools (as compared to 11.7% of the pupils from urban areas). The acquired theoretical and empirical data served as a basis to create a <i>proposed model of identification of musically talented young school-aged children</i>, which could find its practical application in the primary schools in Serbia and enable more effective identification and stimulation of the children with musical potentials.</p>

Scientific Field:	Didactics and Methodology
Scientific Discipline:	Musical Pedagogy
Key Words:	Giftedness, talent, musical talent, musical potential, musical abilities, identification of talented schoolchildren, musical pedagogy
UDC:	37.036:78-057.874
CERIF Classification:	S 270 Pedagogy and didactics
Creative Commons License Type:	<b>CC BY-NC-ND</b>

*Захваљујем својим менторима, академику проф. др Марјану Блажичу и проф. др Слободану Кодели, чије су сугестије, критике, похвале и укупна подршка били од велике помоћи у раду и омогућили да дисертација добије финалну форму.*

*Хвала свим професорима и колегама који су непосредно или посредно допринели изради дисертације, као и наставницима и ученицима основних школа из Ниша, Лесковца и Врања који су са задовољством прихватили учешће у истраживању.*

*Од срца захваљујем својој супрузи Ани, без чије подршке, стрпљења и одрицања не бих успео да стигнем на циљ овог важног путовања.*

## САДРЖАЈ:

Увод.....	1
ТЕОРИЈСКИ ДЕО.....	3
1. Даровитост и таленат.....	3
1.1. Концепције даровитости и талента .....	6
1.1.1. Концепција „три прстена“ Ц. Рензулија.....	18
1.1.2. Диференцирани модел даровитости и талента Ф. Гањеа .....	22
1.1.3. Минхенски модел даровитости .....	27
1.2. Дискусија: шта су чиниоци даровитости и талента? .....	31
1.3. Терминолошко одређење: даровитост и/или таленат? .....	38
2. Музички таленат .....	41
2.1. Терминолошко одређење релевантних појмова.....	42
2.2. Природа и развој музичког талента.....	48
2.3. Концепције и ставови усмерени ка дефинисању музичког талента.....	53
2.4. Најзначајније карактеристике музички талентоване деце .....	66
2.4.1. Музичке способности.....	66
2.4.2. Мотивација.....	67
2.4.3. Музичка креативност .....	72
2.4.4. Вокално и инструментално извођење музике.....	78
2.4.5. Вежбање.....	81
2.4.6. Особине личности .....	83
2.4.7. Физичке особине.....	86
2.5. Дискусија: шта је музички таленат? .....	88
3. Музичке способности као фундаментални атрибут музичког талента .....	92
3.1. Дискусије о структури музичких способности .....	97
3.2. Природа и развој музичких способности.....	100
3.3. Основни видови музичких способности .....	106
3.3.1. Осећај за висину тона.....	107
3.3.2. Осећај за ритам .....	110
3.3.3. Музичка меморија .....	112
3.3.4. Хармонски слух .....	116
3.3.5. Способност реаговања на експресивна својства музике .....	119



4. Процена музичких способности .....	123
4.1. Музичко-педагошка процена музичких способности .....	123
4.1.1. Процена музикалности деце на пријемном испиту .....	126
4.2. Процена музичких способности психолошким инструментима .....	129
4.2.1. Важнији стандардизовани тестови музичких способности.....	131
4.2.2. Новија стремљења у области перцептивног мерења музичких способности .....	139
4.2.2.1. Тест музичке способности А. Едвардса и сарадника .....	142
4.2.2.2. Тест музичког слуха М. Велентина и сарадника .....	143
4.2.2.3. Профил музичко-перцептивних вештина.....	146
4.3. Музичко-педагошка или психолошка процена, репродукција или перцепција?.....	149
5. Могућности идентификације и рада са музички талентованом децом .....	153
5.1. Идентификација музички талентоване деце.....	153
5.1.1. Карактеристике процеса идентификације музички талентоване деце .....	156
5.1.1.1. Примена истраживачких инструмената у процесу идентификације .....	162
5.1.2. Постојеће тенденције ка систематској идентификацији музички талентоване деце у Србији и окружењу .....	164
5.1.3. Посебни програми за идентификацију музички талентованих у САД-у.....	169
5.2. Облици рада усмерени ка подстицању музичког талента.....	176
5.2.1. Рад са децом предшколског узраста .....	179
5.2.2. Подстицање музикалности деце у општеобразовним школама.....	182
5.2.3. Рад са талентованим ученицима у систему музичког образовања .....	186
5.2.3.1. Формирање музичког талента кроз наставу солфеђа .....	191
ЕМПИРИЈСКИ ДЕО.....	201
6. Методолошки оквир истраживања.....	201
6.1. Проблем истраживања .....	201
6.2. Циљ истраживања .....	203
6.3. Задаци истраживања .....	203
6.4. Хипотезе.....	204
6.5. Варијабле.....	205
6.6. Методе, технике и инструменти .....	205
6.7. Истраживачки узорак.....	205
6.8. Мерни инструменти .....	206
7. Резултати истраживања .....	209
7.1. Анализа прикупљених података – узорак ученика .....	209
7.2. Анализа прикупљених података – узорак наставника разредне наставе.....	216
7.3. Тестирање хипотеза .....	223

8. Дискусија .....	236
8.1. Базичне музичке способности деце млађег школског узраста .....	236
8.2. Однос степена музичких способности и похађања музичке школе .....	239
8.3. Став према формалном музичком образовању и степен музичких способности .....	241
8.4. Музичке способности као фактор учешћа у музичким активностима .....	243
8.5. Став о сопственом музичком таленту и степен музичких способности.....	244
8.6. Формално музичко образовање учитеља као фактор у приступу музички талентованим ученицима .....	246
8.7. Ставови наставника разредне наставе о могућностима подстицања музички талентованих ученика .....	249
8.8. Предлог модела идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста.....	251
Закључак .....	258
ЛИТЕРАТУРА.....	265
ПРИЛОГ 1: Анкетни упитник за ученике .....	277
ПРИЛОГ 2: Образац ИПМС инструмента.....	278
ПРИЛОГ 3: Анкетни упитник за наставнике разредне наставе .....	279
ПРИЛОГ 4: Компакт диск са ИПМС инструментом.....	281
Биографија аутора	
Изјава о ауторству	
Изјава о истоветности електронског и штампаног облика докторске дисертације	
Изјава о коришћењу	

## Увод

Последњих деценија се у светским научним круговима придаје велики значај даровитим и талентованим особама, што резултира формирањем нових концепција и тежњом да се развију што успешније стратегије идентификације и подстицања даровитости. Када је у питању подстицање *музичког талента*, можемо рећи да у Србији постоји адекватна законска подршка и организован систем рада захваљујући великом броју основних и средњих музичких школа, као и разноврсним музичким активностима интегрисаним у систем општег основног образовања. Ипак, искуства из музичко-педагошке праксе упућују на одређене недостатке који се тичу правовременог препознавања музичког потенцијала деце. Дисертација је посвећена сагледавању наведеног проблема на млађем школском узрасту, будући да је оптималан развој талента условљен његовим раним препознавањем и подстицањем.

Познато је да у општеобразовној школи постоје ученици са високим степеном музичких способности, чак вишим у односу на поједине ученике музичке школе (упор. са Wing 1968, према Rojko 1981: 97), али се често под неповољним срединским условима њихов потенцијал не идентификује на време због чега изостаје предузимање адекватних и правовремених корака у подстицању њиховог музичког развоја. На значај овог проблема упућују и ставови других аутора (Persson, према Winner & Martino, 2000: 106; Mirković-Radoš, 1983: 199; Лелеа, 2010: 259). Наведена пракса указала је на потребу да се осмисли и у систем општег основног образовања имплементира модел идентификације музички талентованих и потенцијално талентованих ученика.

Посебна пажња у дисертацији посвећена је улози музичких способности као фундаменту развоја талента, те могућностима њихове процене у музичко-педагошком и психолошком смислу. У раду се кренуло од претпоставке да ће практична примена модела заснованог на процени музичких способности перцептивним путем допринети успешнијем откривању музички талентованих ученика. Значајно је што се оваквим приступом могу идентификовати и ученици који имају добре перцептивне

способности, а чији потенцијал не би био препознат путем вокалног извођења или у оквиру редовних музичких активности у школи. Основно полазиште у раду подразумева тежњу да се свим ученицима са високим музичким потенцијалом омогући приступ адекватним едукативним програмима. Пожељни видови подстицања музичког развоја првенствено се односе на специјализовано музичко образовање, али се у зависности од могућности и потреба могу реализовати и у општеобразовним установама кроз разноврсне облике рада.

# ТЕОРИЈСКИ ДЕО

## 1. Даровитост и таленат

Како бисмо осликали проблематику која се јавља при покушају дефинисања појмова даровитост и таленат „позајмићемо“ пример који су у свом раду представили Кауфмен и Стернберг (Kaufman & Sternberg, 2008: 71). Он обухвата двојицу деветогодишњих дечака, ученика исте школе. Један од њих има коефицијент интелигенције 140 што би му омогућило приступ већини програма за даровите чији се процес идентификације базира на тестовима интелигенције. Ипак, он има само неколико пријатеља због својих нижих социјалних вештина, нема хобије и спада међу добре, мада без обзира на степен интелигенције, не и најбоље ученике. С друге стране, други дечак има IQ 120, из чега следи да би био прихваћен за учешће само у неким програмима за даровите ученике. Ипак, он је један од најбољих спортиста међу вршњацима своје школе, а такође се истиче као тромбониста у школском оркестру. Други наведени дечак је и прилично популаран у друштву и врло успешан ученик. Поставља се питање кога од њих двојице сматрати даровитим и/или талентованим:

- само првог од њих двојице, због високог степена интелигенције,
- само другог, због постигнућа у доменима спорта и музике, као и због високих социјалних вештина,
- обојицу, јер се даровитост и таленат могу операционализовати као висок степен опште интелигенције али и као домен-специфично постигнуће,
- никога од њих, јер се даровитост и/или таленат могу јавити искључиво код одраслих?

Представљеним примером обухваћене су само неке од дилема које нарочито у последњих тридесетак година покрећу дискусију у стручној литератури. Одговоре на ова али и друга питања покушаћемо да дамо на крају првог поглавља, након анализе концепција и ставова релевантних аутора.

Може се само претпостављати у ком је историјском тренутку почела да се јавља свест о особама које су „боље од других“, у нечему надпросечне. У Кини је већ око

2200. године пре нове ере постојао разрађен систем такмичења за избор појединаца који ће заузети владајуће положаје (DuBois, 1970, према Renzulli, 2005: 246). Коменски је у XVII веку делове своје „Велике дидактике“ посветио даровитим ученицима, сматрајући их даровима природе. Он наглашава да „таленти могу бити култивисани бављењем науком и уметностима“ (Comenius, 1907: 71). Према Коменском, ум човека не мирује и „уколико није ангажован нечим корисним, биће заокупиран беспотребним или чак штетним стварима“ (стр. 60) што је касније немогуће или је врло тешко отклонити. Иако је било свесно даровитих, друштво није увек имало позитиван став према њима. Историјски посматрано, особе са изузетним способностима или евидентним постигнућима некада су (и негде) биле цењене, док су их се поједини бојали или их чак прогонили (Blažič & Starc, 2011: 38). На данашњем стадијуму развоја науке и образовања постигнут је, чини се, консензус о важности идентификације и подстицања даровитих и талентованих, у тој мери да поједини аутори ове процесе виде као најважнији пут у прогресу цивилизације.

Један од проблема у проучавању, препознавању и подстицању даровитих односи се на терминолошку одређеност. Данас се у свакодневном речнику користе различити термини за означавање надпросечности у деловању и продукцима појединаца. То нарочито долази до изражаја увидом у *Речник синонима* где се даровитост изједначава са талентом, а као синоними за придев *даровит* наведени су изрази „обдарен, талентован, домишљат, вешт, креативан, инвентиван, стваралачки, способан, оригиналан, надарен, маштовит, продуктиван, ингениозан...“ (Ћосић и сар., 2008: 137). Примећујемо да овај, шире постављен скуп особина садржи термине који описују способности, вештине и креативност. Они се ипак, према савременим концепцијама, пре могу сматрати елементима него синонимима даровитости и талента.

Израз *таленат* или *талент* (грч. *tálanon*, лат. *talentum*) најпре је код старих Грка и Јевреја коришћен као мера за тежину или одређену своту новца. Према *Лексикону страних речи и израза* појам *таленат* изједначен је са природним, урођеним даром, односно са „даровитошћу која се вежбом може развити у способност нарочито лаког, сигурног и доброг обављања послова у некој области“, док *бити талентован* значи бити „даровит, од природе способан, обдарен за што“ (Вујаклија, 1980: 892).

У стручној литератури могуће је наћи велики број дефиниција које даровитост разматрају из различитих углова. Као једна од првих званичних, издваја се дефиниција наведена у *Марленд извештају* према којој су „даровита и талентована деца она

идентификована од стране професионално квалификованих особа и која су, захваљујући изванредним способностима, у стању да остваре висока постигнућа. [...] Деца способна за висок ниво деловања показују постигнуће и/или потенцијалну способност у некој од следећих области, појединачно или у комбинацији:

1. општа интелектуална способност
2. специфичне академске способности
3. креативно или продуктивно мишљење
4. способност вођства
5. визуелне и извођачке уметности
6. психомоторна способност“ (Marland, 1972: 2).

Из наведеног можемо закључити да С. Марленд даровитост и таленат посматра као синониме, да је довољно да дете поседује потенцијал да би се прогласило даровитим или талентованим, као и да процес идентификације обавезно укључује компетентне стручњаке. Познато је, такође, да је Марленд дефиниција одиграла важну улогу у ширењу појма даровитости, укључујући (поред интелектуалне способности) и друге домене у којима се таленат може испољити.

И. Корен за означавање даровитости користи термин *надареност*, а дефинише је као „својеврстан склоп особина на основу којих је појединац у једном или више подручја људских делатности способан трајно постизати изразито висок надпросечан учинак“ (Коген, 1989: 9). Надареност је, према Корену, условљена повољном комбинацијом и интеракцијом наследних особина, подстицајне средине и „самоактивитета“ појединца. За разлику од ове дефиниције где је даровитост (надареност) услов надпросечног деловања, Крос и Колмен заузимају нешто ужи и конзервативнији став, изједначавајући даровитост са способношћу брзог учења. Према њима је даровитост „узрасно-специфичан термин који се односи на потенцијал младих за које је процењено да брже уче у односу на своје вршњаке“ (Cross & Coleman, 2005: 54), при чему аутори наглашавају да даровитост у популацији има нормалну расподелу, те је прилично мали проценат оних који „врло брзо уче“. Способност бржег учења (било у академским или уметничким доменима) свакако представља карактеристику даровитих и талентованих ученика, али сматрамо да је не би требало изједначавати са самим феноменом даровитости. У литератури налазимо и прилично широко постављене дефиниције које, иако обухватају основне елементе даровитости и

талента, не приказују њихову хијерархију, нити интензитет и смер њихове интеракције. Према једној од таквих дефиниција, даровитост је „квалитет личности који повезује особине учења, стваралаштва, мотивације, социјалних интеракција“ (Аврамовић и Вујачић, 2009: 880).

Анализа дефиниција даровитости и талента упућује на закључак да су оне различитог обима и обухватности, као и да нису у довољној мери међусобно сагласне да бисмо их искључиво користили као основу за термилошка одређења и организацију едукативних поступака. У вези са тим, бројне концепције даровитости и талента настоје да што прецизније диференцирају елементе који се могу сматрати непосредним чиниоцима од оних који мање или више утичу на развој талента, али нису његови конститутивни елементи. Како је у релевантним теоријама могуће наићи на прилично различите (понегде и контрадикторне) ставове, сматрамо неопходним да пре дефинисања значења термина даровитост и таленат изложимо и критички сагледамо одређен број концепција.

## **1.1. Концепције даровитости и талента**

Сматрамо важним да на самом почетку овог дела рада изнесемо проблем научне и практичне природе: анализирајући релевантну литературу, заинтересовани читалац ће се свакако наћи пред „превеликим“ бројем концепција даровитости и теоријских приступа који на различите начине дефинишу овај феномен. Ту су, поред појединачних научних радова, евидентни и обимни тематски зборници: *Концепције даровитости* (Sternberg & Davidson, 1986), *Интернационални приручник о даровитости и таленту* (Heller, Mönks, Sternberg & Subotnik, 2000), *Концепције даровитости – друго издање* (Sternberg & Davidson, 2005), *Енциклопедија даровитости, креативности и талента* (Kerr, 2009) и други. С обзиром на то да генерално важећа и опште применљива концепција још увек не постоји, поставља се питање како категорисати постојеће ставове и одабрати (као и евентуално модификовати) концепцију која ће представљати базу процеса идентификације и подстицања даровитих и талентованих у одређеној области.

Један од предлога усмерених ка класификацији концепција даровитости налазимо код аутора И. Фурлана, који разликује биолошке, бихејвиористичке и



социолошке концепције даровитости (Furlan, 1978, према Maksić, 1993: 11-12). Биолошке концепције подразумевају да је даровитост наследна и да редовно постоји у популацији, због чега је треба идентификовати и подстицати. Супротан став налазимо у бихејвиористичким концепцијама, према којима „сваки нормалан појединац“ може развити своје способности до нивоа врхунске перформансе, те да се „различите способности могу развити из исте диспозиције“. Компромисно решење дају социолошке концепције: човек по рођењу поседује „зачетке“ одређених, различитих способности које се под одговарајућим условима могу развити. Ипак, питање применљивости овакве поделе треба размотрити са аспекта савремених концепција, будући да је она креирана неколико година пре објављивања првог издања зборника *Концепције даровитости* (Sternberg & Davidson, 1986). Управо аутори овог зборника, Стернберг и Дејвидсонова, теорије деле на имплицитне и експлицитне. Имплицитни приступ подразумева теоријску анализу даровитости, док се експлицитне теорије базирају на емпиријским истраживањима чији резултати представљају основу за стварање одређене концепције. Под експлицитним приступом даље можемо разликовати когнитивне (усмерене ка проучавању когнитивних функција и механизма), развојне (оне које описују аспекте даровитости у различитим развојним фазама) и домен-специфичне концепције даровитости. Овакав предлог категоризације концепција налазимо и у домаћој литератури.<sup>1</sup> Ипак, у таквој подели Алтарасова уочава својеврстан парадокс: „такозвани имплицитни приступи – усмерени више на појам него на феномен – нуде *експлицитна* решења за проблем концептуализације даровитости, док такозвани експлицитни приступи – заинтересовани не толико за појам, колико за феномен – операционализују даровитост на основу неке концепције која у ствари остаје *имплицитна*“ (Алтарас, 2006: 23). Иако је значај емпиријске потврде несумњив без обзира на то да ли претходи осмишљавању концепције или из ње проистиче, подела теорија на имплицитне и експлицитне чини се у овом тренутку недовољно прецизном и доследном.

Кауфмен и Стернберг (Kaufman & Sternberg, 2008) приказују еволуцију концепција даровитости кроз четири „таласа“. Први талас односи се на домен-генералне моделе (Galton, 1869; 1892; Terman et al., 1926), односно на ауторе који су

---

<sup>1</sup> У књизи *Како препознати даровитог ученика* (Maksić, 1993) концепције даровитости приказане су према предлогу Стернберга и Дејвидсонове (Sternberg & Davidson, 1986).

поставили темеље научног истраживања даровитости изједначавајући овај феномен са општом интелектуалном способношћу. Други талас представљају домен-специфични модели (Gardner, 1983; 1999; Brody & Stanley, 2005) који се базирају на интелигенцији али у обзир узимају и специфичне видове способности, то јест „различите начине да се буде даровит“. Трећи талас обухвата такозване системске концепције (Renzulli, 1978; 2005; Sternberg, 2003; 2005), које поред способности (опште или специфичних) укључују и друге факторе као што су мотивација и креативност. У оквиру четвртог таласа налазимо развојне моделе (Gagné, 2005; Tannenbaum, 1986; Feldman, 1992; Feldhusen, 1998). Они даровитост приказују као константно променљиву, наглашавајући важност различитих варијабли за развој дарова у постигнуће. Модели четвртог таласа придају значај и спољашњим (срединским) факторима који у интеракцији са већ наведеним унутрашњим факторима могу да доведу до остварене, манифестне даровитости.

Једну могућност сагледавања концепција даје Рензули, према којој би оне биле уређене дуж једног континуума, од *конзервативних* до *либералних* (Renzulli, 2005: 256-258). Наведене одреднице односе се на „степен рестриктивности“ који се узима у обзир при одређивању даровитости, односно при одабиру кандидата за специјалне образовне програме. Конзервативне концепције ограничавају како домен у коме се даровитост може испољити, тако и ниво изврности који појединац мора постићи. Као пример конзервативне концепције Рензули наводи Терманову дефиницију даровитости (Terman et al, 1926) у којој се рестриктивност односи на оба наведена аспекта: Терманово виђење даровитости подразумева искључиво општу интелектуалну способност и само 1% популације са најбољим резултатом на тесту интелигенције. С друге стране, као пример либералног става може се узети препорука да се „дефиниција даровитости прошири и да даровитим сматрамо свако дете чије је деловање, у потенцијално вредној области људских активности, доследно вредно пажње“ (Witty, 1958: 62). Надовезујући се на Рензулијев континуум, Алтарасова истиче могућност озваничавања „интуитивне“ поделе концепција даровитости – на нове и старе. Основна карактеристика „старих“ концепција је изједначавање интелектуалне способности са даровитошћу (односно дефинисање даровитости према резултату на тесту интелигенције) због чега су описане као „конзервативне“ или „једнодимензионалне“. Будући да савремене концепције углавном укључују и друге видове способности, факторе личности, средине и развоја, квалификоване су као „мултидимензионалне“

или „динамичне“. Ауторка ипак напомиње да ширење појма даровитости „отвара извесна питања за оног ко у разматрању актуелних схватања даровитости жели да иде даље од квалификација“ (Алтарас, 2006: 24). Имајући у виду тешкоће које се јављају при настојању да се концепције систематизују, у излагању ћемо направити својеврсну комбинацију континуума „конзервативно-либерално“ и „старо-ново“. Најпре ћемо образложити концепције које у први план стављају интелектуалне способности, а затим приказати њихову еволуцију до савремених, „широких“ модела даровитости и талента.

Иако интересовање за особе са изузетним постигнућима влада већ вековима, првим важним догађајем у научном проучавању даровитости може се сматрати објављивање књиге **Ф. Голтона** „Наследни геније“ (Galton, 1869). У њој су приказани резултати студије коју је Голтон спровео проучавајући биографије и породична стабла еминентних људи у Енглеској за које је проценио да исказују одлике генијалности, операционализујући „еминенцију“ као 1:4000 у општој популацији (према Gagne, 2005: 108). Резултати овог истраживања довели су до закључка да је генијалност углавном резултат наслеђених капацитета и да се развија без обзира на утицај средине. Ипак, Голтон је убрзо под утицајем савременика узео у обзир и друге факторе, те је у раду из 1874. године применио појмове који се тичу наслеђа и средине (*nature and nurture*) како би представио два основна чиниоца (тачније, „две главне силе“) људског развоја (Simonton, 2005: 318). Велики значај Голтоновог истраживања свакако се огледа у чињеници да је још пре више од једног века упутио на несумњив каузални однос наследних чинилаца и даровитог постигнућа.

Међу истраживањима даровитости у првој половини XX века, као врло значајна и константно цитирана издваја се лонгитудална студија **Л. Термана** (*Genetic Studies of Genius*) која је започета 1921. године. Њена „тежина“ огледа се у чињеници да је током више деценија обухватила преко 1500 појединаца са „степеном бистрине која би могла да их сврста у један проценат популације“ то јест оних са степеном интелигенције од 140 на *Stanford-Bine* тесту, односно 135 на Термановом групном тесту интелигенције за нешто старије ученике (Ђорђевић, 1997: 584). Дакле, према Термановом ставу даровитост је изједначена са високом интелектуалном способношћу и може се мерити ваљаним тестом интелигенције. Ипак, још је сам Терман истицао проблем објективног мерења, кроз напомену да „способност да се уради задат тест интелигенције“ не сме представљати једину одредницу дефинисања интелигенције (Terman et al, 1926: 131),

или другим речима, ако познајемо степен интелигенције појединца не значи да познајемо и његову интелигенцију (Renzulli, 2005: 252).

Иако ставове Луиса Термана и његових сарадника можемо дефинисати као „уске“ и „конзервативне“, њихов значај и утицај на касније концепције даровитости и едукативну праксу огледа се у више димензија. Наиме, Терманова студија реализована је са циљем да се открију извори „интелектуалног талента“ као и „физичке, менталне и карактерне црте даровите деце“ како би њихово образовање било сврсисходније, успешније и „са бољим изгледима за успех“ (Terman, према Altaras, 2006: 12). Овај аутор је такође образложио коришћење тестова интелигенције у циљу организације специјалних едукативних програма, посебних група за супериорне ученике и акцелерације (Terman, 1916, према Kaufman & Sternberg, 2008: 73). Утицај Терманове класификације даровитих ученика на умерено даровите –  $IQ < 135$ , изузетно даровите –  $IQ < 150$  и јако и/или дубоко даровите<sup>2</sup> –  $IQ < 180$  (Terman, 1925, према Kaufman & Sternberg, 2008: 73) евидентан је и у савременим концепцијама (видети касније Гањеов метрички систем расподеле даровитих и талентованих). Коначно, закључци вишедеценијских студија навели су Термана и сараднике да размотре и персоналне факторе (не само интелектуалну способност) као важне детерминанте даровитости. Истраживање које су спровели анализирајући 150 најуспешнијих и 150 најнеуспешнијих појединаца из своје студије указало је на четири карактеристике које најзначајније диференцирају наведене групе: истрајност у достизању циљева, усмереност ка циљевима, самопоуздање и ослобођеност од осећаја инфериорности (Terman & Oden, 1959, према Renzulli, 2005: 264).

Објављивање „теорије вишеврских интелигенција“ **Х. Гарднера** (Gardner, 1983) представља корак напред у односу на ставове који интелигенцију (а према томе и даровитост) виде као једнодимензионални конструкт. Гарднер је најпре предложио седам посебних интелигенција тј. „независних когнитивних способности“ (Radoš, 2010: 109). *Лингвистичка* и *логичко-математичка* су интелигенције које се најчешће могу повезати са академским постигнућем. *Спацијална*, *телесно-кинестетичка* и *музичка* интелигенција тесно су повезане са уметничким доменима, док су *интерперсонална* и *интраперсонална* интелигенција важне за разумевање социјалних односа. Након даљих

---

<sup>2</sup> У оригиналу: „severely and/or profoundly gifted“.

анализа различитих области које би могле да буду укључене у теорију, Гарднер (Gardner, 1999) је као осму увео *природњачку* интелигенцију која се односи на разумевање живог света и опширно знање о њему, формулишући касније и девету интелигенцију, *спиритуално-егзистенцијалистичку*, тј. „способност бављења духовним и 'крајњим' питањима људске егзистенције“ (Radoš, 2010: 112). Као релевантну за наш рад навешћемо музичку интелигенцију која подразумева капацитет за бављење музиком, односно за извођење, компоновање и доживљавање музичког садржаја. Музичка интелигенција, дакле, не укључује само „рационалне“ (осећај за висину тонова, ритам, хармонију) већ и „емоционалне“, афективне аспекте музике (Pečić, 2011: 201; Ziegler & Heller, 2000: 6). Интересантна је Гарднерова претпоставка да рационални односно технички музички процеси укључују и покрећу способности врло сличне математичким (бављење пропорцијама, односима), због чега он ове процесе назива и „математичким аспектима музике“ (Pečić, 2011: 201).

Гарднерово виђење интелигенције као „способности или групе способности која појединцу омогућава да решава проблеме или уобличава продукте са значајним ефектима у оквиру једног или више културних контекста“ (Bogunović, 2010: 79) представља прилично либералнији став у односу на, рецимо, Терманове радове. Уколико анализирамо и Гарднерову дефиницију према којој *даровитост* подразумева појаву раног или раније развијеног „биопсихолошког потенцијала у доменима неке културе“ (Gardner, 2000, према Altaras, 2006: 21), као значајну карактеристику налазимо и укључивање „културног контекста“. Дакле, импликације теорије вишеврских интелигенција на концептуализацију даровитости подразумевају тезе да је даровитост доменоспецифична, да се исказује као потенцијал (дакле не обавезно и као постигнуће) и да се не може дефинисати искључиво као индивидуално својство будући да је испољавање и дефинисање даровитости зависно од социо-културних карактеристика одређеног домена.

Поред Гарднера, **Р. Стернберг** један је од оних аутора који су проширили значење појма *интелигенција*. Његова „тројна теорија интелигенције“ (*Triarchic Theory of human intelligence*, Sternberg, 1985) укључује три субтеорије – компоненталну, контекстуалну и искуствену. Издвојићемо искуствену подтеорију чије елементе сматрамо применљивим и у домену музике, а који се односе на вештину рада са новим, непознатим материјалом и на способност аутоматизације процесирања информација. Према свом, касније креираном концепту „успешне интелигенције“ (Sternberg, 1997),

Стернберг разликује три вида, односно „обрасца“ даровитости. *Аналитичка даровитост* обухвата способности анализирања, критичког процењивања, поређења, *креативна даровитост* укључује способности стварања, замишљања, док се *практична даровитост* односи на способности да се нешто имплементира или примени (Altaras, 2006: 22). Актуелни модел овог аутора (Sternberg, 2003, 2005) у концептуализацију даровитости уводи фактор „мудрости“, сматрајући га потенцијално најважнијим атрибутом у препознавању даровитих појединаца (Sternberg, 2005: 334). Према WICS моделу (*Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized*) даровитост је условљена синтезом интелигенције, креативности и мудрости. Основна идеја модела је да су даровитима, у реалном животном контексту, потребне *креативне* вештине и ставови како би изнедрили оригиналне идеје, *аналитичке* вештине и ставови (академска интелигенција) за процену квалитета ових идеја, *практичне* вештине и ставови (практична интелигенција) како би се те идеје примениле, као и вештине и ставови који се односе на *мудрост* да би идеје биле у служби општег (не само индивидуалног) добра (Kaufman & Sternberg, 2008: 77). У својим ранијим радовима, дакле, Стернберг даровитост углавном повезује са изузетном интелектуалном способношћу, да би временом његов став еволуирао и укључио креативност и друге елементе као чиниоце даровитости. Штавише, образлажући процес развоја индивидуе у креативно-продуктивном смислу, он интелигенцију наводи само као један од шест фактора (поред знања, стилова мишљења, личности, мотивације и средине) који у свом заједништву омогућавају испољавање креативног мишљења и деловања (Sternberg & Lubart, 1995; Sternberg & O’Hara, 1999, према Renzulli, 2005: 250).

Значај високог нивоа опште способности за манифестацију постигнућа у специфичним доменима истиче и **Ц. Ван Тасел-Баска** (VanTassel-Baska, 2005). Ова ауторка даровитост дефинише као „манифестацију опште интелигенције у специфичном домену људске делатности на значајно вишем нивоу од просека, као што је изражавање потенцијала<sup>3</sup> за оригиналне доприносе на пољу деловања“ (стр. 359). Дакле, даровитост је овде концептуализована (и) као потенцијал за будућа постигнућа, што значи да даровитим можемо сматрати дете које (још увек) не показује знаке надпросечне продуктивности. Као аутор домен-специфичног усмерења, Ван Тасел-

---

<sup>3</sup> У тексту налазимо формулацију „to show promise“ што би се у прецизнијем преводу односило на особе које „обећавају“.

Баска наглашава да општа интелигенција није доминантна при развоју талената у посебним, ужим областима: њена функција је да „посредује“ манифестацији специфичних способности. Важна одлика овог модела односи се на становиште да некогнитивне карактеристике даровитих особа (мотивација, креативност) не треба да буду саставни делови даровитости, нити на истом нивоу са способностима по важности, већ се сматрају факторима који подстичу развој способности. У том смислу, „потенцијал за оригиналне доприносе“ у наведеној дефиницији подразумева креативност (креативну продуктивност) не као обавезну карактеристику даровитих особа, већ као могући *исход* даровитости.

Став према коме креативност не би требало сматрати елементом даровитости већ њеним продуктом налазимо и код **Ц. Фелдхузена** (Feldhusen, 1986, према Altaras, 2006). Његова концепција, која је, чини се првенствено усмерена на дефинисање академске даровитости, поред опште интелектуалне способности укључује позитиван селф-концепт, мотив за постигнућем и посебне таленте. Значај позитивног селф-концепта огледа се у виђењу себе као даровитог, талентованог и способног у креативно-продуктивном смислу, мотив постигнућа подразумева мотивацију која је неопходна за достизање високог учинка, док посебни таленти обухватају специфичне способности потребне за бављење „установљеним дисциплинама, уметностима и професијама“ (Altaras, 2006: 17). Ипак, треба нагласити да наведеним елементима Фелдхузен не даје једнаку важност. Он се при креирању идентификационих процедура ослања на процену опште способности и специфичних талената, док сматра да се у склопу овог процеса не може инсистирати на препознавању позитивног селф-концепта и високе мотивисаности будући да би ове факторе требало развијати специјализованим образовним програма. Своје виђење креативности као крајњег продукта даровитости брани образложењем да „мерење креативног капацитета или дивергентног мишљења представља проблематичну психометријску вредност и мало може помоћи у идентификовању даровитости“ (Feldhusen, 1986, према Maksić, 1993: 19). Поред наведене, композитне концепције из 1986. године, у литератури налазимо и Фелдхузенову развојну концепцију која настоји да кроз четири фазе прикаже претварање генетски одређених способности у манифестоване специфичне таленте (Feldhusen, 1998, према Kaufman & Sternberg, 2008: 78). *Прва фаза* обухвата предшколски период где се стимулативним условима утиче на развој генетски детерминисаних способности, што већ у овом узрасту може довести до препознавања

бржег и ранијег развоја способности (*precocity*). Друга фаза се односи на период похађања основне школе где специфични таленти ученика долазе до изражаја. Трећа фаза подразумева узраст од 12 до 16 година. Према аутору концепције, најважнији утицај на развој талената овде имају наставници, при чему не треба искључити персоналне факторе као што су унутрашња мотивација и осећај самоефикасности. У последњој, четвртој фази развоја талената, издваја се утицај високо стручних ментора у даљем изграђивању изврности и проналажењу вокационих могућности, са тежњом да се досегну изузетна и креативна постигнућа. На крају, налазимо значајним да још једном подвучемо Фелдхузеново мишљење о природи даровитости. Констатацијама да „дарови долазе од људи“ и да „природа не усађује дарове, већ само одређене генетске потенцијале“ (Feldhusen, 2005: 64), аутор наглашава важност срединских чинилаца за развој даровитости, прецизније утицаја родитеља, породице, кућних услова, школе, наставника и курикулума.

За разлику од два претходно наведена модела, значај креативности у концептуализацији даровитости наглашен је у раду **Р. Алберта и М. Ранка** (Albert & Runco, 1986, према Maksić, 1993). Ови аутори пропагирају став да интелигенцију и креативно понашање не би требало схватати као различите и независне елементе јер се они заснивају на сличним процесима, као и да је њихово заједништво неопходно за достизање стадијума „еминенције“. У формулацији да је „креативно понашање интелигенција у акцији“ (према Maksić, 1993: 29) налазимо став, сличан раније наведеном (VanTassel-Baska, 2005), да општа интелигенција подстиче манифестацију специфичних способности, у овом моделу – њихову манифестацију у виду креативног понашања. Истицање улоге креативности евидентно је и у Ранковим новијим радовима. Он даровитост дефинише кроз „(а) изузетан ниво интерпретативног капацитета, (б) вештину одлучивања<sup>4</sup> о употреби овог капацитета при конструисању значајних и оригиналних идеја, опција и решења, као и (в) мотивацију да се примене, одржавају и развијају интерпретативни капацитет и вештина одлучивања“ (Runco, 2005: 303). Говорећи о креативном потенцијалу, Ранко сматра да је он присутан како код деце, тако и код одраслих и то у истом облику, док се реализација тог потенцијала

---

<sup>4</sup> Ранко (Runco, 2005) употребљава израз „discretion“ да би означио фактор доношења одлуке о томе када је корисно бити оригиналан, а када то није „мудро“. Ово се другим речима може објаснити као контрола над оригиналном интерпретацијом.



манифестује на различитим нивоима захваљујући акумулираном знању. Другим речима, деца и одрасли се наравно разликују, „али не по свом креативном потенцијалу“ (Runco, 2005: 306). Приметићемо, поред тога, да је у овом моделу истакнута и улога мотивације као главног покретача креативног постигнућа.

**Д. Фелдман** (Feldman, 1986), супротно од неких аутора (нпр. Gagné, 2005; 2008), термин таленат повезује са потенцијалом, а даровитост са постигнућем. Он наводи да је, из когнитивно-развојне перспективе, таленат „потенцијал за конструктивну интеракцију са различитим аспектима искуства“, а уколико ови „интерактивни процеси воде до високог учинка, прикладно је говорити о даровитости“ (Feldman, 1986: 287). Фелдманово развојно усмерење огледа се у чињеници да даровитост дефинише као „кретање“ индивидуе кроз различите нивое развоја у датој области. У том смислу, даровитост се може манифестовати на три начина (према Maksić, 1993: 28): као брже кретање кроз нивое развоја, као долазак до високих нивоа до којих стиже мали број појединаца и као дубље разумевање и овладавање захтевима појединачног нивоа. Проучавајући изузетно напредну децу, тзв. *продигије*, Фелдман је креирао новији модел (Feldman, 1992; 2000, према Kaufman & Sternberg, 2008: 78) према коме издваја седам димензија са значајним утицајем на развој талента као потенцијала и испољавање даровитости. Ту спадају (1) когнитивни процеси, (2) социјални/емоционални процеси, (3) породични фактори (ред рођења и пол), (4) образовање и припрема (у неформалном и формалном смислу), (5) карактеристике домена и поља, (6) аспекти социјалног/културног контекста и (7) историјски покрети, догађаји и трендови. Можемо се сложити да је Фелдман овим моделом обухватио велики број важних фактора (когнитивне процесе, неке некогнитивне карактеристике и срединске утицаје) док не налазимо посебно истицање улоге мотивације као код других аутора (нпр. Renzulli, 2005; Runco, 2005; Feldhusen, 1986). Даровитост је, према Фелдману, одређена специфичним доменом и увек се манифестује у оквирима неке области (мада није искључена могућност да појединац буде даровит у више области).

**А. Таненбаум** у оквиру своје концепције (Tannenbaum, 1986) наводи да развијен таленат постоји само код одраслих особа, док даровитост у дечјем узрасту дефинише као потенцијал да се постане критички признат извођач или узоран стваралац (стр. 33). Из наведеног образложења можемо спознати две важне одлике Таненбаумове концепције. Прва се односи на предлог да се деца не могу сматрати истински (већ само потенцијално) даровитом. Друга одлика указује на два основна аспекта у којима се

даровитост може манифестовати – аспект продукције (иновирање и стварање нових идеја) и аспект репродукције (висок степен вештине и стручности при извођењу). Таненбаум наводи пет фактора чија је интеракција неопходна како би дете постало инстински даровито (Tannenbaum, 1983: 49). Ту спадају супериорна општа интелигенција, високе специфичне способности, повољна комбинација неинтелектуалних фактора, подстицајна средина<sup>5</sup> и срећа у кључним периодима живота. Будући да даровитост дефинише не само кроз психолошке, већ и социјалне факторе (социокултурни контекст), свој приступ назива „психосоцијалним“ (Tannenbaum, 1986). Нагласићемо да горе наведене аспекте даровитости (стварање и извођење) не треба поистоветити са креативним односно некреативним постигнућем. Таненбаум, напротив, креативност сматра саставним делом наведених фактора, тј. елемената који утичу на развој потенцијала. Штавише, креативност и даровитост (изражену као потенцијал) овај аутор види као синониме (Altaras, 2006: 17, Максић, 1993: 17).

**М. Чикзенмихаљи и Р. Робинсон** (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986) спадају у групу аутора који инсистирају да се феномен даровитости сагледа кроз призму социокултурног контекста. Они предлажу да се даровитост не посматра као персонална карактеристика, већ као интерактивни феномен који постоји између појединца и друштва. Дефиниција талента, дакле, зависи од оних карактеристика и продуката које друштво вреднује као позитивне. Овај модел до те мере подвлачи релевантност срединских фактора да се може говорити о „релативности постојања талента без социокултурног контекста“ (Vogunović, 2010: 68). У Чикзенмихаљијевим каснијим радовима значај друштвене средине усмерен је не само на тумачење, већ и на процес развоја даровитости. Кроз своје виђење *контекста* он објашњава да елементи културе (с обзиром на поље интересовања) снажно утичу на „природу и смер“ развоја даровитости у одређеном временском периоду (Csikszentmihalyi, 1996; према VanTassel-Baska, 2005: 361). Поред социокултурне, Чикзенмихаљи и Робинсон наглашавају и временску (темпоралну, развојну) природу талента. У том смислу, таленат не треба посматрати као стабилну црту коју појединац наслеђује и поседује већ као нешто променљиво, будући да се промене у току живота дешавају како на

---

<sup>5</sup> Таненбаум даје израз са нешто другачијом конотацијом – изазовна средина (*challenging environment*) – што, чини се, додатно наглашава значај унутрашње мотивације, тј. мотивисаности појединца да се „избори“ са изазовном средином.

индивидуалном, тако и на друштвеном плану. Важно је нагласити став аутора модела (сличан Таненбаумовом) да „таленат у детињству и не постоји другачије него као потенцијал за будућа постигнућа“ (Altaras, 2006: 19). Такође, за разлику од аутора који предлажу диференцирање значења разичитих термина, Чикзенмихаљи и Робинсон епитете *таленат*, *даровитост* и *чудо од детета (prodigious performance)* користе као синонине, тј. „наизменично“ (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986: 264).

**С. Бараб и Ц. Плакер** се у свом раду (Barab & Plucker, 2002) супротстављају ауторима који таленат виде као *поседовање* изузетних способности (у смислу унутрашње особине) наводећи да је таленат (као синоним способности) „сет функционалних релација дистрибуираних између особе и контекста“ (стр. 174). Наглашавајући улогу средине при дефинисању даровитости Бараб и Плакер износе концепт да нико у ствари не поседује таленат, већ да се свако може ангажовати у „талентованим трансакцијама“ (стр. 179). Овако радикалан став према коме *нико није талентован* у правом смислу, ублажен је у нешто новијем раду ових аутора кроз формулацију да „било ко може бити талентован, али је сваком потребна могућност да се ангажује у талентованим трансакцијама како би реализовао своју даровитост“ (Plucker & Barab, 2005: 207). Попут Чикзенмихаљија, Плакер и Бараб истичу улогу срединских утицаја у процесу развоја манифестоване даровитости. Они сматрају да је, уместо разматрања функционисања индивидуе у одређеном домену и пољу, сврсисходније разматрати како ово функционисање утиче на начин на који индивидуа мисли и делује. Према овој концепцији „таленат је потенцијал“, док постојање даровитог понашања мора бити доказано „свежим (*novel*), корисним постигнућем“ (Plucker & Barab, 2005: 207). У складу са својим ставовима аутори предлажу да се деца са потенцијалом сматрају талентованом, док би основни задатак образовног система био стварање одговарајућег социјалног контекста<sup>6</sup> који би подстицао развој талената и довео до манифестације даровитог понашања.

У овом приказу концепција посебно ћемо издвојити и детаљније приказати три често навођена модела (Концепцију „три прстена“ Ц. Рензулија, Диференцирани модел даровитости и талента Ф. Гањеа, као и Минхенски модел даровитости) који ће нам представљати референтне тачке у дискусији о чиниоцима даровитости и талента, као и

---

<sup>6</sup> Занимљив је став аутора према коме није довољно подстицати „паметне појединце“, већ је неопходно радити на развоју „паметног контекста“ (Plucker & Barab, 2005: 206-207).

у термилошкој одређењу ових појмова. Такође, издвојене концепције налазе своју применљивост и у домену музике, што потврђују настојања појединих аутора да ове моделе прилагоде дефинисању даровитог понашања у музици (Lelea, 2003; 2010б; McPherson & Williamon, 2006; Bogunović, 2010). О овоме ће посебно бити речи у поглављу о музичком таленту.

### **1.1.1. Концепција „три прстена“ Ц. Рензулија**

Концепција „три прстена“ (*The Three-Ring Conception of Giftedness*) Ц. Рензулија настала је седамдесетих година прошлог века (Renzulli, 1978) и подржана је практичним истраживањима чији су резултати у наредним годинама објављивани (Renzulli, 1986, 1988, 1999, 2005). Може се приметити да се актуелна верзија концепције (Renzulli, 2005) у основи не разликује од иницијалне која је креирана готово 30 година раније, мада је (у складу са савременим сазнањима и ставовима) обогачена додатним факторима. Евидентно је да се велики број аутора бави искључиво теоријским оквиром дефинисања даровитости, док Рензули „наступа превасходно као практичар из области образовања“ (Altaras, 2006: 14) сматрајући да концепција треба да буде у служби успешнијег осмишљавања и спровођења процеса идентификације и едукације даровитих особа.

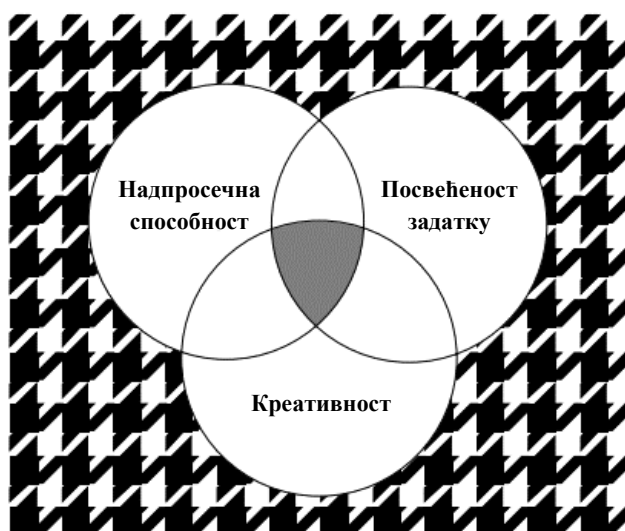
Рензули у начелу разликује два вида даровитости: школску и креативно-продуктивну. Иако је целокупна концепција усмерена ка дефинисању креативно-продуктивне даровитости, аутор наглашава да су оба наведена вида важна, да између њих обично постоји интеракција, као и да обе врсте даровитости треба да буду подстицане специјалним образовним програмима.

Школска даровитост (*Schoolhouse Giftedness*), или другим речима даровитост за успех на тестовима или учење школских лекција, вид је даровитости који се лако може проценити стандардизованим тестовима интелигенције и операционализовати као IQ. Рензули запажа да решавање ових тестова способности и школско учење које се захтева у традиционалној настави покрећу и подразумевају исте процесе, као и да ове способности „генерално остају стабилне током времена“ (Renzulli, 2005: 253).

Креативно-продуктивна даровитост (*Creative-Productive Giftedness*) подразумева аспекте даровитог понашања који „остају неизмерени“ стандардним тестовима

интелектуалне способности: ангажовање индивидуе на развоју оригиналних идеја, решења, материјала и продуката како би се (са намером) извршио утицај на одређену циљну групу или публику. Образлажући важност креативно-продуктивне даровитости, Рензули (Renzulli, 2005: 256) подсећа да „историја не памти“ особе које су само успешне на тестовима интелигенције или школском учењу, док своје знање не искористе у иновативном и продуктивном смислу. Он такође наводи резултате истраживања (Munday & Davis, 1974; према Renzulli, 2005: 261) у ком је показано да постигнуће у одраслом добу није у корелацији са „академским талентом“ који је одређен тестовним резултатима, школским, као и факултетским оценама, већ са „ванакадемским“ постигнућима.

Основу концепције „три прстена“ чини став да особе даровите у креативно-продуктивном смислу поседују три важна кластера особина: надпросечну способност, посвећеност задатку и креативност. Ипак, даровитост се не огледа у самом поседовању ових скупова особина, већ је њихова *интеракција* неопходан елемент за активацију потенцијала и стварање креативних продуката.



Слика 1: Графички приказ концепције „три прстена“ (Renzulli, 2005)

Надпросечна способност у Рензулијевој концепцији има двоструку конотацију – она обухвата како општу, тако и специфичне способности. Примена опште способности може се повезати са свим, или барем са већином домена, и представљају

је вербално и нумеричко резоновање, меморија, просторна перцепција и сл. Специфичне способности се у овом моделу односе на капацитет за бављење одређеним (ужим, специфичним) доменом. Иако је степен способности у одређеним областима тешко изразити нумерички, аутор (Renzulli, 2005: 260) под *високо надпросечно способним* особама подразумева оне које према свом учинку (или потенцијалу за учинак) у било којој области људске делатности репрезентују горњих 15 до 20 процената. За разлику од „традиционалних“ 5% ученичке популације са најбољим резултатом на тестовима, оправданост укључивања ученика и са нешто нижим постигнућем потврђена је у обимном истраживању које је спроведено са 1.162 ученика (Reis & Renzulli, 1982).

Посвећеност задатку, као други скуп особина који конституише даровито понашање, представља „рафинисан или фокусиран облик мотивације“ (Renzulli, 2005: 263), односно, енергију коју појединац усмерава на решавање неког задатка или на деловање у специфичној области. Посвећеност задатку обухвата факторе као што су напоран рад, истрајност, самопоуздање и слично. Због чега, ипак, „рафинисан“ облик мотивације? У референтној литератури се често говори о унутрашњој (интризичној) и спољашњој мотивацији. Рензули је мишљења да спољашњи фактори могу поспешити унутрашњу мотивацију, уколико изграђују нечију свест о компетенцији и подстичу темељније бављење одређеном проблематиком. Посвећеност задатку би се, с обзиром на то, могла посматрати као „резултат синергије“ унутрашње и спољашње мотивације.

Под креативношћу се у оквиру концепције „три прстена“ подразумевају особине као што су „флуентност, оригиналност и флексибилност, отвореност за искуства, интелектуална радозналост и разиграност, те естетска осетљивост“ (Altaras, 2006: 15). Ипак, Рензули с правом поставља питање процене креативности, то јест, колико је тестовима дивергентног мишљења који се у пракси примењују могуће измерити „праву креативност“, онај њен вид који води до креативних продуката. Интересантно је да аутор у првој (Renzulli, 1978: 184) и актуелној (Renzulli, 2005: 266) верзији концепције даје идентичан апел усмерен ка развијању „пажљивијих“ процедура када је у питању вредновање продуката (конкретније, њиховог креативног аспекта) кандидата који аплицирају за специјалне едукативне програме.

Говорећи, дакле, о односу три кластера особина, сам Рензули признаје да се посвећеност задатку и креативност не могу објективно мерити попут способности. И код других аутора који дискутују о овом моделу даровитости налазимо да је од три

саставна елемента „способност најмање подложна променама, док су креативност и мотивација условљене неким другим факторима и мењају се“ (Милић 2010: 111), као и да се посвећеност задатку и креативност „не могу објективно и бројчано процењивати“ (Altaras, 2006: 15). Ипак, и поред наведених отежавајућих фактора, Рензули сматра да су сви кластери важни и да се морају узети у обзир у оквиру идентификације даровитих појединаца и организације рада са њима.

Већ у графичком приказу модела из 1986. године, Рензули три прстена приказује на посебној позадини (*Houndstooth background*) која симболизује интеракцију личности и средине. Актуелна верзија концепције (Renzulli, 2005) додатно издваја и 6 посебних фактора које аутор назива „ко-когнитивним факторима“ будући да подстичу когнитивне чиниоце даровитости и који су, дакле, у интеракцији са њима. Ти фактори (иако по признању аутора још увек „непрецизно“ постављени) су:

- оптимизам, што укључује наду и позитивна осећања,
- храброст (независност и моралне вредности)
- „заљубљеност“ (romance) у конкретну тему или дисциплину,
- осетљивост за људске проблеме и потребе,
- физичка и ментална енергија (под чиме аутор подразумева харизматичност и радозналост),
- визија, у смислу усмерења ка циљевима.

Сумирајући концепцију „три прстена“ можемо закључити да Рензули радије пажњу усмерава на *даровита понашања* (gifted behaviors) него *даровитост* као појам. У том смислу он закључује да даровито понашање подразумева „мишљење и деловање као резултат интеракције три основна кластера људских особина, надпросечне опште и/или специфичних способности, високог степена посвећености задатку и високог степена креативности. Деца која испољавају *или су способна да развију* интеракцију наведених кластера особина захтевају широк спектар образовних могућности, садржаја и подршке“ (Renzulli, 2005: 267) који треба да буду на знатно вишем нивоу од оних који се примењују у стандардним образовним програмима. Треба имати у виду да, иако користи формулације „мишљење и деловање“ и узима у обзир децу која „испољавају или су способна да развију“ интеракцију неопходних особина, Рензули прави јасну дистинкцију између потенцијала и учинка (performance). Док главним задатком образовног система сматра стварање одговарајућих услова за трансформисање

потенцијала у учинак, под *даровитим понашањем* подразумева тек манифестацију тог потенцијала у виду изузетног деловања.

Ф. Менкс (Mönks, 1992) је модификовао и проширио Рензулијев модел, у који је уврстио и срединске факторе – породицу, школу и вршњаке. Према Менксовом Мултифакторском моделу, за развој даровитих постигнућа неопходна је интеракција персоналних карактеристика наведених код Рензулија (мотивације, креативности и високих способности) и наведених социјалних, срединских фактора. Ипак, за разлику од Рензулија који даровито понашање изједначава са постигнућем, Менкс под даровитошћу подразумева „индивидуални потенцијал за изузетна или изванредна постигнућа у једном или више домена“ (Mönks & Katzko, 2005: 191).

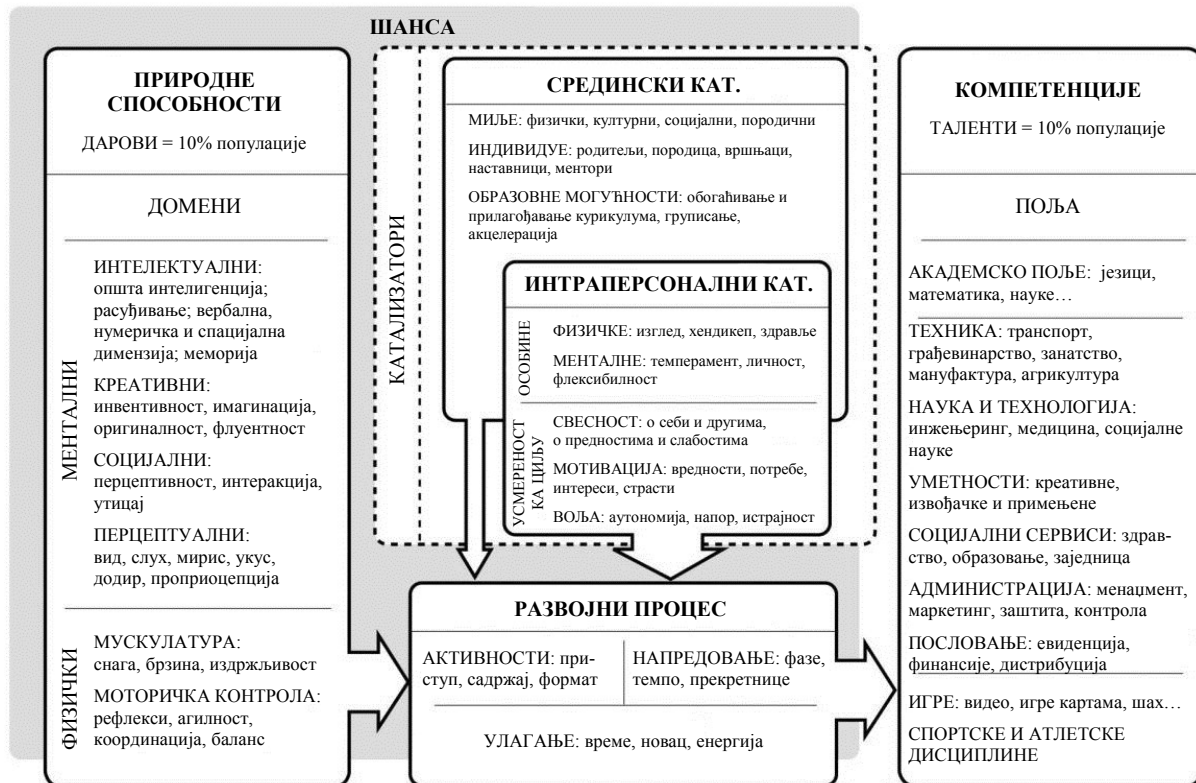
### **1.1.2. Диференцирани модел даровитости и талента Ф. Гањеа**

Модел Ф. Гањеа једна је од најчешће навођених концепција у области даровитих и талентованих. Вишегодишњу еволуцију овог модела препознајемо анализом бројних стручних радова аутора (Gagné, 1985, 1995, 2000, 2004, 2005, 2008). Ипак, сматрамо да је најсврхисходније на овом месту представити актуелну верзију модела под називом *Диференцирани модел даровитости и талента 2.0 (ДМДТ 2.0, у оригиналу DMGT 2.0)* који је објављен 2008. године.

Основу Гањеове концепције (Gagné, 2008) чини дистинкција термина даровитост и таленат. **Даровитост** се односи на поседовање и коришћење изузетних природних способности, или прецизније подобности, потенцијала (*aptitudes*), у најмање једном домену, које особу уврштавају међу 10% најбољих вршњака који се баве тим доменом. **Таленат** подразумева владање систематски развијеним способностима – компетенцијама (што укључује знање и вештине) у барем једној области људске делатности, које особу уврштавају у 10% најбољих међу особама истих година које се баве (или су се бавиле) том облашћу. Сам аутор наводи да је на „шаренолико“ тумачење и примену ових појмова утицала и чињеница да наведена два концепта имају заједничке карактеристике: оба се односе на људске способности и нормативна су, што значи да су усмерена на особе које се разликују од норме или просека, односно на „нестандардне“ групе појединаца.



Базу ДМДТ 2.0 модела чине три основне компоненте: даровитост, таленат и процес развоја талента, поред којих налазимо интраперсоналне и срединске катализаторе.



Слика 2: Диференцирани модел даровитости и талента (Gagné, 2008)

Даровитост (или природне способности) Гање дели на шест подкатегија: четири менталне (интелектуалну, креативну, социјалну и перцептуалну) као и две које подразумевају физичке карактеристике (мускулатуру и способности повезане са прецизном моториком и рефлексима). Ипак, наведене категорије дарова не треба поистовећивати са урођеним менталним и физичким диспозицијама. Аутор прецизно наводи да „природне способности нису урођене; оне се развијају током целог живота, мада вероватно више у раним годинама“ (Gagné, 2008: 2) али „несумњиво поседују биолошку основу“ (Gagné, 2008: 5). Из тог разлога је даровитост (онако како је Гање посматра) лакше идентификовати код млађе деце, дакле у периоду док систематско учење није у великој мери почело дарове да обликује у таленте.

У оквиру ДМДТ модела инсистира се на постојању девет подкатегија талента. Ту спадају академски таленат (језик, математика и сл), технички, таленат за науку и

технологију, уметнички таленат (креативне, извођачке и примењене уметности), таленат за рад са људима, администрацију (менаџмент), пословање, таленат за игре (видео игре, игре картама, шах) као и спортски или атлетски таленат. Према речима аутора модела, таленат је прилично лако препознати једноставним посматрањем или мерењем учинка, то јест увиђањем изванредних перформанси.

Процес развоја талента Гање дефинише у оквиру похађања систематски структурираног програма активности, кроз значајан временски период, са циљем достизања изврности у специфичној области (Gagné, 2008: 2). У склопу овог процеса разликујемо три групе атрибута. *Активности* подразумевају приступ формалној обуци, где процес селекције води до систематски оријентисаног програма за развој талента. *Улагање* се огледа у интеракцији уложеног времена, новца и „психолошке енергије“. *Напредовање*, као трећа група атрибута, може бити верификовано брзином учења тј. савлађивања програма, која се процењује у компарацији са полазницима истог или сличног узраста.

Као важни елементи ДМДТ модела издвајају се *катализатори*, то јест фактори који позитивно или негативно делују на процес претварања даровитости у таленат. Гање катализаторе дели на интраперсоналне и срединске. *Интраперсонални катализатори* односе се на особине (физичке – изглед, пол, евентуални хендикеп и психичке – темперамент,<sup>7</sup> личност) као и на димензију која подразумева усмереност ка циљу а обухвата свесност, мотивацију и вољу. *Средински катализатори* делују у оквиру трију подкатегија. Ту је најпре атрибут који Гање назива „миљеом“ и који се односи на демографске, социолошке, културолошке и економске факторе у животу појединца. Друга подкатегија обухвата индивидуе које непосредно утичу на процес развоја талента – чланове уже и шире породице, наставнике, менторе, вршњаке, али и јавне личности које често преузимају улогу модела коме се тежи. Трећи атрибут се односи на све видове образовних програма који учествују у развоју талента. Ову подкатегију (у оригиналу *provisions*) Г. Гојков у свом раду преводи као „понуде“ (2004: 67) мада бисмо је овде ословили појмом „образовне могућности“.

---

<sup>7</sup> Гање темперамент дефинише као особину која предиспонира облике понашања и која има јаку наследну основу. Познато је да ова особина може да има приличан утицај на развојни пут професионалног музичара, нарочито ако се има у виду доживљавање, стварање или извођење музичког садржаја.

У почетним верзијама ДМДТ модела фактор *шансе* представљао је један од срединских атрибута, да би касније еволуирао до улоге засебног (трећег) катализатора. У оквиру модела ДМДТ 2.0 Гање презентује став о широкој улози шансе у смислу „квалификатора било ког каузалног дејства, укључујући смер (позитиван/негативан) и интензитет“ (Gagné, 2008: 5).

Међу истраживачима и педагозима који се баве облашћу даровитих и талентованих константно је актуелно питање броја, односно процента ових појединаца у популацији. Као што је већ наведено, Гање поставља „праг“ на 10% најбољих из референтне групе особа, дакле оних са израженим природним способностима (даровитих) или запаженим постигнућима (талентованих). У оквиру овог узорка надаље разликујемо пет хијерархијских нивоа, где сваки наредни обухвата 10% најбољих појединаца из претходног нивоа. Овај однос приказан је у Табели 1. Ипак, не треба заборавити да се постављена граница од 10% односи на референтну групу особа које се баве одређеном облашћу. Ако се узме у обзир да домени даровитости значајно не корелирају, може се доћи до закључка да „укупан број даровитих и талентованих особа далеко превазилази вредност од 10%. Поједина истраживања показују да би тај број могао да буде два или три пута већи“ (Gagné, 2008: 5).

Табела 1: Метрички систем расподеле даровитих и талентованих у популацији (Gagné, 2004)

Ниво	Степен даровитости/ талентованости	Однос у општој популацији	Еквивалентни коэффициент интелигенције	Стандардна девијација
5	Екстремно	1:100.000	165	+ 4,3
4	Изузетно	1:10.000	155	+ 3,7
3	Високо	1:1.000	145	+ 3,0
2	Умерено	1:100	135	+ 2,3
1	Благо	1:10	120	+ 1,3

Сумирајући наведено, налазимо да је основна карактеристика Гањеовог схватања дистинкција термина даровитост и таленат. Гање даровитост тј. природне способности сматра „необрађеним материјалом“ који се, у зависности од домена активности којима је особа окружена, развијају у специфичне таленте. С обзиром на то, претпоставља се да особа мора најпре да буде *даровита* да би постала *талентована*. Ипак, могуће је да природне способности остану само на нивоу даровитости (због недостатка одговарајућих катализатора у развоју талента) на шта се надовезује једно од актуелних питања неуспеха особа које су у младости означене као даровите.

Иако је Гањеов став прихваћен од стране великог броја аутора, евидентне су и критике које се односе на одређене аспекте овог модела. На пример, З. Гинтер наглашава да ако даровитост подразумева „необрађени материјал“ из кога настаје таленат, „овако дефинисан *таленат* неће се развити без *даровитости*“. Из тога следи да би „једини начин откривања *даровитих ученика* био препознавање '*талентованих ученика*' “ (Guenther, 2004: 165). Можемо, дакле, закључити да Гинтерова апелује ка еквиваленцији значења појмова даровитост и таленат, тј. ка њиховој употреби у виду синонима.

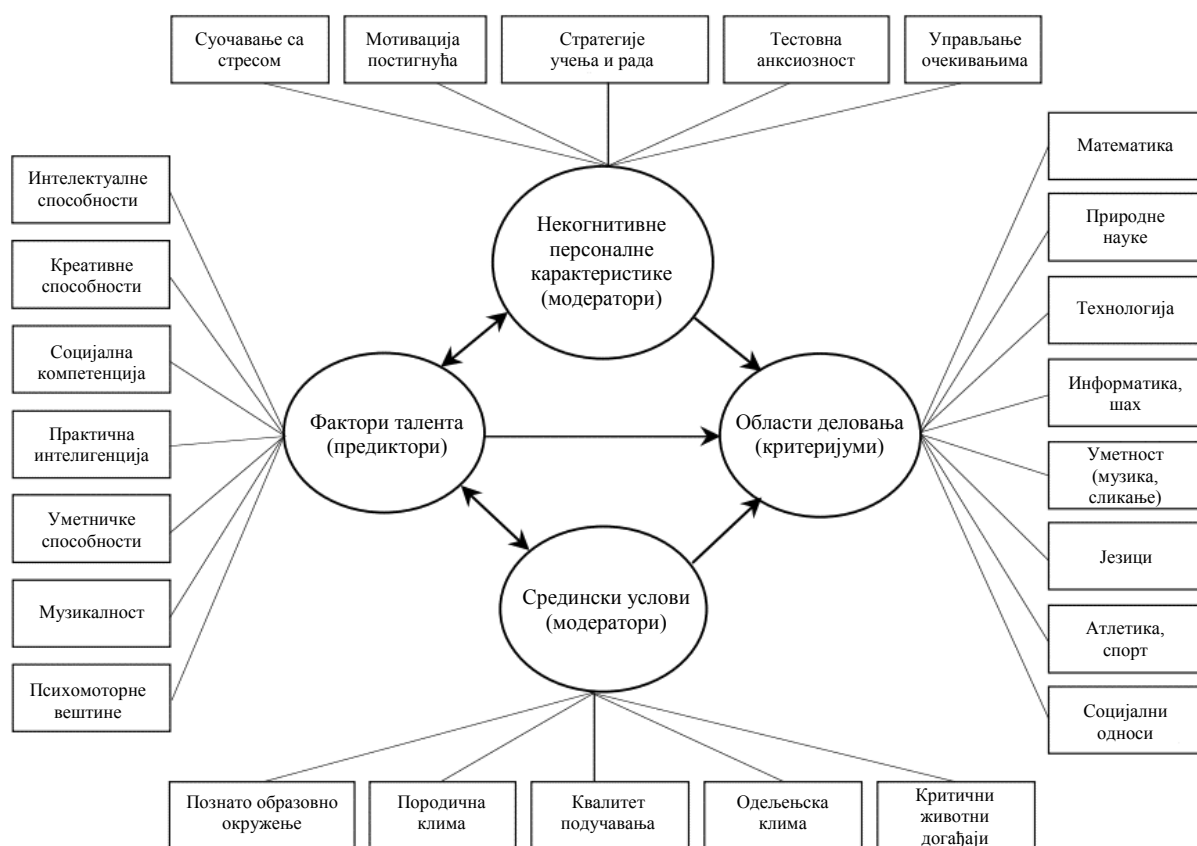
Ц. Фелдхузен (Feldhusen, 2004) објавио је критику Гањеовог модела, према којој се недостаци односе на неукључивање релевантних истраживања о „самоефикасности, саморегулисаном учењу, самомотивацији и њиховим улогама у развоју талента“ (Feldhusen, 2004: 151) у области интраперсоналних катализатора. Фелдхузен такође сматра да у обзир нису узета важна истраживања Сноуа (Snow) и Ериксона (Ericsson). Ипак, у критици се истиче да је Гање својим моделом успео да „склопи многе од најрелевантнијих теорија и истраживања“ (Gojkov, 2004: 57) као и да је значајно допринео дефинисању значења појмова даровитост и таленат који су се дуго година користили као синоними.

М. Порат (Porath, 2004) Гањеов рад сматра значајним доприносом овом научном пољу. Порат ипак наводи да је нетрениране природне способности у свакодневној пракси тешко прецизно диференцирати од систематски развијених способности, те као задатак у оквиру образовања предлаже пажљиво праћење и подстицање деце „дуж континуума 'од даровитости ка таленту' “ (Porath, 2004: 153).

Дискусије о ДМДТ моделу налазимо и код домаћих аутора. Н. Стурза Милић у свом раду с правом поставља питање да ли је могуће говорити о даровитости као о „необрађеном материјалу“, то јест о испољавању природних способности ван контекста учења. Као једно од решења она прихвата наведену могућност посматрања деце дуж континуума даровитост-таленат. Постављајући питање да ли постоји „тренутак у животу појединца који се може окарактерисати као пресудан да даровитост пређе у таленат“ (Стурза Милић, 2008: 226), ауторка наводи да је прецизно диференцирање различитих нивоа даровитости и талента у практичној реализацији процеса идентификације прилично тешко изводљиво. Гојкова у том смислу сматра да инсистирање на прецизним праговима при категорисању може да буде значајно за питања дефинисања, али не и за праксу (Gojkov, 2004: 59).

### 1.1.3. Минхенски модел даровитости

Прву појаву Минхенског модела даровитости (*The Munich Model of Giftedness*) налазимо у раним деведесетим годинама прошлог века. Овај мултидимензионални модел конципиран је у оквиру Минхенске лонгитудалне студије (Heller, 1991) где су (поред општих интелектуалних способности) сагледане и специфичне димензије талента, као „форме способности“ релевантне за постигнуће у одређеним областима: (1) креативност – оригиналност, продуктивност, флексибилност и сл., (2) социјалне компетенције – планирање, вођство, контрола социјалних интеракција, (3) музичко-уметничке способности, тј. музикалност, (4) психомоторика – моторичке вештине и (5) практична интелигенција – ношење са свакодневним тешкоћама и проблемима у пољу деловања (Ziegler & Heller, 2000: 7). Генерално посматрано, Минхенски модел даровитости приказује развој способности и вештина (предиктора) ка деловању у различитим областима људске делатности (што подразумева критеријумску групу варијабли), уз утицај некогнитивних карактеристика личности и срединских фактора (модератора).



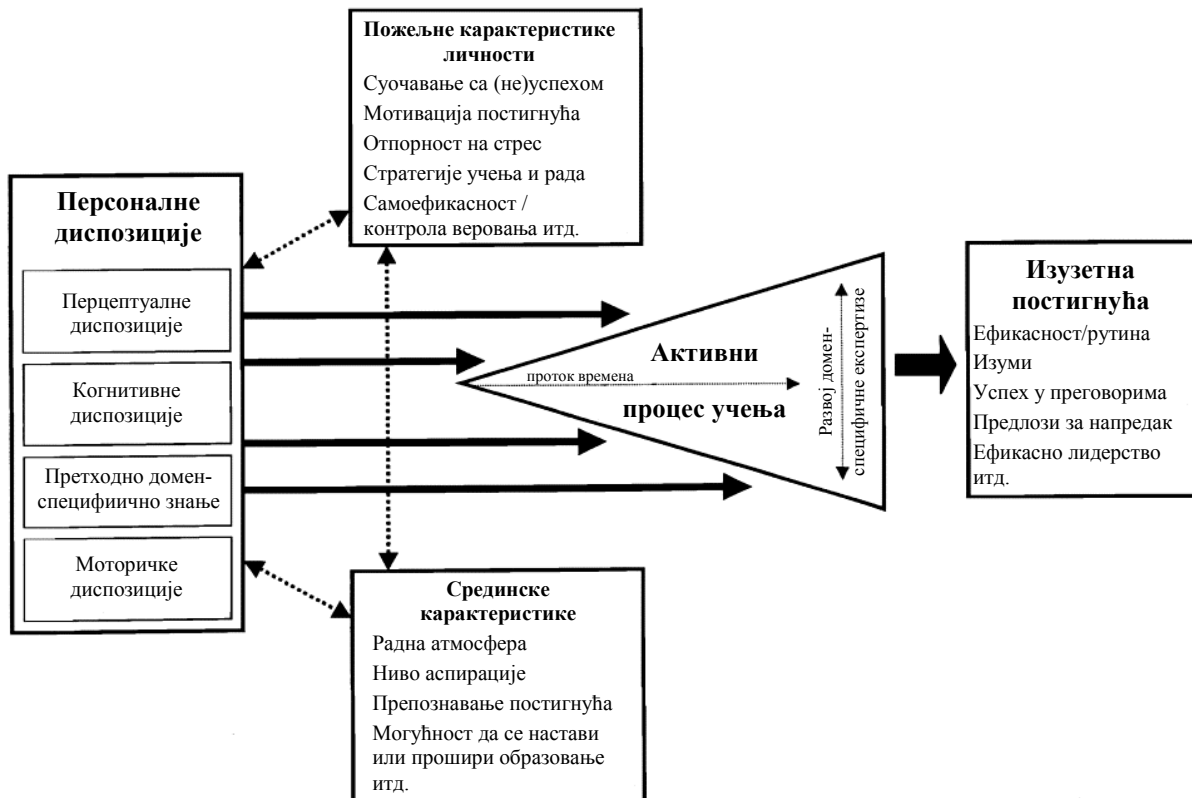
Слика 3: Минхенски модел даровитости (према Heller, Perleth & Lim, 2005: 149)

Модел садржи седам релативно независних група способности, односно типова даровитости, предиктора, или фактора талента. Ту спадају интелектуалне, креативне и уметничке способности, музикалност, социјална компетенција, практична интелигенција и психомоторне вештине. Модел надаље подразумева различите области (критеријумска група варијабли) у којима појединац може развити свој потенцијал до степена врхунске перформансе: математику, природне науке, технологију, компјутере, шах, уметност (музику, сликарство), језике, атлетику, спорт, социјалне односе. Фактори који утичу на развој потенцијала приказани су у оквиру двеју група модератора: некогнитивних карактеристика личности (нпр. мотив постигнућа, стратегије учења и рада) и срединских услова (односи у породици и школи, квалитет наставе и сл). У Минхенском моделу је даровитост, дакле, концептуализована као „мултифакторски конструкт способности“ (Heller, Perleth & Lim, 2005: 148) који је интерактивно испреплетен са некогнитивним и срединским модераторима, као и варијаблама које се односе на постигнуће.

У смислу иновирања и проширења основне верзије модела, креиран је **Минхенски процесни (динамички) модел даровитости** (*The Munich Process/Dynamic Model of Giftedness*, Ziegler & Perleth, 1997). У њему је посебна пажња посвећена стицању знања и рутина као чиниоца експертизе, за шта је између осталог заслужан интензиван процес учења. Такође, уместо група способности које у првој верзији Минхенског модела имају улогу фактора талента, Зиглер и Перлет наводе шире индивидуалне факторе у виду диспозиција (перцептуалних, когнитивних и моторних) као и домен-специфичног знања. Према ауторима модела, ове диспозиције одређују максимални ниво постигнућа неке особе, те су представљени као „предуслов изузетних перформанси“ (Ziegler & Heller, 2000: 7). Ипак, с обзиром на то да су приказане уопштено, ове индивидуалне диспозиције требало би детаљније дефинисати у зависности од домена у коме се таленат манифестује.

Минхенски процесни модел приказује пут развоја индивидуалних фактора у изузетна постигнућа, захваљујући интеракцији пожељних карактеристика личности, адекватних услова средине и активног процеса учења. Аутори ипак указују на комплексност ове интеракције. Напредовање је, на пример, условљено могућностима за учење и искуствима које појединцу пружају средински услови, док се, с друге стране, од самог појединца очекује да „намерно“ трага за оваквим могућностима.

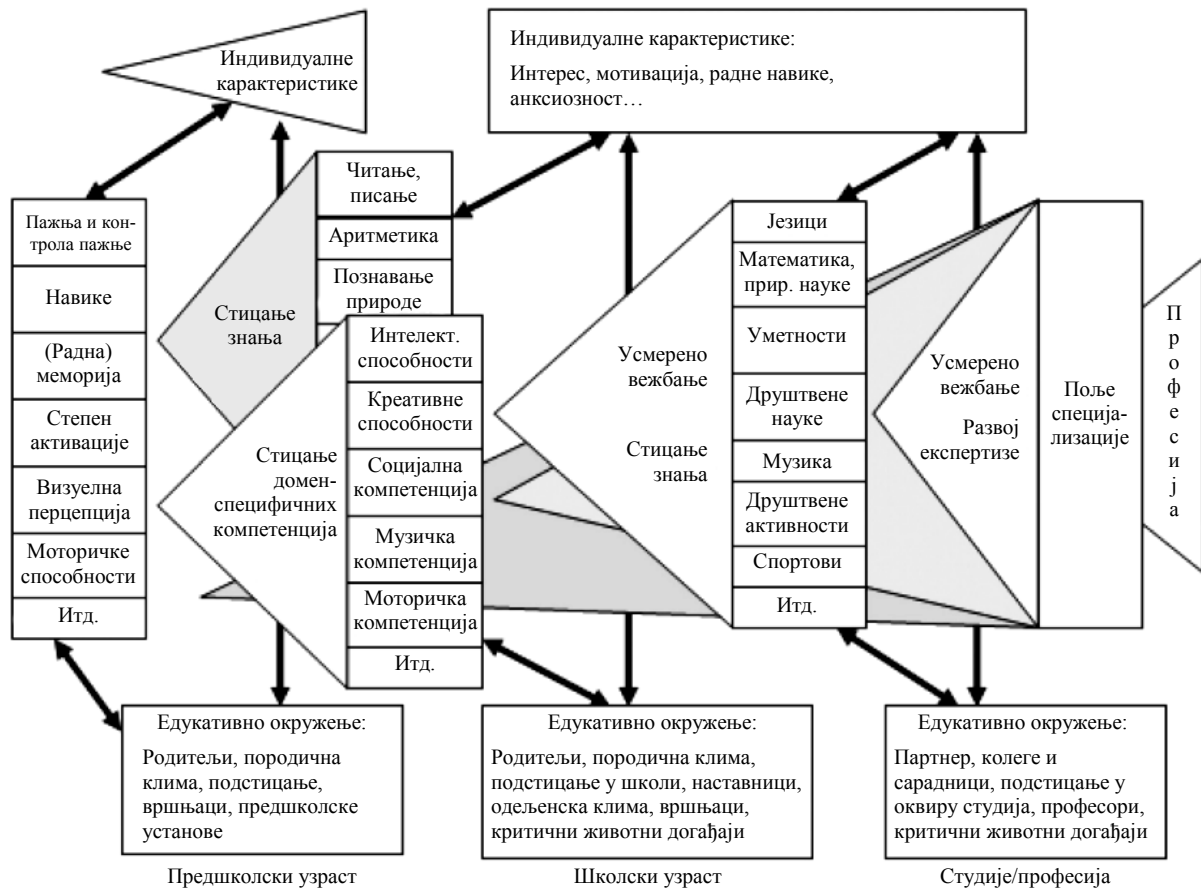
Конструкт „активни процес учења“ на коме се у овом моделу инсистира могуће је повезати са често навођеним становиштем о значају „намерног/усмереног вежбања“ (*deliberate practice*, Ericsson et al, 1993). Нешто слободнија интерпретација ових ставова наводи нас на закључак да је *напоран рад* (без обзира да ли се ради о стицању знања или вештина, о учењу или вежбању) нераздвојив елемент концепта даровитости, односно неопходан услов изузетног постигнућа.



Слика 4: Минхенски процесни (динамички) модел даровитости (Ziegler & Perleth, 1997, према Ziegler & Heller, 2000: 8)

**Минхенски динамички модел развоја способности у постигнуће** (*The Munich Dynamic Ability–Achievement Model*, Perleth, 2001) представља трећу, проширену и актуелну верзију Минхенског модела. Ова концепција настоји да „интегрише важна гледишта у истраживањима даровитости и експертизе и сврста их у један конзистентан оквир“ (Heller, Perleth & Lim, 2005: 152). Аутор полази од индивидуалних карактеристика као што су пажња, контрола пажње, меморија и др. сматрајући их предусловима за учење и постигнуће. Иако је динамички, односно процесни аспект развоја даровитости евидентан и у претходно наведеним концепцијама (Gagné, 2008;

Perleth, 1997), у Минхенском динамичком моделу он је детаљније разрађен тако да обухвата три развојна периода: предшколски, школски и академски (на који се као потенцијални четврти надовезује период развоја у оквиру бављења одређеном професијом).



Слика 5: Минхенски динамички модел развоја способности у постигнуће (Perleth, 2001; према: Heller, Perleth & Lim, 2005: 153)

У овом моделу узима се у обзир важност процеса учења који обухвата развој способности, знања и компетенција, а који је на графичком приказу представљен сивим троугловима. Можемо приметити да овај развој кулминира у периоду специјализације, то јест етапи која подразумева изграђивање компетенција потребних за бављење ужом професионалном облашћу. Поред тога, концепција предвиђа и приказује да специјализација у појединим областима (нпр. у музици или појединим спортским дисциплинама) може почети прилично рано, већ у предшколском периоду.

Готово сваки модел даровитости укључује поједине персоналне факторе који (могу да) утичу на развој и манифестацију даровитости и талента. Један од доприноса



Минхенског динамичког модела односи се на додатни приказ *развоја* имплицативних индивидуалних карактеристика које се, према налазима аутора, „развијају током предшколског периода и првих година основне школе“ и остају „релативно стабилне“ у каснијим развојним периодима (Heller, Perleth & Lim, 2005: 154).

Дефинисање развоја способности и процеса стицања знања и вештина кроз три узрасна периода омогућило је и одговарајуће спецификовање утицаја срединских фактора. Према наведеним резултатима можемо закључити да едукативно окружење (*learning environment*) игра значајну улогу кроз целокупан развој који води до изузетних постигнућа. Утицај родитељске подршке доминира у првим годинама (предшколски и млађи школски узраст) да би се, прогресивно, повећавао значај утицаја вршњака и наставника. Као један од срединских фактора наводе се и критични животни догађаји.

## 1.2. Дискусија: шта су чиниоци даровитости и талента?

До сада изложене, као и остале доступне концепције указују на приличне разлике у ставовима аутора, почевши од Ц. Борленда (Borland, 2005) који стоји иза мишљења да нам концепција није ни потребна, па све до аутора детаљно развијених модела (нпр. Gagné, 2008; Perleth, 2001). Можемо дакле закључити да у теорији и пракси не постоји јединствена концепција даровитости<sup>8</sup>, што резултира великим бројем психолошких, педагошких, биолошких и социолошких налаза, чија се поузданост, веродостојност и применљивост резултата прилично разликује (Blažič & Starc, 2011: 39). С друге стране, узимајући у обзир специфичности домена у којима се даровитост може јавити, немогуће је очекивати конципирање универзалне дефиниције даровитости, на шта експлицитно и упућује став Ц. Рензулија: „Докле год постоје разлике у мишљењима истраживача, неће бити јединствене дефиниције даровитости, а тако би вероватно и требало да буде“ (Renzulli, 2005: 248).

Упркос наведеним разликама, питање око кога се већина аутора слаже јесте место *способности* у дефинисању даровитости. Готово да нема концепције која не

---

<sup>8</sup> У овим редовима користићемо општији израз *даровитост (giftedness)* како бисмо обухватили даровита и талентована понашања, док ћемо у наредном делу овог поглавља пажњу усмерити на терминолошко одређење и дистинкцију појмова.

укључује овај фактор. Терман је интелектуалну способност изједначавао са даровитошћу (Terman et al, 1926) док и поједини савремени аутори појам таленат употребљавају као синоним способности (Barab & Plucker, 2002). Рензули способности ставља у исту раван са другим карактеристикама (са креативношћу и посебним обликом мотивације). Ипак, и он сам признаје да су способности „стабилније“ и да се објективније могу мерити у односу на наведене некогнитивне карактеристике (Renzulli, 2005). Фелдхузен (Feldhusen, 1986) се при креирању идентификационих поступака ослања на процену опште способности и специфичних талената (тј. специфичних способности), док позитиван селф-концепт и мотив за постигнућем сматра елементима које је даље потребно развијати у оквиру едукативних програма. Алтарасова недвосмислено закључује да даровитост чини „*изузетна способност* у неком домену, а њеној актуализацији доприносе различите одлике личности и средине“ (Altaras, 2006: 82). На основу наведеног може се закључити да способности углавном имају централно место у конципирању даровитости.

Још једно од питања које у савременим схватањима не намеће велику дискусију је одређење даровитости као генералне или специфичне. Рана истраживања (Galton, 1869; Terman et al, 1926) била су базирана на даровитости као генералном феномену, изједначавајући је са једном, општом способношћу. Радови Гарднера (Gardner, 1983; 1999), Стернберга (Sternberg, 1985) и у новије време Ван Тасел-Баске (VanTassel-Baska, 2005) проширили су појам интелигенције образлажући њену манифестацију у специфичним доменима. Ипак, већина савремених схватања инсистира на даровитости као „доменоспецифичном квалитету“ (Рекіћ 2011: 197). Корен надареност дефинише као „надпросечан учинак у једном или више подручја људских делатности“ (1989: 9). Даровитост је, према Фелдману (Feldman, 1986), одређена специфичним доменом и увек се манифестује у оквирима неке области. Налазимо такође да је даровитост потенцијал за изузетна постигнућа у „једном или више домена“ (Mönks & Katzko, 2005: 191), док Гање (Gagné, 2008) под талентом подразумева владање компетенцијама у барем једној области људске делатности. Савремена научна сазнања већ су далеко од времена када се даровитост поимала искључиво као интелектуална надпросечност и исказивала у виду резултата на тесту интелигенције или академског постигнућа. Данас се већина аутора слаже да је даровитост *специфична* и да се може манифестовати у готово свакој области људске делатности која се сматра друштвено значајном. Налазимо и ставове према којима даровитост може постојати у „било којој области

људске делатности“ (Renzulli, 2005: 260), дакле и без обавезујућих социјалних норми, чак и у „сферама које нису друштвено признате и вредноване“ (von Károlyi & Winner, према Altaras, 2006: 69).

Међутим, аутори и даље жустро дискутују о другим релевантним питањима: Да ли је даровитост потенцијал или постигнуће? Да ли је она урођена или стечена? Да ли су некогнитивни фактори саставни део даровитости? Какво је место креативности у конципирању даровитости? Нека од ових питања обрађена су у радовима Мејера (Mayer, 2005) и Алтарасове (2006) мада на нешто другачији начин и са другачијим закључцима. У даљем тексту настојаћемо да у односу на ставове разлитичих аутора, али и на наша искуства, дамо одговоре на наведена питања.

### **Да ли је даровитост потенцијал или постигнуће?**

Нема дилеме да се од одраслих даровитих/талентованих очекује неки вид изузетног постигнућа (у виду експертизе или креативног деловања). Ипак, дефинисање даровитости у дечјем узрасту питање је око кога аутори и даље имају различите ставове. Даровитост се, са једне стране, објашњава као „изражавање потенцијала за оригиналне доприносе“ (VanTassel-Baska, 2005: 359) или „индивидуални потенцијал за изузетна или изванредна постигнућа“ (Mönks & Katzko, 2005: 191). Рензули (Renzulli, 2005) пак под даровитим понашањем подразумева тек манифестацију потенцијала у виду изузетног деловања, Џексонова и Батерфилд предлажу да се даровитост доследно дефинише као постигнуће (Jackson & Butterfield, 1986, према Altaras, 2006: 35), а Плакер и Бараб да даровито понашање мора бити доказано свежим и корисним постигнућем (Plucker & Varab, 2005: 207). Трећа група аутора нуди компромисно решење, двојачко дефинишући даровитост: као потенцијал код деце, а као постигнуће код одраслих. Ту налазимо да је даровитост „узрасно-специфичан термин“ (Cross & Coleman, 2005: 54, Mayer, 2005: 439) и да развијен таленат постоји само код одраслих особа, док се даровитост у дечјем узрасту дефинише као потенцијал за будућа постигнућа (Tannenbaum, 1986; Csikszentmihalyi & Robinson, 1986). Значајно је да се, према овом схватању, узрасна напредност може поимати као карактеристика, индикатор даровите деце.

База проблема наведеног питања може се свести на следеће: Даровитост не можемо дефинисати искључиво као потенцијал, будући да се сваки потенцијал мора манифестовати у виду неке врсте постигнућа како би био препознат. Даровитост такође не можемо дефинисати искључиво као постигнуће јер „можемо претпоставити да постоје [...] особе са изузетним постигнућима које нису нарочито даровите“ (Влажић & Starc, 2011: 41). Иако сматрамо да термин даровитост (или према другим формулацијама – таленат) у ужем, теоријском смислу, може да се односи на потенцијал (и то у домену способности), практично га морамо операционализовати и препознати кроз неки вид постигнућа. Дакле, прихватајући га као узрасно специфичан феномен, закључићемо да је даровитост постигнуће које се у дечјем узрасту манифестује као *напредност*, а у одраслом добу као *изузетност*.

### **Да ли је даровитост урођена или стечена?**

Голтонови ранији налази (Galton, 1869) упутили су на податак да је генијалност углавном резултат наслеђених капацитета, мада је он већ неколико година касније применио појмове који се тичу наслеђа и средине (*nature and nurture*) како би представио „две главне силе“ људског развоја (Simonton, 2005: 318). Данас већина аутора признаје значај урођених капацитета, али јасно истиче и улогу средине. Фелдхузен наглашава важност срединских чинилаца констатацијом да „природа не усађује дарове, већ само одређене генетске потенцијале“ (Feldhusen, 2005: 64). Као важан фактор у развоју даровитости Таненбаум (Tannenbaum, 1983) наводи подстицајну, изазовну средину, Гање (Gagné, 2008) истиче срединске катализаторе, Хелер (Heller, 1991) срединске услове – модераторе, док је у Минхенском динамичком моделу утицај срединских фактора приказан кроз три узрасна периода (Perleth, 2001). Чикзенмихаљи и Робинсон иду још даље говорећи о „релативности постојања талента без социокултурног контекста“ (Vogunović, 2010: 68). Дакле, највећи број актуелних концепција узима у обзир срединске утицаје. У односу на Менкса који срединске чиниоце види као компоненте даровитости (Mönks, 1992), ми сматрамо да је оправданије категорисати их као факторе који утичу на развој даровитости и талента, али нису њихови саставни елементи (упор. са Gagné, 2008; Heller, 1991).

Закључићемо да је даровито (талентовано) понашање истовремено и урођено и стечено, тј. резултат интеракције генетских капацитета и срединских чинилаца. Међутим, још увек не постоји теорија која би објаснила улогу наслеђа и средине у њиховој интеракцији (Plucker & Varab, 2005: 212), док поједини аутори сматрају да су са дијагностичке тачке гледишта проблеми наслеђа и средине „ирелевантни будући да нам није познат поуздан начин сагледавања ових компоненти у индивидуалном смислу“ (Blažič & Starc, 2011: 42).

### **Да ли су некогнитивни фактори саставни део даровитости?**

Упркос почетном ослањању искључиво на интелектуалну способност, резултати вишедеценијских студија навели су Термана и сараднике да размотре и персоналне карактеристике, од којих су издвојили истрајност у достизању циљева, усмереност ка циљевима, самопоуздање и ослобођеност од осећаја инфериорности (Terman & Oden, 1959, према Renzulli, 2005: 264). Рензули (Renzulli, 2005) посвећеност задатку (уз способности и креативност) сматра чиниоцем даровитости, Таненбаум (Tannenbaum, 1983) као значајну наводи повољну комбинацију неинтелектуалних фактора, док Фелдхузен (Feldhusen, 1986), поред способности, истиче значај мотивације и позитивног селф-концепта. Ранко (Runco, 2005) мотивацију сматра главним покретачем креативног постигнућа. Некогнитивне карактеристике су у Гањеовој концепцији приказане у оквиру интраперсоналних катализатора (Gagné, 2008), у Минхенском моделу као модератори (Heller, 1991), док Минхенски динамички модел приказује и њихов развој (Perleth, 2001). Ван Тасел-Баска ипак сматра да некогнитивне карактеристике даровитих особа не треба да буду саставни делови даровитости, нити на истом нивоу са способностима по важности, већ их треба посматрати као факторе који подстичу развој способности (VanTassel-Baska, 2005).

С обзиром на наведено, сложићемо се да „различита модерна тумачења остварују консензус у погледу поимања даровитости као мултидимензионалног конструкта који у својој основи сабира разнородне елементе, а који се тичу како способности тако и низа некогнитивних обележја даровите особе“ (Pekić, 2011: 197). Ипак, треба разликовати два нивоа када је у питању место некогнитивних карактеристика. Уколико се даровитост посматра у ужем смислу, као потенцијал или

као способност, онда ће некогнитивни фактори бити сматрани контрибутивним елементима.<sup>9</sup> Ако се пак даровитост и таленат повежу са постигнућем, некогнитивне карактеристике несумњиво имају удела у том постигнућу, те се могу сматрати чиниоцем даровитости. Имајући у виду значај персоналних карактеристика (а нарочито мотивације, видети Vогunović, 2010) у развоју музичког талента, прихватићемо шире гледиште сматрајући некогнитивне факторе саставним делом даровитости.

### **Да ли је креативност компонента или могући исход даровитости?**

Већина концепција даровитости на неки начин укључује појам креативности. Рензули (Renzulli, 2005) и Стернберг (Sternberg, 2003; 2005) креативност сматрају једном од три компоненте чија интеракција доводи до даровитог понашања, док Таненбаум (Tannenbaum, 1986) креативност види не само како компоненту даровитости, већ и као саставни део свих фактора који чине даровитост. Алберт и Ранко (Albert & Runco, 1986, према Максић, 1993) пропагирају став да интелигенцију и креативно понашање не би требало схватити као различите и независне елементе, док Ранко (Runco, 2005) сматра да деца и одрасли поседују исти креативни потенцијал. Према Гањеу (Gagné, 2008), креативна способност је један вид даровитости, тј. природних способности, а према Хелеру (Heller, 1991) један од фактора талената (предиктора). С друге стране, Ван Тасел-Баска (VanTassel-Baska, 2005) тврди да креативност не би требало посматрати као део даровитости будући да је, према њеном мишљењу, мера креативности „недостижна“ у процесу идентификације. Фелдхузен, слично, креативност види тек као крајњи продукт даровитости и наводи да „мерење креативног капацитета [...] представља проблематичну психометријску вредност“ и да „мало може помоћи у идентификовању даровитости“ (Feldhusen, 1986, према Максић, 1993: 19). Сукобљене ставове налазимо и код домаћих аутора. Док Аврамовић и Вујачић сматрају да „даровитост укључује интелигенцију и креативност“ (2009: 880),

---

<sup>9</sup> У литератури налазимо и став Винерове према коме тежња даровите деце да сазнају више или ураде боље од својих вршњака представља „инхерентно својство изузетне способности“ (према Altaras, 2006: 41). Према овом гледишту, некогнитивни фактори не само да су део даровитости, већ су и део способности.

Алтарасова тврди да „врхунска креативност и експертиза [...] пре представљају могуће исходе, него ваљану операционализацију даровитости“ (2006: 79-80).

Да ли је онда креативност компонента даровитости или њен исход? Врхунска креативност (или у зависности од домена, продуктивност) свакако представља пожељан исход дугогодишњег подстицања даровитог појединца. Ипак, морамо узети у обзир да је од деце немогуће очекивати „права“ креативна постигнућа. Даровита деца, решавајући проблеме на необичне, неконвенционалне начине, показују креативност нижег реда, тј. оно што Винерова и Мартинова постулирају као *little-c creativity* (Winner & Martino, 2000). Поред тога, поједини домени подразумевају креативност на готово свим нивоима развоја даровите особе, док се у другим доменима „критеријуми успешности углавном могу задовољити и експертизом“ (Altaras, 2006: 57). У односу на наведено, креативност у дечјем узрасту сматраћемо значајним дијагностичким знаком, али не и обавезном карактеристиком даровитог/талентованог понашања.

### **Шта је, дакле, даровитост?**

На основу образложених концепција, наведених дефиниција и вођене дискусије, можемо извести следеће закључке:

- способности у већини концепција даровитости имају централно место;
- даровитост је домен-специфична и може се манифестовати у готово свакој области људске делатности;
- даровитост је узрасно специфичан феномен и може се дефинисати кроз постигнуће које се у дечјем узрасту манифестује као *напредност*, а у одраслом добу као *изузетност*;
- даровитост је резултат интеракције генетских капацитета и срединских чинилаца, те је истовремено и урођена и стечена;
- некогнитивни фактори (а нарочито мотивација) могу се сматрати саставним елементом даровитог постигнућа;
- креативност се у дечјем узрасту може сматрати значајним дијагностичким знаком, али не и обавезном карактеристиком даровитог/талентованог понашања.

### 1.3. Термиолошко одређење: даровитост и/или таленат?

Како ће даровитост и таленат бити дефинисани зависи од неколико фактора међу којима су намена тог дефинисања, социјалне норме и ставови, као и избор мерних инструмената (Blažič & Starc, 2011: 40). С друге стране, важност појмовног и термиолошког одређења фундирана је у ставу Ц. Рензулија (Renzulli, 2005: 248) према коме ће начин на који се даровитост посматра бити примарни фактор при креирању идентификационих и едукативних приступа. Иако у досадашњем тексту нисмо правили јасну дистинкцију конструкта наведених у наслову, на овом месту наводимо ставове различитих аутора при коришћењу израза даровитост и таленат са циљем њиховог термиолошког одређења.

Велики број радова у стручној литератури пропагира коришћење термина даровитост и таленат у виду синонима. Још је у познатом Марленд извештају коришћена конструкција „даровита и талентована деца су...“ (Marland, 1972: 2). Чикзенмихалџи и Робинсон епитете таленат, даровитост и чудо од детета (*prodigious performance*) користе као синониме, тј. „наизменично“ (Csikszentmihalyi & Robinson, 1986: 264). У критици Гањеовог модела Гинтерова истиче да би у практичне сврхе о таленту требало размишљати као еквиваленту даровитости (Guenther, 2004: 165). Винерова и Мартинова апелују против дистинкције ових термина наводећи заједничке карактеристике академски и уметнички даровите деце (Winner & Martino, 2000: 95). И код домаћих аутора налазимо сличне ставове. Богуновићева тврди да се „с обзиром на висок степен сагласности својстава и развојних процеса који се налазе у основи даровитости и талента, не може говорити о суштински различитим појавама, те се готово може говорити о синонимима“ (2010: 75). Друга ауторка закључује да „даровитост и таленат представљају два израза за један јединствен појам и један те исти феномен“ (Altaras, 2006: 56).

Не само да се аутори могу „груписати“ на оне који користе термине даровитост и таленат као синониме и на оне који се залажу за њихову дистинкцију, већ у потоњој групи можемо уочити још најмање три правца. Прва група аутора користи термин даровитост за тумачење потенцијала а таленат за изражавање постигнућа. Гање (Gagné, 2008) под даровитошћу подразумева поседовање изразитих природних, спонтано изражених способности, док термин таленат користи за описивање изузетних систематски развијених способности (компетенција). Мекферсон и Вилијамон



(McPherson & Williamon, 2006) прилагодили су Гањеов модел домену музике и у оквиру тога прихватили наведену дистинкцију. Друга група аутора, супротно, термин таленат повезује са потенцијалом, а даровитост са постигнућем. Фелдман наводи да је таленат „потенцијал за конструктивну интеракцију са различитим аспектима искуства“, а уколико ови „интерактивни процеси воде до високог учинка, прикладно је говорити о даровитости“ (Feldman, 1986: 287). Према концепцији Плакера и Бараба „таленат је потенцијал“, док постојање даровитог понашања мора бити доказано „свежим, корисним постигнућем“ (Plucker & Varab, 2005: 207). Трећа могућност дистинкције влада међу ауторима који термин даровитост повезују са интелектуалном или академском даровитошћу, док под талентом подразумевају надпросечне способности и постигнућа у специфичним областима као што су музика, спорт и сл.<sup>10</sup> Ту налазимо став да је даровито дете оно које постигне „висок резултат на тесту интелигенције или тесту академског постигнућа“, а да је таленат „специфична способност у оквиру домена људске активности“ (Feldhusen & Jarwan, 2000: 273-274). Робинсонова употребљава израз даровитост као назив за „општије“ способности, а таленат за означавање способности „у специфичнијим областима (нпр. таленат за музику или математику)“ (Robinson, 2005: 282). Богуновићева, иако горе наведена као заговорник еквиваленције, ипак говори о музичком таленту „као даровитости у специфичном домену“ (Bogunović, 2010: 9). Овакав вид дистинкције прихваћен је и од стране Канцеларије за стандарде у образовању Уједињеног Краљевства (према McPherson & Williamon 2006: 240). Ту се термин даровитост односи на појединце са високим способностима или потенцијалом за бављење академским предметима, док се талентованима сматрају они са високим способностима или потенцијалом у извођачким и креативним уметностима, као и у спорту.

Подржавајући став (Guenther, 2004; Стурза Милић, 2008) да је у пракси релативно тешко раздвојити манифестацију природних способности (потенцијала) од постигнућа, тј. означити тренутак када према Гањеу (Gagné, 2008) даровитост прераста

---

<sup>10</sup> У вези са овом врстом дистинкције ваља поменути настојање појединих аутора да посебну пажњу усмере на још једну карактеристичну групу – академски успешне ученике (Kukanja i Čotar, 2013). Према наведеним ауторкама, академски (*испо*) успешни ученици подразумевају 20% укупне популације ученика, укључујући и оне даровите и талентоване. Иако ученици који су успешни у школском систему често имају велики број заједничких карактеристика са даровитим ученицима, ове две групе не можемо изједначити. Чињеница је да академски успешан ученик не мора бити и даровит, као што ни свако даровито дете не мора бити успешно у школи (Kukanja i Čotar, 2013: 138).

у таленат, прихватићемо став треће наведене групе аутора. Можемо закључити да је термин *музички таленат* најадекватнији за изражавање даровитог понашања у домену музике, те ћемо у раду ову конструкцију употребљавати не само за указивање на највише нивое музичког постигнућа већ и на поседовање музичког потенцијала, који се (уколико се на време идентификује) одређеним едукативним поступцима може развијати. Како бисмо били прецизнији у формулацијама, у раду ћемо користити и две подкатеорије – *потенцијални музички таленат* као карактеристику ученика који поседују дар у виду музичког потенцијала који се (још увек) није манифестовао као постигнуће, и *испољен музички таленат* за опис музичког постигнућа који се за узрастне норме сматра надпросечним. Ово је у сагласности са ставом Ј. Лелеа о потенцијалној и манифестној „музичкој даровитости“ (Лелеа, 2010: 265; упор. са Коген, 1989: 10), тј. са тежњом да из потенцијалне (латентне) „прогнозирамо“ манифестну појаву музичког талента. На крају, с обзиром на то да велики број аутора говори о *музичкој даровитости (musical giftedness)*, овај конструкт биће селективно коришћен као синоним музичког талента, нарочито у ситуацијама када термилошко разграничење доприноси разумевању ставова и налаза аутора.

## 2. Музички таленат

Термин *музички таленат* широко је прихваћен у свакодневном говору и често се користи за означавање подобности за бављење музиком (дакле генетских диспозиција), али и за описивање неких видова музичког постигнућа (најчешће израженог певањем или свирањем). Такође, за појединца који достигне одређени ниво бављења музиком или развије специфичне вештине без формалног музичког образовања, можемо чути да је *природни таленат* за музику. Ипак, музички таленат је вишедимензионални феномен, због чега не можемо једнострано констатовати да је неко музички талентован и у којој мери. На то указују две важне чињенице:

- развој и испољавање музичког талента зависе од низа персоналних и срединских фактора, тј. њихове повољне интеракције,
- манифестација музичког талента подразумева његове специфичне видове – таленат за свирање одређеног инструмента, таленат за певање, компоновање, подучавање и др.

Расправе о чиниоцима музичког талента свакако трају већ вековима. Ово питање је посебно актуелно последњих тридесетак година, где велики број аутора настоји да путем квалитативних и квантитативних истраживања дефинише значај и међусобни однос карактеристика музички талентованих особа. Упркос томе, ни данас не постоји консензус о изворима врхунских музичких перформанси (у смислу односа урођеног и стеченог), као ни о елементима који директно и индиректно омогућавају манифестацију музичког талента.

Пут развоја музичког талента могао би се у најопштијим оквирима описати Першоновим ставом о нижем и вишем реду музичког мишљења (Persson, 2011). Овај аутор тврди да се *музичко мишљење нижег реда* (тј. једноставни естетски одговор на музику, доживљавање музике од стране немузичара) може развити у *музичко мишљење вишег реда* (активно, талентовано музичко мишљење) уколико особа поседује урођени потенцијал за бављење музиком и одређене персоналне карактеристике, добија социо-емоционалну подршку током развоја и уколико уложи значајну количину времена на развој моторних и когнитивних вештина. Иако овакав приказ укључује различите факторе, подробно разумевање музичког талента (као и посебних, специфичних музичких талената) изискује потребу детаљног сагледавања његових најважнијих

чинилаца. Из тог разлога, у овом поглављу биће приказане концепције и ставови који настоје да образложе феномен музичког талента, његову природу и развој, док ће дискусија о засебним факторима омогућити дефинисање музичког талента на специфичном, млађем школском узрасту (7-11 година).

## 2.1. Терминолошко одређење релевантних појмова

Проучавање музичко-педагошке и психолошке литературе везане за наш проблем истраживања упућује на чињеницу да различити аутори одређене термине тумаче и користе на различите начине. Изрази који се често употребљавају, као што су *музички таленат*, *музичка даровитост*, *музичка способност/способности* и *музикалност*, налазе своју применљивост „у три смисла – као капацитет (енгл. *capacity*), као подобност (енгл. *aptitude*) и као способност у најширем смислу (енгл. *ability*)“ (Radoš, 2010: 52). Узимајући у обзир и изразе *музички слух*, *музички потенцијал* и друге, сматрамо неопходним да пре образложења фактора који утичу на развој музичког талента дефинишемо начин употребе и значење наведених термина.

Својеврсну синтезу појмова који се користе за означавање музичких понашања креирао је и објавио Р. Першон (Persson, 2009; 2011). Он сматра да се највећи број термина може објаснити категоријама *генотипа* (што подразумева генетски одређен потенцијал) и *фенотипа* (развијеног вида понашања који представља резултат одређеног генотипа). Трећу категорију чине универзални (all-inclusive) термини који се често користе и у свакодневном речнику, а који настоје да укључе и обухвате све музичке активности или њихове аспекте.

Табела 2: Преглед појмова који се у литератури користе за означавање музичких понашања (Persson, 2009; 2011)

Генотип	Фенотип	Универзални термини
Музички потенцијал (aptitude) Музички капацитет Музичка интелигенција	Музички таленат Музичка способност Музичко постигнуће Креативни музички таленат Музичка експертиза Музичка екселенција Музичка еминенција Музички елитни таленат Музичка генијалност Музичка компетенција	Бити музикалан Бити „немузикалан“

Имајући у виду процес музичког развоја, најпре можемо издвојити групу термина који се односе на **потенцијал за бављење музиком**, тј. оне које Першон сврстава у категорију генотипа. У литератури на енглеском језику ова категорија се најчешће означава терминима *capacity* и *aptitude*. Евидентно је да већина истраживача музичком потенцијалу придаје јаку наследну основу. Још је К. Сишор сматрао да музички потенцијал омогућава идентификацију талента и пре почетка музичке обуке (према Haroutounian, 2008: 3). Мекферсон и Вилијамон под потенцијалом (*aptitudes*) подразумевају „природне способности генетског порекла које се јављају и развијају мање или више спонтано код сваког појединца“ (McPherson & Williamon, 2006: 240). Њима се, према речима ових аутора, може објаснити разлика у постигнућима појединаца који се развијају у приближно једнаким срединским условима. Веома сличан аргумент налазимо и код других истраживача (Law & Zentner, 2012b: 2): музички потенцијал препознаје се у чињеници да међу особама са врло сличним срединским утицајима (музичком акултурацијом) има оних које приметно успешније и брже усвајају музичке елементе и развијају вештину извођења. Хароутунијанова музички потенцијал (*aptitude*) дефинише као „капацитет да се осете и разликују звучне промене“ (Haroutounian, 2008: 2) који је урођен, те самим тим евидентан и пре било каквог формалног музичког образовања. Он је „сржни елемент музичког талента“ (стр. 5). Подсетићемо још да Гарднер (Gardner, 1999) користи термин музичка интелигенција како би означио капацитет за бављење музиком, то јест за извођење, компоновање и доживљавање музичког садржаја.<sup>11</sup>

Док поједини аутори не праве разлику између *капацитета* и *потенцијала* (нпр. Haroutounian, 2008), у литератури налазимо и дистинкцију ових термина. Радошева (2010) сматра да капацитет углавном подразумева урођене диспозиције за бављење музиком и као такав се може сматрати базичном детерминантом музичког постигнућа. С друге стране музички потенцијал, који ауторка назива и *музичком подобношћу*, представља „резултанту наследних чинилаца и раног, неформалног музичког искуства и поставља горњу границу нивоу постигнућа, као и брзини стицања одређене музичке вештине“ (Radoš, 2010: 53).

---

<sup>11</sup> Исти термин користи и Х. Винг али са нешто ширим значењем; музичка интелигенција према овом аутору укључује музичку способност у ужем смислу (тј. музичку перцепцију) као и способност евалуације, процењивања музике (према Mirković-Radoš, 1998: 18).

Међу ауторима који сматрају да свака особа поседује капацитет за бављење музиком можемо издвојити јапанског педагога Шиничија Сузукија, чија је метода за учење музике усмерена ка подстицању потенцијала путем излагања детета музичким стимулансима у раном периоду развоја. Сузуки је веровао да сва деца поседују урођен потенцијал и да свако може изградити вештину извођења музике (Кодела и Николић, 2014б). На сличан начин, Першон сматра да „свако поседује музички капацитет уколико не постоји неуролошка дисфункција“ (Persson, 2009: 733). Он ипак признаје да упркос поседовању капацитета, не може свако постати музички талентован.

У овом раду појмове капацитет и потенцијал користићемо као синониме. На основу изложеног можемо закључити да је музички потенцијал одређен генетским карактеристикама али је његов иницијални развој „потпомогнут“ неформалним музичким искуствима. У оквиру ове категорије (као што је већ наведено у одељку 1.3) користићемо и термин *потенцијални музички талент* као карактеристику ученика који поседују дар у виду музичког потенцијала који се (још увек) није манифестовао као постигнуће.

Термини **музичка способност** и **музичке способности** најчешће се односе на специфичну врсту способности неопходних за успешно бављење музиком. Поред чињенице да наведена термилошка разлика упућује на становишта унитариста и елементариста (тј. теорија о једној општој музичкој способности односно о више специфичних), увиђамо да у литератури ови изрази попримају делимично различита значења. Када се користи у једнини, термин *музичка способност (ability)* има општију конотацију. Халемова, рецимо, сматра да постоје индикације да су „концепције музичке способности у општој популацији много шире од оних које се идентификују традиционалним тестовима музичке способности“ (Hallam, 2006: 430). Она под музичком способношћу подразумева и неке персоналне факторе, посебно наглашавајући мотивацију. Овако схваћена музичка способност донекле се изједначава са нашим поимањем музичког талента. С друге стране, термин *музичке способности (abilities)* најчешће се користи за означавање скупа специфичних видова способности (осећаја за висину тона, осећаја за ритам, музичке меморије, хармонског слуха, способности естетског доживљавања музике), дакле конкретних способности које представљају фундаментални елемент развоја музичког талента. Овакво виђење термина музичке способности биће коришћено у овом раду.

**Музички таленат** (код неких аутора музичка даровитост) често подразумева „изузетно висок степен и квалитет способности за музику, које се испољавају у изузетном музичком постигнућу“ (Radoš, 2010: 52). Ипак, конструкцију музички таленат у овом раду употребљавамо не само за указивање на највише нивое музичког постигнућа већ и на поседовање музичког потенцијала који је адекватним едукативним поступцима могуће развијати. Неоспорно је да на развој и манифестацију талента утичу многобројни лични и средински фактори. Потребно је ипак дефинисати који се од тих фактора могу сматрати чиниоцима музичког талента а који индикаторима, тј. карактеристикама према којима музички талентоване особе можемо препознати. Чињенице да поједини фактори делују различитим интензитетом на различитим узрастима, као и да се музички таленат може манифестовати у више специфичних видова, указују на комплексност дефинисања овог феномена. Из тог разлога, проблему дефинисања музичког талента посвећено је целокупно друго поглавље овог рада.

**Музикалност** је један од појмова нешто општијег карактера за који, чини се, још увек не постоји прецизно дефинисано термилошко одређење. С једне стране, у литератури налазимо ставове према којима музикалност обухвата већи број фактора (способности, мотивацију, креативност) који утичу на успех у домену музике. На тај начин је музикалност дефинисана као „комплексно психичко својство засновано на слушној перцепцији, могућности памћења и репродуковања музике. Њу карактерише активно интересовање за музику, богата фантазија, потреба за музичким изражавањем, као и развијени моторни рефлекси“ (Kršić-Sekulić, 1990: 17). Наведена ауторка музикалност сматра основним условом за бављење музиком. Друга група аутора пак музикалност везује превасходно уз естетски доживљај музике, не укључујући обавезно и извођачке аспекте. Радошева сматра да музикалност представља „саму психолошку суштину музичких способности. Способност естетског доживљаја музике, осетљивост на афективну вредност и уметнички квалитет музичког дела или његове интерпретације чини срж појмовног одређења музикалности, његов нужан услов“ (Radoš, 2010: 54). Богуновићева термин музикалност користи за означавање сложенијих видова музичких способности, што укључује „способност реаговања на музику, осетљивост на естетску и афективну вредност музике, као и способност разумевања, доживљавања и вредновања музике“ (Bogunović, 2010: 74). Према Радичевој, музикалност није „само формалан скуп посебних способности, нити, пак, целовито, недељиво својство једне личности“ (Radičeva, 1997: 95), већ се ова сложена

појава може сагледати кроз три компоненте – слушно перцептивну, моторичко-репродуктивну и емоционалну.

Како би прецизније одредили музикалност, многи аутори настоје да дефинишу категорије, као и различите видове музикалности. Још је М. Васиљевић формирао категорије музикалних особа, те њихов „музикални интензитет“ посматра: „(1) као нијансу или бледи траг музикалног интензитета, (2) као музикалну склоност, (3) као јасно изражен смисао, (4) као даровитост и (5) као снажну обдареност“ (Васиљевић, 1939, према Здравковић и Стојадиновић, 2013: 367). Аналогно томе, В. Кршић-Секулић (1990: 17) говори о различитим типовима музикалних особа, тј. о предиспонираним, способним, надареним, чак и талентованим особама, или пак о онима који ће у музици остварити само скромне резултате. Иако „способност емоционалног одјека на музику“ сматра центром музикалности, Којов-Буквић (1989: 21) као неопходну наводи и слушну компоненту. Чињенице да музикалност обавезно укључује емоционални доживљај, али да је он немогућ без „финог разликовања мелодијских, ритмичких и других промена“, навеле су ауторку да издвоји две основне компоненте музикалности – *емоционалну* и *слушну*. Оне, дакле, једна без друге не чине музикалност.

Понекад се термину музикалност даје нешто шире (и чини се, мање одређено) значење. Першон (Persson, 2009) музикалност сматра универзалним термином који настоји да укључи и обухвати све музичке активности или њихове аспекте. Суботникова и Џарвинова под музикалношћу подразумевају „могућност да се ефикасно комуницира путем музике“ (Subotnik & Jarvin, 2005: 345). Левитин музикалност дефинише као „комплексну интеракцију физичких, емоционалних, когнитивних и психосоцијалних особина, од којих су неке чисто 'музичке', а неке доприносе музикалности на различите начине“ (Levitin, 2012: 637). Према овом аутору музикалност се манифестује како кроз продуктивне, тако и кроз рецептивне способности. Можемо констатовати да се овакво, шире схватање музикалности делимично поклапа са нашим ставом о музичком таленту. Штавише, и код домаћих аутора налазимо мишљење да је употреба појмова музикалност и музички таленат у виду синонима поткрепљена, будући да музички таленат подразумева (обухвата) музикалност: „музички талентована особа је, пре свега, музикална особа“ (Mirковић-Radoš, 1998: 14).

Узимајући у обзир наведено, *музикалност* као појам можемо дефинисати на два начина. У ужем смислу, музикалност се односи на афективни доживљај музике. На тај



начин бисмо музикалним могли назвати и особе које нису музички описмењене и не поседују музичке вештине, али које разумеју музику и уживају у њој. Са друге стране, музикалност у ширем смислу подразумева развијене способности али и присуство других фактора (мотивације, креативности) и манифестује се кроз неки вид музичког изражавања. Овако дефинисана музикалност могла би се схватити као синоним музичког талента.

**Музички слух** се у пракси често поистовећује са музикалношћу, те су евидентна настојања музичких педагога да значење ових појмова разграниче. „Док музикалност означава комплетно психофизичко својство саздано на бројним елементима, слух је само један од тих елемената“ (Kršić-Sekulić, 1990: 20). Још је пре више од 70 година М. Васиљевић констатовао да је музикалност „зависност од слуха, наслеђа, средине и образовања човека“ а слух „од физиолошких услова, наслеђа, рецептивних способности и извежбаности“ (1939, према Нрпка, 1991: 11), те да су ова два феномена у узајамној вези. Даље налазимо да су „слух и музикалност две издвојене компоненте једне исте целине. Под слухом се подразумева способност прецизног реаговања гласом на задате тонске висине, а под музикалношћу естетски изражајни моменат при интерпретацији“ (Vasiljević, 1978: 67). Свакако можемо констатовати да музички слух представља основни услов за бављење музиком, основу примања и разумевања звучних дражи, тј. фундамент развоја музичких способности.

Педагошка литература наводи неколико категорија музичког слуха – апсолутни, релативни, хармонски, полифони, унутрашњи. Апсолутни и релативни слух везани су за способност разликовања и одређивања тонских висина, док се хармонски и полифони односе на опажање вертикалне и хоризонталне димензије музичке фактуре. Треба нагласити да у овом раду хармонски слух сматрамо посебним видом музичких способности, тј. повезујемо га са способношћу опажања хармоније (Radoš, 2010: 80). Посебан акценат музички педагози стављају на развој унутрашњег слуха. То није случајно, будући да он представља услов, али и један од циљева музичког образовања уопште. Развијен унутрашњи слух омогућава „виђење“ нотног текста приликом слушања музичког садржаја, као и замишљање звука пре његове репродукције (Vasiljević, 1991: 36; Campbell, 1989, према Persson, 2009: 737). Штавише, Бродски и сарадници предлажу да се унутрашњи слух (inner hearing) може сматрати најизразитијим знаком музичког талента (Brodsky et al, 2008, према Persson, 2011: 13).

## 2.2. Природа и развој музичког талента

У музичкој пракси, а нарочито у непрофесионалним круговима, прихваћено је становиште о музичком таленту као биолошки одређеном потенцијалу. То се рефлектује у уверењу да једино она деца која поседују „природни дар за музику“ могу постати добри музичари. С друге стране, често је могуће чути и мишљење да је за постизање високих резултата потребно „мало талента и много рада“. Питање улоге наслеђа и средине у развоју музичког талента се дуго и изнова поставља и у научним оквирима. У првом поглављу овог рада закључили смо да је даровитост резултат интеракције генетских капацитета и срединских чинилаца, те је истовремено и урођена и стечена. С обзиром на специфичности домена, у овом делу рада биће представљени ставови о природи и развоју музичког талента.

Чињеницу да још увек недовољно познајемо природу људске музикалности (музичког талента) у смислу доприноса генетских и срединских чинилаца (Law & Zentner, 2012b: 1), поткрепљују и резултати емпиријских истраживања. Једно од њих (Evans, Bickel & Pendarvis, 2000) реализовано је са циљем да се прикупе и упореде ставови ученика музике, њихових родитеља и наставника о природи музичког талента, тј. о „извору музичког постигнућа“. Ученици су углавном изразили уверење о постојању урођеног талента, али такође нагласили важност раних музичких искустава и напорног рада. Њихови родитељи пак најважнијим факторима сматрају изложеност раним музичким искуствима тј. подстицаје породице и вршњака, као и усмереност ученика ка раду, што може дати резултате и поред недостатка урођених способности. Ставови наставника упућују на важност природног талента, рада у школи и подстицаја у виду похвала и награда. Резултати овог истраживања очигледно не нуде коначан одговор, већ у још већој мери указују на комплексност интеракције наслеђа и средине.

Ставовима да је музички таленат детерминисан наследним факторима свакако доприноси постојање музичког потенцијала (*aptitude*, *capacity*) који има јаку наследну основу и одређује квалитет и квантитет каснијег постигнућа. Другим речима, музички потенцијал одражава концепт урођеног, инхерентног музичког талента (Haroutounian, 2008: 2). Резултати појединих истраживања такође поткрепљују овај став. Дејвис је спровео испитивање образовних стручњака (Davis, 1994, према Hallam, 2006: 427) где је више од 75% њих изразило став да је инструментално извођење музике, певање или компоновање условљено поседовањем специјалног дара или природног талента.

Креирајући свој модел музичког талента (детаљније у одељку 2.3), Першон полази од претпоставке да је „развојни потенцијал детерминисан генетским факторима“ (Persson, 2009: 734). Левитин (Levitin, 2012: 635) наводи факторе који могу поспешити развој музичког талента а који су „без сумње генетски“ – усмереност ка циљу, самопоуздање, рефлекси, брзина прстију, моторна координација, аудитивна меморија и способности структурирања музичког материјала.

Развој генетике као научне дисциплине поспешило је дискусију о постојању „музичког гена“ који детерминише будући успех у бављењу музиком. Першон сматра да је на садашњем степену развоја молекуларне медицине могуће предвидети „генетску идентификацију талента“ (Persson, 2009: 738) која би била усмерена на препознавање кластера гена који упућују на потенцијалне музичке карактеристике. Иако овакав вид идентификације поставља и проблеме етичке природе, могућност дефинисања специфичних гена који подстичу музички развој ипак пружа доказ о важности наследних чинилаца у реализацији музичког талента. У односу на ставове о једном јединственом музичком гену, по Левитину је вероватније да постоје *гени* који подржавају одређене компоненте мождане структуре, а на тај начин и компоненте музичких понашања (Levitin, 2012: 634).

На другој страни континуума урођено-стечено налазимо ауторе који већу улогу у развоју музичког талента приписују срединским факторима. Једно истраживање Фрименове изведено у Њујорку (Freeman, 1999, према Zimmerman, 2004: xxv) указује да родитељска подршка и рани почетак музичке обуке имају већи степен важности од урођеног талента. Овако схваћен таленат је „неопходан али не и довољан“ за постизање изузетних музичких постигнућа. Резимирајући резултате својих истраживања о вези музичког талента и музичке успешности, Богуновићева закључује да постоји „превалирајући значај срединских услова, најпре породичних а затим и професионалних“ (Bogunović, 2010: 309). Значај срединских фактора наглашава и Рензули, чији став (иако се односи на даровитост уопште) можемо применити у домену музике. Он сматра да даровитост може бити примећена једино уз подршку обогаћујуће средине која ће деци омогућити да демонстрирају своје способности (Renzulli, 2002, према Forath, 2004: 154). Овој групи аутора припадају и они који готово да негирају постојање урођених диспозиција. На пример, Леман, Слобода и Вуди (2012) верују да би готово сва људска бића могла да постигну „ниво музичке вичности“ који је упоредив са професионалним музичким извођачима, јер су за остварење музичког

потенцијала битнија питања „мотивације, прилике и ресурса“ од евентуалних биолошких ограничења. Штавише, ови аутори одлучно тврде да „нема скоро никаквих чврстих доказа да се врхунски музичари генетски разликују од оних мање успешних“ (Leman i dr., 2012: 40). Познат је пример јапанског педагога Шиничија Сузукија који је своју методу за учење музике базирао на претпоставци да свако дете поседује потребне предиспозиције, а да музичка постигнућа зависе од срединских подстицаја (сталног слушања музике, вежбања, подршке родитеља и сл). Ериксон и сарадници (Ericsson et al., 1993) инсистирају на важности напорног рада и истрајности, тј. усмереног, промишљеног вежбања (*deliberate practice*). Према њима, музичко постигнуће се највећим делом може објаснити количином формалног вежбања. Мекферсон и Вилијамон су покушали да објасне због чега аутори усмерени на проучавање музичке експертизе потцењују значај биолошке основе талента (McPherson & Williamon, 2006: 251). Наиме, са натуралистичке тачке гледишта, очекује се да су музичари који постижу изузетне успехе управо они са најадекватнијим природним диспозицијама, али је на стадијуму експертизе утицај средине већ толико мали да је индивидуалне генетске разлике врло тешко приметити. Без обзира на овај феномен, ми сматрамо да се утицај наследних фактора (нарочито у ранијем периоду музичког развоја) не сме занемарити.

Наше (компромисно) становиште подржано је и ставовима других аутора. Винерова и Мартинова сматрају да је напоран рад важан, али не и једини фактор развоја талента. Чињенице да се музички таленат развија рано и да поједина деца постижу завидне нивое вештине и пре почетка формалног музичког образовања упућују на важност наследне компоненте талента (Winner & Martino, 2000: 106). Гање тврди да се „супериорни таленти у специфичним областима, као што су извођење или стварање музике, појављују онда када су природне способности детета усмерене (*mediated*)“ личним и срединским факторима, као и систематским учењем и вежбањем (Gagné, 1993; 2000, према McPherson & Williamon, 2006: 241). Першон тврди да у циљу успешног развоја музичког талента „биолошки детерминисан потенцијал“ мора бити стимулисан адекватним срединским условима (Persson, 2009: 733). Према Богуновићевој, „за реализацију способности и успешно бављење музиком“ важни су и наслеђе и средина, али су њихови доприноси „различити у различитим доменима, на различитим узрастима“ и имају различите улоге и функције (Bogunović, 2010: 75). Андреова закључује да на данашњем стадијуму развоја науке више не постоји сумња

да је „даровитост (а самим тим и музичка даровитост), сама по себи резултат узајамног деловања многих чинилаца у процесу сазнајне и практичне делатности: природног (генетског) наслеђа, социјалних услова (средине) и својства личности“ (Андре, 2008: 771). И поред широко прихваћеног компромисног става, многи аутори и даље настоје да „измере“ појединачни утицај наслеђа и средине у музичком развоју. Уместо дискусија о овом проблему, Мекферсон и Вилијамон (McPherson & Williamon, 2006: 252) сматрају да би корисније било проучавати на који начин *интеракција наслеђа и средине* доприноси развоју музичког талента.

Специфичност **развоја музичког талента** огледа се у чињеници да је неке његове карактеристике могуће препознати већ код веома мале деце (1 или 2 године старости), што је вероватно раније него у било ком домену (Winner & Martino, 2000: 102). Према другим налазима, извођачки таленат се може препознати већ око четврте године живота, док се таленат за компоновање најчешће јавља тек у периоду адолесценције (Scheinfeld, 1956, према Пекић, 2011: 201). С обзиром на специфичне облике манифестације музичког талента, али и различите персоналне и срединске факторе, немогуће је приказати универзални модел развоја музичког талента. У прилог томе говори и став да је музички развој вишедимензионалан, а да се „музичка даровитост се не развија истом брзином дуж свих димензија“ (Winner & Martino, 2000: 105).

Хароутунијанова у свом раду (Haroutounian, 2008: 26-27) дефинише три фазе музичког учења (у односу на Bloom, 1985) које се могу пројектовати на развој музичког талента. Прва фаза представља учење музике кроз игру где важну улогу има подршка родитеља и првог наставника музике. Овде у школским (групним) условима треба подстицати развој креативног музичког мишљења и слушних способности. Ауторка препоручује спровођење идентификационих приступа у овој фази развоја. Друга фаза односи се на развој прецизности, извођачке технике и дисциплине. Ученици се укључују у различите музичке активности (наступи на фестивалима са школским оркестром или хором, инструментална такмичења). Трећа, напредна фаза поспешује индивидуалност и развој музичког идентитета талентованог појединца. Адекватан развој талента, што подразумева и довољно времена утрошеног на вежбање, може да доведе до постизања професионалног нивоа музичке интерпретације већ у периоду адолесценције.

Још један модел развоја музичког талента налазимо у раду Лемана и сарадника (Leman i dr., 2012: 57). Они сматрају да се сва деца рађају са „пуним неуролошким способностима“ за бављење музиком које се (или би требало да се) стимулишу и развијају у подстицајном породичном окружењу. Вештина свирања инструмента обично се везује за рад са педагозима у оквиру формалног музичког образовања, где ученици од око седме године постају способни да се и самостално ангажују у вежбању. Аутори наводе да је за достизање „највиших нивоа класичних извођачких достигнућа“ неопходно најмање десет година активног вежбања. Ипак, истрајност у вежбању значајно је повезана са врстом и количином мотивације као значајним фактором (о чему ће посебно бити речи у одељку 2.4.2).

Необичне примере развоја музичког талента пружају изузетно напредна деца, тзв. чуда од деце (*prodigies*). Ови појединци, захваљујући изузетном дару и високо подстицајним срединским условима, већ у детињству развијају ниво способности и вештина који су упоредиви са професионалним музичарима. Сматра се да се највећи број чуда од деце јавља управо у домену музике, као и да се њихове карактеристике испољавају раније у односу на „продиције“ из других области. Хароутунијанова наводи пример познатог виолинисте Паганинија који је већ у детињству компоновао музику која је била ван његових извођачких могућности, како би могао да тражи начине да превазиђе „самонаметнуте“ техничке проблеме (Haroutounian, 2008: 13). Дискусија о урођеним и стеченим факторима није заобишла ни најнапреднију децу. Њих Леман и сарадници називају „децом из стакленика“ која показују изузетне особине захваљујући „абнормално стимулативним условима“ у којима су се нашао рано у животу (Leman i dr., 2012: 45). С друге стране, налазимо став да средински услови и усмерен рад не могу сами од себе створити чудо од детета (Winner & Martino, 2000: 106). Винерова и Мартинова мотивацију виде као инхерентно својство високих способности, што продиције усмерава да истрајно раде управо у оној области за коју поседују специјалне способности. Другим речима, немогуће је детету са просечним способностима усадити „нагон за овладавањем“ какав поседују најнапреднија деца, нити од њих очекивати да раде таквим интензитетом.

### 2.3. Концепције и ставови усмерени ка дефинисању музичког талента

У првом поглављу овог рада образложили смо један број „универзалних“ концепција, које су често усмерене ка дефинисању интелектуалне даровитости и тиме само делимично применљиве у домену музике. Док поједини аутори настоје да концепције општег карактера модификују и прилагоде специфичностима овог домена, други своје моделе музичког талента иницијално креирају у области музике. У односу на то, овај део рада приказује:

- моделе музичког талента који су настали модификовањем или проширењем концепција општег карактера (McPherson & Williamon, 2006; Bogunović, 2010; Lelea, 2003; 2010b),
- моделе музичког талента који узимају у обзир концепције даровитости али нису настали њиховом модификацијом (Subotnik & Jarvin, 2005; Persson, 2009; 2011; Winner & Martino, 2000),
- истраживања и ставове разлитичих аутора који се тичу карактеристика музички талентованих ученика.

**Г. Мекферсон и А. Вилијамон** (McPherson & Williamon, 2006) су, на основу концепције Ф. Гањеа (в. одељак 1.1.2), формирали модел у коме се инсистира на дистинкцији термина музичка даровитост и музички таленат. *Музичка даровитост* односи се на природни потенцијал за музичко постигнуће који има генетску основу и спонтано се манифестује. Позивајући се на Гањеа (Gagné, 2003, према McPherson & Williamon, 2006) који наводи четири основна домена природних дарова (интелектуални, креативни, социо-афективни и сензорно-моторни потенцијал), Мекферсон и Вилијамон упућују на неједнаки удео који дарови могу имати у манифестацији специфичног музичког талента. На пример, креативност је основни фактор компоновања и импровизовања, док се у области извођаштва (у ужем смислу) не мора сматрати кључном компонентом. Моторне вештине с друге стране, као елемент од виталног значаја за извођаче, немају великог удела у анализи или естетском процењивању музике. У оквиру ове концепције термин *музички таленат* односи се на „демонстрацију супериорне перформансе (или супериорних вештина) као резултата неке врсте систематске обуке у специфичној области“ (McPherson & Williamon, 2006:

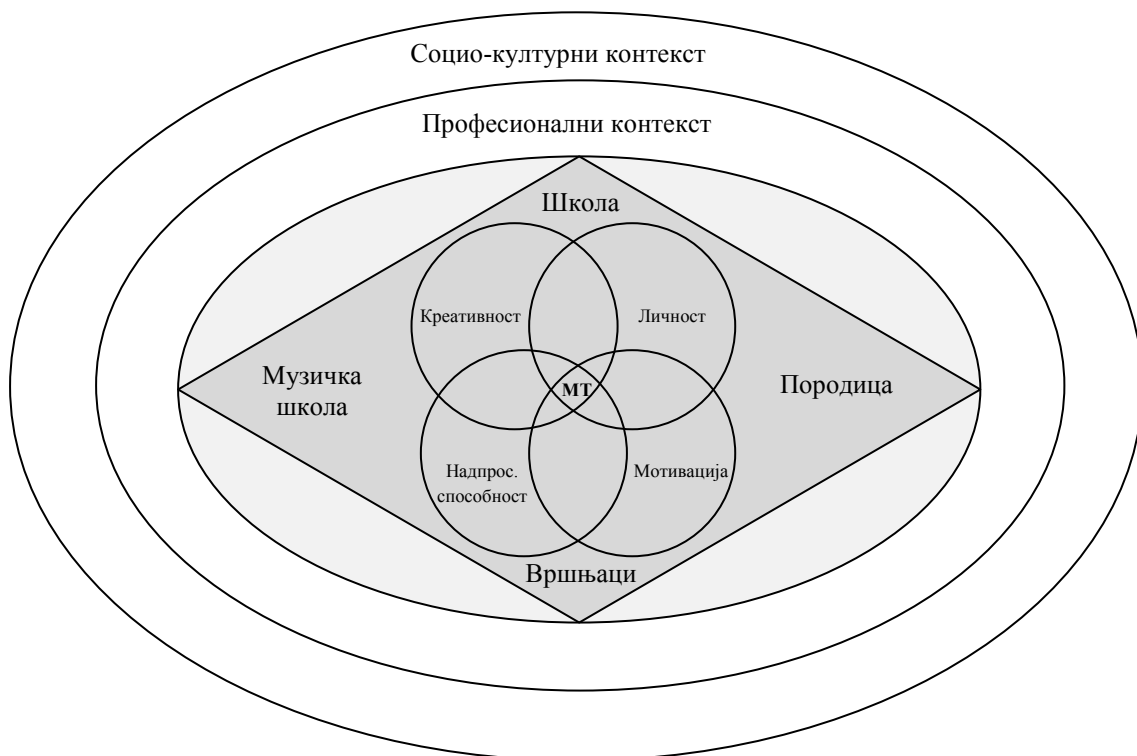
241). Аутори издвајају најмање осам посебних типова музичког талента: извођење, импровизовање, компоновање, аранжирање, анализу, процењивање музике, дириговање и подучавање. Разлог овакве поделе лежи у запажању аутора да се често при идентификацији и подстицању музички талентованих особа пренаглашавају извођачке вештине (тј. могућност свирања или певања записане музике), док се осталим способностима неоправдано посвећује мање пажње.

У оквиру процеса претварања даровитости у музички таленат, Мекферсон и Вилијамон дефинишу још четири групе компоненти: развојни процес, интраперсоналне факторе, срединске катализаторе и шансу. С обзиром на чињеницу да се дарови не могу „сами од себе“ претворити у таленте, *развојни процес* укључује интензивно, систематско учење и вежбање. У односу на налазе да је за постизање еминенције у већини области потребно минимум 10 година посвећеног вежбања (Ericsson et al., 1993), Мекферсон и Вилијамон тврде да тај процес у домену музике може трајати и знатно дуже. На развој талената утичу и *интраперсонални фактори*, делимично зависни од наслеђа. Ту спадају мотивација, воља, самоуправљање (self-managing), неке особине личности као и физичке особине. Аутори ипак наглашавају да музички даровита деца не поседују идентичан спектар наведених интраперсоналних фактора, што указује на потребу поштовања индивидуалности сваког детета у процесу идентификације. У оквиру *срединских катализатора* Мекферсон и Вилијамон наводе породицу (тј. утицај родитеља, браће и сестара), наставнике и значајне догађаје у животу детета. Ови догађаји остављају импресије и могу утицати на касније одлуке које се тичу музичког школовања и запослења. *Шанса*, као фактор са нешто ширим деловањем, утиче на целокупан процес развоја талента као и засебно на интраперсоналне и срединске катализаторе. Она се може објаснити кроз конструкт – бити „на правом месту у право време“ (McPherson & Williamon, 2006: 248) или (на примеру подстицајних породичних средина познатих композитора) нечију „срећу“ да буде рођен у конкретној породици.

**Б. Богуновић** креирала је *Диференцирани модел развоја музичког талента* (Bogunović, 2010) на темељу концепција Рензулија (Renzulli, 2005) и Менкса (Mönks, 1992; Mönks & Katzko, 2005), које је ревидирала и проширила захваљујући резултатима својих емпиријских истраживања. Богуновићева посебно истиче значај мотивационих фактора у развоју музичког талента, тврдећи да „како су музичке способности *conditio sine qua non* бављења музиком, тако је квалитетна и адекватна мотивација *conditio sine*



*qua non* музичке успешности даровитих“ (Bogunović, 2010: 306). Рензулијев модел (који чине надпросечна способност, посвећеност задатку и креативност) ауторка проширује четвртим прстеном – аспектима личности. Специфичне црте личности важне за домен музике су савесност, емоционална стабилност и контрола понашања и емоција, самозадовољство, благод, отвореност и самопоуздање; оне представљају „резултат бављења музиком или спонтане селекције ученика у односу на пожељне црте личности“ (стр. 307).



Слика 6: Диференцирани модел развоја музичког талента (Bogunović, 2010)

Имајући у виду значај срединских чинилаца, Менкс (Mönks, 1992) је у Рензулијев модел уврстио породицу, школу и вршњаке. Богуновићева укључује и музичку школу као четврти фактор социјалног контекста. Он свакако представља значајну варијаблу развоја музичког талента, нарочито ако имамо у виду да се под овим фактором подразумева и утицај наставника инструмента али и других наставника стручних предмета. Ширећи појам социјалног окружења, ауторка свој модел тумачи у оквиру *професионалног и социокултурног контекста*, будући да се „процес развоја компетенција и експертности и њиховог признавања не одвија у вакууму“ (Bogunović,

2010: 308). Такмичења различитих нивоа и јавни наступи спадају у домен професионалног, док социокултурни контекст у најширем смислу одређује утицај средине на развој музичког талента (нпр. подршка шире друштвене заједнице). Закључујући приказ свог модела, Богуновићева наводи да је стабилни склоп чинилаца (интрапсихичких и срединских фактора) присутан како на узрасту основне, тако и средње музичке школе, да он ствара услове за „развој наслеђем датих потенцијала“ и да је посебно предиктиван за висока постигнућа инструменталног извођаштва.

Један од налаза Богуновићеве упућује да се музичка успешност може посматрати из два угла. Ту се с једне стране издвајају резултати у оквиру различитих музичких дисциплина (тј. у оквиру наставе), а са друге успешност која је одређена извођачким достигнућима. У односу на ове резултате, ауторка сматра да се може говорити о „академској музичкој даровитости“ која је углавном везана за успех у музичкој школи и „извођачком музичком таленту“ који се манифестује у оквиру јавних наступа (Bogunović, 2010: 62). Штавише, Богуновићева сматра да има елемената за „транслацију“ теорије Џ. Рензулија о школској и креативно-продуктивној даровитости (коју смо приказали у одељку 1.1.1) и њену примену у области музичког талента.

Ослањајући се на модел Џ. Рензулија (Renzulli, 1986; 1988; 1999) који даровитост одређује као интеракцију надпросечне способности, креативности и посвећености задатку, **Ј. Лелеа** наводи да „ова карактеристична својства [...] са малим изменама, могу да се примене и за музичку даровитост“ (Lelea, 2003: 174). Под *надпросечним способностима* Лелеа подразумева децу са изразитим музичким способностима, тј. оне који „лако препознају и репродукују“ мелодију, ритам и музичке целине, док *креативност* повезује са музичким стваралачким способностима. Ипак, док се код Рензулија категорија *посвећеност задатку* односи на „рафинисан или фокусиран облик мотивације“ (Renzulli, 2005: 263), Лелеа *испуњавање задатака* дефинише као „активно слушање музике и интерпретативну способност извођења музике“ (Lelea, 2003: 174). Иако су наведене категорије „покривене“ различитим облицима способности (перцептивним, интерпретативним и креативним), можемо увидети да су (у односу на оригиналну Рензулијеву концепцију) изостављени мотивациони фактори за које је познато да имају велику важност у развоју музичког талента. Евидентно је да и сам Лелеа у својим новијим радовима наводи да се „улога и значај мотивације код ученика даровитих у музици не може занемарити“ (Лелеа, 2010: 259). У односу на то, он формира три групе фактора који детерминишу развој музичког

талента: „опште и специфичне музичке способности, креативност и сплет бројних карактеристика личности и мотивације“ (Лелеа, 2010: 265).

Поред наведених „прилагођених“ концепција, у литератури налазимо моделе и ставове који су иницијално настали у оквиру домена музике. Као једну од често навођених можемо издвојити концепцију **Р. Суботник и Л. Царвин** (Subotnik & Jarvin, 2005) која приказује развој способности у компетенције, експертизу и евентуално у највиши степен, назван *SP/A (scholarly productivity or artistry)* или елитни таленат. Ауторке овог модела сматрају да *почетне способности* зависе од интеракције генетских и срединских чинилаца, а укључују унутрашњу мотивацију, харизму и музикалност. Занимљиво је ово повезати са раније наведеним ставом Винерове да мотивација представља „инхерентно својство изузетне способности“ (према Altaras, 2006: 41). Према моделу Суботникове и Царвинове, унутрашња мотивација и музикалност важни су фактори свих периода музичког развоја, док харизма као „способност да се привуку слушаоци [...] било музиком или снагом личности“ (Subotnik & Jarvin, 2005: 345), свој значај нарочито испољава у достизању највишег нивоа бављења музиком.

Наведени модел, дакле, подразумева три развојна периода. У првој етапи, музичке способности се путем адекватног и квалитетног образовања надограђују у *компетенције*. На успешност овог процеса утиче неколико фактора: брзина учења, техничка (вокална и инструментална) спретност, утицај родитеља (позитиван или негативан), „васпитљивост“ ученика (тј. воља и отвореност за учење новог), однос ученика и наставника, спољашње мотивисање путем похвала и признања и најзад, истрајност. Друга етапа подразумева развој компетенција у *експертизу*. Суботникова и Царвинова нису прецизирале на којим се узрастима смењују развојни периоди будући да то може знатно варирати чак и у оквиру једног домена, али налазимо став да „већина младих музичара улази на конзерваторијум високо компетентно“ (Subotnik & Jarvin, 2005: 347). Надградња компетенција у експертизу зависи од фактора који карактеришу и прву етапу, с тим што брзина учења све мање представља одлучујућу особину. Нове варијабле које уводи други развојни период односе се на свест ученика/студената о својим предностима и слабостима, вештину самосталне промоције, учење „правила игре“ (*how to play the game*), развој социјалних вештина и враћање самопоуздања уколико оно буде пољуљано. У оквиру овога треба нагласити да ауторке разликују експлицитна знања (формална музичка знања, чињенице,

принципи) и имплицитна знања (неформално стечена искуством, а односе се пре свега на „сналажење“ у социјалним аспектима домена). Иако представља „врхунац стечене мудрости, вештине и знања“ (Subotnik & Jarvin, 2005: 344), експертиза не обухвата доприносе у смислу нових идеја, креативних продуката или „револуционарних“ извођачких нивоа. Они су резервисани за највиши стадијум развоја који ауторке модела називају *елитним талентом*, односно конструктом *SP/A* (scholarly productivity or artistry). У трећој развојној етапи фактори као што су техничка спретност, подршка родитеља, васпитљивост и квалитет односа са наставником губе на значају, док до изражаја долазе карактеристике које се односе се на преузимање ризика и харизму. На највишем нивоу развоја, од музичара се очекује (барем у америчком систему где је модел и креиран) да има подршку агента који ће организовати наступе, имати улогу финансијског саветника и на тај начин помоћи талентованом музичару да овлада „правилима игре“.

Још један модел значајан за разумевање музичког талента креирао је **Р. Першон** (Persson, 2009) и представио га као *Мултидимензионални модел музичке даровитости* (Persson, 2011). Важно је навести да аутор ове концепције термин *музички таленат* делимично поистовећује са музичким способностима, дефинишући га као „испољен сет когнитивних вештина као што су музичка меморија, вештине слушне дискриминације и моторне вештине“ (Persson, 2009: 728), које се генерално сматрају неотходним условом музичког постигнућа. С друге стране, за означавање музичког талента у ширем смислу, онако како га ми посматрамо (в. одељак 1.3), Першон користи конструкт *музичка даровитост*. Он под музички даровитим подразумева особе које су „из било ког разлога 'музикалније' од већине осталих, што значи да имају већу брзину учења музике, бољу музичку меморију, лакше разликују мелодијске и ритмичке фразе, изражајније су, емоционалније реагују на музику, осетљивије су на промену тембра и [...] имају склоност ка изузетно ефикасном моторном учењу“ (Persson, 2011: 4). Першон издваја још један фактор који спада у конструкт музичке даровитости а односи се на социјалне вештине (што бисмо могли назвати музичко-маркетиншким вештинама) које свој значај исказују нарочито у каснијем периоду развоја када бављење музиком постане професија.

Узимајући у обзир горе наведене разлике термиолошког карактера, надаље ћемо за опис Першоновог модела (Persson, 2009; 2011) користити израз музички таленат у ширем значењу. Овај аутор објашњава манифестацију музичког талента кроз

две групе вештина – базичне, сржне вештине (core skills) заједничке за све музичке домене и кључне вештине (key skills) специфичне за сваки домен музичког талента. *Базичне вештине* подразумевају „основне операције музичке интелигенције“ (Persson, 2011: 11) и укључују елементе који су често садржани у тестовима музичких способности: осећај за висину тона, ритам, темпо, тембр, јачину и просторну локацију звука. У основне вештине аутор убраја и афективни одговор на музику, будући да се емоционални аспект подразумева у готово свакој музичкој активности. За разлику од базичних вештина које, претпоставља се, деле сви талентовани музичари, *кључне вештине* је нешто теже прецизирати имајући у виду специфичност различитих домена у којима се музички таленат може манифестовати. Кључне вештине су дефинисане одређеним физичким карактеристикама које имају и генетску основу (квалитет и покретљивост гласа за соло певаче, моторика за извођаче), а укључују когнитивне аспекте (слушне способности, музичку меморију, унутрашњи слух), креативност, емоционалне факторе и изражајност. Како би дефинисао учешће кључних вештина у одређеним доменима, Першон предлаже поделу која се односи на западноевропску музичку традицију и која подразумева три основна домена музичког талента: соло певање, инструментално извођење музике и домен који укључује компоновање, дириговање и аранжирање (Табела 3).

Табела 3: Учесће кључних вештина у основним доменима музичког талента (Persson, 2009; 2011)

Домен музичког талента	Кључне вештине	Тип карактеристике
Соло певање	Квалитет гласа	Физичка
	Моторика гласа	Физичка
	Глумачке вештине	Персонална
	Слушне вештине	Когнитивна
	Музичка меморија	Когнитивна
	Емоционалне вештине	Персонална
Инструментално извођење музике	Моторика	Физичка
	Одговарајуће физичке карактеристике	Физичка
	Слушне вештине	Когнитивна
	Музичка меморија	Когнитивна
	Емоционалне вештине	Персонална
Компоновање, дириговање и аранжирање	Слушне вештине	Когнитивна
	Унутрашњи слух	Когнитивна
	Креативност	Персонална
	Емоционалне вештине	Персонална

Из приказане табеле могуће је закључити да аутор модела креативност као карактеристику везује искључиво за „продуктивни“ домен музичког талента. Штавише, Першон сматра да музички извођачи западноевропске музичке традиције имају врло ограничене могућности да буду креативни, будући да се од њих очекује да прате устаљене норме извођења (Persson, 2011: 11), тј. да музику изводе аутентично. Поред тога, унутрашњи слух је приказан као карактеристика коју извођачи не морају да поседују, док је неопходна за композиторе, диригенте и особе које се баве аранжирањем. Приметићемо такође да музичка меморија као карактеристика није наведена код продуктивног домена музичког талента, по нашем мишљењу неоправдано, будући да и овај вид бављења музиком подразумева активно памћење музичког садржаја.

Поред наведених базичних и кључних вештина којима Першон објашњава развој и актуализацију музичког талента, он посебно истиче и улогу емоционалног одговора на музику, позивајући се на чињеницу да без обзира на музички жанр постоји очигледна повезаност музичке изражајности и емоционалних искустава. Да би описао субјективност природе музичког доживљаја, Першон уводи конструкт *музичка реалност*, сматрајући га основом даровитог музичког мишљења у сваком домену музичког талента. Музичку реалност он дефинише као „субјективну, динамичну, емоционалну базу из које музичари црпе мотивацију, тумаче уметничка значења и генеришу [музичке продукте]“ (Persson, 2001, према Persson, 2011: 12). Свака валидна концепција музичког талента би, према аутору модела, морала да укључи и ову субјективну димензију.

Постулирајући своје виђење музичког талента, **Е. Винер и Г. Мартино** (Winner & Martino, 2000) најпре апелују против дистинкције међу терминима даровитост (у интелектуалном смислу) и таленат (у уметничким или спортским областима), наводећи заједничке карактеристике даровите и талентоване деце: (1) она показују знаке напредности, овладавају знањима и вештинама раније и брже од својих вршњака, (2) имају јаку мотивацију и „опсесивно“ интересовање, (3) „марширају по свом“, често решавајући проблеме на необичне начине. Према ауторкама, базична способност музички талентоване деце је „осетљивост за структуру музике“ (Winner & Martino, 2000: 102) што обухвата могућност опажања тоналитета, тонова, хармоније и ритма, као и способност доживљавања експресивних аспеката музике. Као најранији знаци талента издвајају се јак интерес и уживање у музичким звуцима, као и способност

успешног извођења слушаних песама што подразумева и изузетну музичку меморију. Важна особина музички талентоване деце је „музичка генеративност“. Она се углавном односи на нагон детета да, са почетком учења инструмента, импровизује и транспонује научене мелодије у друге тоналитете. Способност компоновања у правом смислу речи се, ипак, прилично ретко може срести у раном узрасту. Ауторке наводе и карактеристику која се односи на „вишеструко представљање музичких релација“ тј. на способност која је утврђена у истраживању Бамбергерове из 1986. године, а представља „способност стварања различитих менталних представа једне исте музичке композиције“ (Pečić, 2011: 198). Посебан акценат Винерова и Мартинова стављају на сензитивност за емоционалне музичке поруке. Штавише, оне подржавају став да се осетљивост за експресивна својства музике може сматрати „знаком урођене музичке даровитости“ (Kirnarskaya & Winner, 1997, према Winner & Martino, 2000: 105). Карактеристике које се често разматрају, али према ауторкама не представљају обавезну особину музички талентованих особа, су апсолутни слух и вештина читања с листа.

Поред концепција у ужем смислу, допринос разумевању музичког талента пружају и истраживања, ставови и дефиниције различитих аутора, као и „чек-листе“ и скале процене намењене идентификацији. Ови извори често садрже параметре креиране према особинама које музички талентован ученик треба да поседује. Истраживања ауторке **Ј. Хароутунијан** (Haroutounian, 2008) обухватила су анкетирање и интервјуисање експерата у програмима за даровите и талентоване (посебно у уметничким областима), музичких педагога и психолога музике, и на тај начин омогућила креирање скале процене под називом *Индикатори потенцијалног музичког талента*. Скала садржи десет критеријума према којима музички талентован ученик:

- 1) може да памти и понавља мелодије,
- 2) одржава равномерну пулсацију и реагује на fine промене у ритму и темпу,
- 3) чује мале разлике у мелодијама, ритмовима и звуковима,
- 4) разликује појединачне звукове у контексту – идентификује обрасце, мелодије, инструменте у композицији или специфичне звукове из окружења,
- 5) изводи музику прецизно и са лакоћом, лако учи,
- 6) воли да експериментише за звуком – смишља песме, мења мелодије и ритмове,

- 7) свестан је благих промена у карактеру, динамици и боји различитих инструмената у музици.
- 8) показује лични израз код извођења и реаговања на музику, као и јаку повезаност са музиком,
- 9) истрајан је у музичким активностима – ради концентрисано, усмерено, поседује унутрашњу мотивацију,
- 10) настоји да рафинира музичке идеје – поставља високе циљеве и даје конструктивне критике везане за свој музички рад, као и рад других.

Хароутунијанова наведених десет критеријума сврстава у три категорије. Карактеристике наведене под бројевима 1 до 5 подразумевају процену музичког потенцијала и музичких способности. Док се прва четири навода односе на област перцепције музичког садржаја, пети критеријум обухвата репродукцију, тачније процену квалитета извођења музике у оквиру редовне наставе или додатних активности. Индикатори под редним бројевима 6, 7, и 8 спадају у категорију коју ауторка назива „креативном интерпретацијом“ (Haroutounian, 2008: 21). У односу на израз *креативност* који се најчешће употребљава за означавање процеса компоновања и импровизовања, термин *креативна интерпретација* је ширег значења и обухвата компоновање и импровизовање, креативно слушање и креативно извођење музике. Ипак, сматрамо да се може дискутовати о индикатору под бројем 7 (свестност о променама у карактеру, динамици и боји различитих инструмената у музици), тј. о његовој припадности области креативног. Како је у питању опажање промена, има аргумената да се овај индикатор тумачи у оквиру музичких способности, или пак у области експресивног доживљаја музике (што се такође односи на музичке способности вишег реда). Последње две тврдње су општијег карактера и одражавају посвећеност музичким активностима и тежњу ка фином обликовању музичког израза. Ваља нагласити да се применљивост ове скале процене (тј. релевантност наведених карактеристика) огледа у чињеници да се она готово двадесет година користи у оквиру америчког програма *МјузикЛинк* (MusicLink, детаљније у одељку 5.1.3) који децу са музичким потенцијалом усмерава ка одговарајућим облицима формалне музичке инструкције. Иначе, када су у питању чиниоци успешног развоја, Хароутунијанова „важним састојцима“ музичког талента сматра урођену способност, вежбање и напоран



рад, који су подстакнути адекватном родитељском подршком (Haroutounian, 2002, према Zimmerman, 2004).

Још једно истраживање усмерено ка одређивању одлика и образаца понашања које карактеришу музички талентоване особе извела је у Њујорку **Б. Ковиц** (Kovic, 2010). Оно је укључило испитивање наставника инструмената (N=42) од којих већина има више од петнаест година радног искуства. Подаци су прикупљени петостепеном скалом Ликертовог типа, где је 15 тврдњи груписано у три „модула“:

- 1) музичка свесност (awareness) – модул који укључује питања спацијалног односа са инструментом, личних музичких преференција као и личног извођачког стила,
- 2) музички „одзив“ (responsiveness) – што подразумева брзину учења инструмента, добру музичку меморију, концентрацију, унутрашњу мотивацију, природан такмичарски дух и слично,
- 3) музичка способност (aptitude) – модул који се односи на осећај за ритам и висину тона, дакле на музичке способности у ужем смислу.

Накнадно изведена факторска анализа, међутим, није подржала иницијалну поделу на три модула, већ је упутила на постојање два општија фактора. Први фактор ауторка одређује термином *пријемчивост ученика* (students' receptiveness). Он се односи на музичке преференције, спремност за учење, концентрацију, унутрашњу мотивацију и такмичарски дух. Други фактор, *инструментална и музичка компетенција* (instrumental and musical competence), одређен је елементима везаним за музичку спретност (musical proficiency) и обухвата осећај за мелодију и ритам, музичку меморију, брзину учења инструмента, лични печат при фразирању и спацијални однос са инструментом. Корелација између ова два фактора је значајна али не и висока ( $R=0,42$ ;  $p=0,006$ ) што упућује да они „мере различите конструкте“ (Kovic, 2010: 15).

На основу резултата свог истраживања Ковицева закључује да се музички таленат састоји од пет основних квалитета: (1) доброг осећаја за ритам, (2) доброг осећаја за тонске висине, (3) креативности у фразирању, (4) склоности ка изграђивању музичког стила и (5) спремности за прихватање инструкција. Она тврди да се наведене карактеристике могу сматрати константном мером и захтева да „свих пет квалитета буде у одређеној мери и у исто време присутно“ (Kovic 2010: 15) како би се поједини ученик окарактерисао као музички талентован. На бази овог истраживања, а са

основном сврхом идентификације музички талентованих ученика, ауторка је креирала и пласирала упитник под називом *PSIRN\_5*, као акронимом наведених квалитета (Phrasing, Style, Instructions, Rhythm and Notes).

Настојећи да детерминише главне одреднице музичког талента, **Ј. Пекић** у свом раду (2011) прави својеврсну синтезу горе поменутих модела Суботникове и Џарвинове (Subotnik & Jarvin, 2005) и Винерове и Мартинове (Winner & Martino, 2000). Пекићева у свом образложењу разликује когнитивне и некогнитивне аспекте музичког талента. Под *когнитивним обележјима* ауторка подразумева специфичне музичке способности, тачније, својеврстан кластер способности који се може сматрати „есенцијом музичке даровитости“ (Pečić, 2011: 198) – осетљивост за структуру музике. У оквиру њега могуће је дефинисати елементе као што су разликовање висине тонова, музичка меморија, опажање и репродукција ритма, опажање хармоније, вишеструко представљање музичких релација, као и два вида способности која не представљају елиминаторне факторе талента – апсолутни слух и читање са листа (упор. са Winner & Martino, 2000). Поред наведених, Пекићева једном од основних когнитивних одредница музичког талента сматра осетљивост за експресивна својства музике. Када су у питању *некогнитивни аспекти*, на првом месту се истиче значај мотивације, али и персоналних карактеристика који су у вези са мотивацијом: васпитљивости (teachability, према Subotnik & Jarvin, 2005) и дисциплинованости. О „правој“ креативности говори се тек на вишим развојним фазама, и то у случају талента за компоновање. Најзад, наведен је и значај срединских фактора, где однос ученика са наставником музике има важну улогу у почетном раду, док је у даљем развоју талента (нарочито на највишим нивоима) неопходна интеракција са друштвеним окружењем, што захтева и одређен ниво социјалних вештина. За нас је значајан налаз Пекићеве о узрасно-специфичној природи музичког талента. Она закључује да музички таленат представља „хетероген феномен, који се на различитим ступњевима развоја описује различитом констелацијом когнитивних и некогнитивних детерминанти“ (Pečić 2011: 204).

На основу анализе бројних релевантних студија, аутори **М. Блажич, Ј. Чрчинович Розман и Б. Ковачич** (2009) дошли су до општих закључака о музички талентованој деци и њиховим карактеристикама. Они најпре наглашавају да је таленат за музику могуће рано уочити и да су талентована деца окружена стимулативним социјалним условима. Музички талентовани ученици, према ауторима, имају добро

развијене музичке способности, музички су креативни, врло успешни у извођењу музике, имају обимно музичко-теоријско знање, укључени су у различите музичке активности и значајно време проводе у вежбању, показују и друге позитивне карактеристике (мотивацију, концентрацију, истрајност). На основу наведеног прегледа, аутори дефинишу шест области према којима би требало оцењивати карактеристике музички талентованих ученика: музичке способности, музичка креативност, извођење музике, музичко знање, музичке активности и остале карактеристике.

Говорећи о типовима музикалних особа, **В. Кршић-Секулић** (1990) особе са највишим степеном музикалности одређује као талентоване. Према њој, таленат чини „скуп позитивних особина: врло осетљив слух, прецизан ритам, емотивност, осећање за форму, хармонију и полифонију, погодна инервација, интересовање, амбиција и радост у музицирању, као и изванредна меморија и интелигенција“ (1990: 17). Овде је дакле таленат дефинисан углавном кроз различите видове способности, али и кроз мотивацију и неке физичке диспозиције (инервацију). Ауторка наводи да се музички таленат може манифестовати и као специфична обдареност за неку врсту активности – свирање на одређеном инструменту, певање, корепетицију или компоновање.

Истраживање **Т. Ђурића** (1999, према Андре, 2008) усмерено ка идентификацији и раду са музички талентованом децом предшколског узраста, обухватило је 133 васпитача и стручна сарадника на подручју Ваљева, Шапца и Обреновца. Карактеристике музички талентованих ученика које је највећи број испитаника у овом истраживању навео су: савршен осећај за ритам, ритмичност; интересовање за музичке активности; изразито добар музички слух; осећај за покрет; пријатна боја гласа; често певушење, измишљање текста и мелодије; добро музичко памћење. Ове карактеристике углавном можемо повезати са факторима способности, мотивације и креативности, што је, приметимо, у сагласности са Рензулијевом концепцијом. Имајући у виду да је предмет истраживања био предшколски узраст, разумљиво је што одређене карактеристике (изразито лепо пева, спретно користи музичке инструменте, има велике гласовне могућности) само неколицина васпитача означила као важне.

## 2.4. Најзначајније карактеристике музички талентоване деце

Као и у случају феномена даровитости у општем смислу, евидентно је да још увек не постоји јединствена и универзална концепција музичког талента. Емпиријски извори још увек нису довели до синтезе када су у питању његови чиниоци (Persson, 2009: 732). Један од основних задатака је дакле дефинисање „обавезних“ фактора музичког талента, али и оних карактеристика које могу настати као резултат његовог развоја. Другим речима, потребно је одредити које се карактеристике могу сматрати чиниоцима музичког талента а које само индикаторима – показатељима талентованог понашања. Са тим циљем, у овом делу рада биће образложене најважније карактеристике музички талентоване деце (музичке способности, мотивација, креативност, вокално и инструментално извођење музике, вежбање, особине личности и физичке особине), са посебним освртом на стадијум развоја којим се у овом истраживању бавимо. Поред тога, неопходно је узети у обзир и подстицајну средину као један од основних услова за правилан развој већине наведених карактеристика музички талентоване деце.

### 2.4.1. Музичке способности

Анализирајући у првом поглављу „опште“ моделе даровитости, закључили смо да већина аутора способностима даје претежно централну улогу. И у конципирању музичког талента ситуација није значајно другачија. Ту налазимо ставове да су „натпросечне музичке способности важна одредница музичког талента“ (Blažič, Črčinovič Rozman i Kovačič, 2009), односно, да су „најважнији предиктор музичке успешности“ (Mirković-Radoš, 1996: 89). Б. Богуновић, истражујући однос музичког талента и успешности, музичке способности третира као „услов који се подразумева и чији је допринос несумњив и као такав и потврђен“ (2010: 83) и тврди да су оне „*conditio sine qua non* бављења музиком“ (2010: 306). Према Лелеи, музичке способности представљају „примарни чинилац музичке даровитости, [...] један од основних предуслова за успешност ученика“ у домену музике, као и „основу за ефикасност у обављању различитих музичких активности“ (Лелеа, 2010: 260). Пекићева сматра да су музичке способности „фундамент развоја музичког талента“, те да оне појединца предиспонирају за домен музике (Пекић, 2011: 202). На сличан начин,

важност музичких способности наглашен је у већини наведених концепција и ставова усмерених ка дефинисању музичког талента (McPherson & Williamon, 2006; Persson, 2011; Winner & Martino, 2000; Kovic, 2010; Haroutounian, 2008; Кршић-Секулић, 1990).

С обзиром на значај који музичким способностима дајемо у конципирању талента као и у процесу идентификације, различити видови музичких способности, њихов развој и могућности процене биће детаљније образложени у посебним поглављима. Ипак, морамо имати у виду и чињеницу да су музичке способности „неопходне али не и довољне за достизање експертизе“ (Subotnik & Jarvin, 2005: 343, видети такође Bogunović, 2010; Radoš, 2010) због чега је важно сагледати и остале чиниоце музичког талента.

#### **2.4.2. Мотивација**

Мотивација је као важан фактор истакнута у великом броју општих концепција даровитости. У бази овог феномена можемо разликовати унутрашње, интризичне изворе мотивације (тј. мотивацију која произилази из задовољства у бављењу одређеном активношћу) као и спољашње, који подразумевају подршку средине (родитеља, наставника, вршњака), различите подстицаје и награде. Рензули (Renzulli, 2005) говори о кластеру особина који дефинише као *посвећеност задатку*, тј. рафинисаном облику мотивације који подразумева „синергију“ унутрашњих и спољашњих подстицаја. Гање мотивацију посматра у интеракцији са вољом, у оквиру интраперсоналних катализатора развоја талента. У том смислу поставља питања *шта нас мотивише и колико смо мотивисани*, то јест „колико напора смо спремни да уложимо да бисмо постигли циљ“ (Gagné, 2008: 4). Сложена интеракција наведених видова мотивације огледа се у ситуацијама где унутрашњи нагон за бављење неком активношћу (још увек) не постоји, али може бити побуђен адекватним спољашњим утицајима. Тиме се спољни мотиви „усађују“, постепено се претварајући у унутрашње. Ипак, спољашњи подстицаји треба да буду „дозирани“, будући да превелики захтеви родитеља и наставника могу имати негативан утицај на унутрашњу мотивацију ученика.

Висок ниво мотивације у смислу усмерености на задатак и овладавање доменом један је од најважнијих фактора у развоју музичког талента. Једно истраживање (Bloom

& Sosniak, 1981) усмерено ка проучавању мотивисаности даровите деце (старије од 12 година) указало је да је време које она недељно посвећују бављењу својим доменом приближно једнако времену које њихови „просечни“ вршњаци проведу гледајући телевизију. Када је у питању учење музике, можемо претпоставити да се ова разлика у мотивацији и усмеравању пажње на задатак јавља знатно раније, узимајући у обзир узраст у коме велики број музички талентоване деце уписује музичку школу (6-9 година), као и чињеницу да учење инструмента подразумева много времена проведеног у вежбању, залагања и напорног рада. О важности мотивације у музици говоре и подаци истраживања који показују да се 10-30% (Лелеа, 2010: 259), односно 12-27% (Asmus, 1986, према Bogunović, 2010: 105) постигнућа у музици може објаснити учешћем мотивације. Мотивација је фактор који подстиче развој способности али и других чинилаца музичког талента, усмеравајући на тај начин његову актуализацију. Од мотивације зависи ниво који ће појединац посветити музичким задацима, али и количина времена које ће утрошити на решавање конкретних задатака. Другим речима, мотивација утиче и на квалитет и на квантитет нечијег бављења музиком (McPherson & Williamon, 2006: 245). Према Кауфмену (Kaufman, 2014), *инспирација* је фактор који усмерава мотивацију појединца и омогућава му да се ангажује у вежбању и напорном раду. Он истиче да инспирација има позитиван утицај на остварење пројектованих циљева, јер може каналисати нечију енергију ка дугим периодима „намерног вежбања“ и превазилажењу препрека.

Значајне податке о карактеристикама и важности мотивације у учењу музике пружају истраживања домаћих психолога, фокусирана на ученике основне музичке (Radoš i sar., 2002; 2003, према Bogunović, 2010), односно средње музичке школе (Bogunović, 1995; 2005; 2006, према Bogunović, 2010). Истраживања са млађим ученицима изнедрила су налаз о „двојакости“ мотивације на овом узрасту. Тако се по усмерености унутрашње мотивације издвојила група ученика која би се пре бавила слушањем и певањем музике, а с друге стране група оних који су првенствено били мотивисани за стицање и развијање инструменталних вештина. Указано је и да на музичка постигнућа утиче „оптималан склоп“ мотивације и одређених црта личности. Особине тесно повезане са мотивацијом односе се на испуњавање задатака (дисциплинованост, практичност, предузимљивост), али и на стабилност личности (независност, самопоуздање, емоционална стабилност). Значајно је што су налази о вези мотивације и личности потврђени у истраживањима са ученицима средње музичке

школе. Управо истраживања на овом узрасту показују „јасну, доследну и статистички значајну повезаност унутрашње мотивације са свим мерама музичке успешности“ (Bogunović, 2010: 150). Узроци преко којих су ученици тумачили своје музичке успехе (или неуспехе) – задовољство у бављењу музиком, залагање и вежбање, амбиција (жеља за постигнућем) – првенствено су повезани са одређеним аспектима унутрашње мотивације. Њима су ученици чак приписали већи значај у односу на утицај наставника, ниво способности и техничке спретности. Један од кључних налаза интегративног разматрања ових студија показује да је „унутрашња (музичка) мотивација квалитет који је неопходан за реализацију и актуализацију даровитости у музици. Она предстаља кључни чинилац динамичког процеса кретања ка високим и врхунским резултатима, јер подржава, усмерава и води, и интегрише остале квалитете омогућавајући коришћење укупних капацитета талентованог, али и њихов развој. Она лежи у основи свих видова и нивоа постигнућа“ (Bogunović, 2010: 299).

На данашњем стадијуму развоја науке још увек је актуелно питање „извора“ мотивације, тј. појединачног и међусобног утицаја спољашњих и унутрашњих фактора на успешност. Вајт (White, 1959) унутрашњу мотивацију сматра перманентним својством личности. Захваљујући њеном сталном присуству, особа је може „по избору активирати“ према својим могућностима и интересовањима. Вајт дакле не даје велику важност срединским (спољашњим) утицајима као катализаторима унутрашње мотивације. Према сличном ставу, „унутрашња мотивација је урођена људском организму и стално је присутна у виду мотиватора“ (Deci & Rian, 1985, према Renzulli, 2005: 263). Позивајући се на чињеницу да музика „мотивише сама по себи“ и да процес њеног стварања, извођења и слушања представља унутрашњи извор задовољства, Леман, Слобода и Вуди закључују да је „привученост музиком [...] инхерентно својство свих људских бића“ (Leman i dr., 2012: 62). Говорећи о мотивацији, Суботникова и Царвинова прецизирају да су неки њени нивои одређени темпераментом, али такође могу бити „измамљени“ изазовима вршњака и одговарајућим курикулумом (Subotnik & Jarvin, 2005: 344). Дакле, претпоставка је да се унутрашња мотивација детета, као важан фактор у учењу музике, може јавити спонтано, природно. Ипак, да би се она одржала, развијала (али у многим случајевима уопште и створила) неопходни су спољни подстицаји родитеља, браће и сестара који свирају музичке инструменте, наставника, вршњака и других. Карактеристични склопови спољашњих подстицаја имају различит степен деловања у различитим фазама музичког напредовања.

Претпоставља се да је улога родитеља најзначајнија у буђењу иницијалног интересовања за музику, док се од наставника инструмента очекује значајан утицај на стварање навика у вежбању (Bogunović, 2010).

С обзиром на наведену могућност да превелики захтеви средине могу да имају и негативан утицај на мотивацију, Леман и сарадници апелују да наставници музике који младе ученике воде кроз развојне фазе усложњавајући захтеве и повећавајући ниво озбиљности, „не смеју пасти у искушење да из музике елиминишу сву забаву“ (Leman i dr., 2012: 77). Често се музичка такмичења доживљавају као значајни спољашњи извори мотивације. Ипак, треба имати у виду да мање вешти музичари могу компететивно окружење доживети као стресно. Рејнор (Raynor, 1983, према Bogunović, 2010: 118) наводи да ће повољнији утицај имати „такмичење са стандардом доброг извођења“ од такмичења са другима. На вишим нивоима музичког развоја подршка породице и наставника губи на значају. По достизању експертизе у музици неки од спољашњих мотивационих фактора су признатост од стране (професионалног) окружења, могућност наступања у елитним условима (за извођаче) и повољни финансијски аспекти (Subotnik & Jarvin, 2005; Pečić 2011). Леман и сарадници као један од елемената мотивације наводе *самоефикасност*, тј. веровање у сопствене способности и могућности да се постигне успех (Leman i dr., 2012). Према овој тези, очекује се да ученици са највећим самопоуздањем и веровањем у сопствене вештине остваре и највећи успех у реалним музичким активностима. Исти аутори говоре и о „ставу музичара према изазовима и циљевима“ где можемо разликовати појединце *оријентисане ка овладавању* који се успешно суочавају са тешкоћама у напредовању, као и оне који изражавају став *беспомоћности*, често одустајући од било каквих изазова. Першон и сарадници (Persson et al., 1992, према Persson, 2009: 741) модификовали су устаљену поделу мотивационих фактора на унутрашње и спољашње, наводећи три групе мотива које појединце усмеравају ка музичкој каријери: (1) хедонистички мотив – потрага за позитивним емоционалним искуствима, (2) социјални мотив – припадност групи и идентитет и (3) мотиви постигнућа. Ове групе мотива могу деловати у различитим склоповима и различитим интензитетима.

Једно од актуелних питања је и веза мотивације за музику и музичких способности. Налази домаћих истраживања (Bogunović, 2010: 141-143) упућују на релативну независност унутрашње мотивације и способности (музичких и општих, које су пак међусобно повезане). С друге стране, велики број аутора наглашава тесну везу



способности и мотивације. Винерова, рецимо, мотивацију сматра својством високих способности и тврди да се суштинска мотивација развија „када постоји велика урођена способност, под условом да постоји довољно родитељског охрабривања и подршке“ (Winner, 1996, према Gojkov, 2008: 57). Чиксенмихалџи наглашава да ће деца која су по природи осетљивија на звуке бити мотивисанија за слушање и самопоузданија при певању и извођењу, као и да ће имати већу жељу за формалним учењем музике (Csikszentmihalyi, 1998, према McPherson & Williamon, 2006: 243). О’Нил и Мекферсон (O’Neil & McPherson, 2002) претпостављају да ће дете које позитивно вреднује музику и осећа да је способно за бављење одређеном музичком активношћу бити и мотивисаније да се у њој ангажује и имати веће изгледе да у њој истраје. Дакле, долазимо до закључка да природне способности могу покренути и поспешити мотивацију, која у музичком развоју и достизању изврности представља један од најважнијих фактора. У оквиру ових разматрања, значајно је навести и став који је проистекао из истраживања у нашој средини: „Иако је тешко утврдити да ли је неко заинтересован јер је музикалан, или обрнуто, ми сматрамо да је битно утврдити не шта је последица, а шта узрок, већ корелациону везу у којој има места за обе варијабле и које се узајамно могу само помагати, а никако искључивати (Mirković-Radoš, 1983; 1998: 196-197).

Резултати неких истраживања мотивацију издвајају као један од најважнијих фактора у развоју музичког талента, попут већ наведеног домаћег истраживања изведеног са ученицима средњих музичких школа (Bogunović, 2010). Истраживање Хароутунијанове упућује на факторе као што су перманентан (sustained) интерес и самодисциплинованост као важније у препознавању музички способне деце, у односу на музичко-специфичне карактеристике које се односе на музички потенцијал (Haroutounian, 2000). Ауторка такође издваја „квалитет посвећености“ као фактор постигнућа, наглашавајући да се истрајношћу у вежбању могу превазићи „иницијални дефицити“ (Haroutounian, 2008: 9). У литератури налазимо и став Халемове који донекле пренаглашава значај мотивације. Према овој ауторки, елемент који заиста дефинише музичку способност (у ширем смислу) може бити протумачен кроз „интересовање и посвећеност, с обзиром на то да стварање и извођење музике постаје свима доступно кроз напреднију компјутерску технологију“ (Hallam, 2006: 431). Чини се да ауторка овим ставом умањује значај музичких способности у ужем смислу, дакле оних непосредно везаних уз музичку продукцију и репродукцију. Да ли је могуће да се

низак ниво или чак непостојање музичког слуха надоместе „интересовањем и посвећеношћу“ уз помоћ рачунарске технологије? Ми ипак сматрамо да су музичке способности у ужем смислу основни услов музичке успешности, и да као такве, у интеракцији са мотивацијом и осталим факторима, могу да доведу до завидног нивоа у развоју музичког талента.

Из до сада изложеног, можемо закључити да су музичке способности и мотивација обавезни фактори, тј. карактеристике музички талентоване деце. Ипак, ни способности ни мотивација не могу, сами за себе, довести до изузетног музичког постигнућа.

### **2.4.3. Музичка креативност**

Различити ставови које аутори концепција даровитости изражавају према креативности упућују да још увек не постоји консензус о природи и значењу овог феномена. Поједини аутори креативност сматрају обавезним елементом даровитости (Renzulli, 2005; Sternberg, 2003; 2005) док га други виде претежно као један од продуката развоја (Feldhusen, 1986, према Максић, 1993; VanTassel-Baska, 2005; Altaras, 2006). У литератури се о креативности говори и као о „потпуно ирационалној, мистичној способности“ (Попер, 1993, према Аврамовић и Вујачић, 2009: 880). Ипак, истраживачи настоје да прецизније дефинишу шта би требало сматрати креативношћу и креативним продуктима. Према широко прихваћеној дефиницији, под креативношћу се подразумева „способност да се креира дело које је у исто време несвакидашње [...] и прикладно“ (Sternberg & Lubart, 1999: 3). *Компонентална теорија креативности* (Amabile, 1983; 1996, према Renzulli, 2005: 259) укључује три групе фактора који су неопходни за стварање креативних продуката: (1) вештине релевантне за домен (знање, техничке вештине у оквиру домена, таленти), (2) вештине релевантне за креативност (когнитивни стилови, стилови рада, хеуристика) и (3) мотивација којом појединац прилази решавању конкретног задатка. Према другим налазима, креативност се састоји од опште способности, сета домен-специфичних способности и способности потребних за решавање конкретног задатка (Lubart & Gugnard, 2004, према Persson, 2009: 731). Наведене дефиниције дакле указују на неопходност поседовања одређеног степена способности и вештина како би креативност могла да се манифестује.

Пре дефинисања музичке креативности, корисно је образложити ставове о значењу термина креативност у општем смислу, а који налазе своју применљивост и у проблематици којом се бавимо. Максићева креативност одређује на три начина – као „својство појединца (особине личности), карактеристике понашања или обележја одређених постигнућа и производа“ (Maksić, 1993 према Аврамовић и Вујачић, 2009: 880). Према овом ставу, у музици бисмо могли разликовати креативне појединце, креативна понашања и креативне музичке продукте. Другу врсту дистинкције прави Чикзенмихаљи (Csikszentmihalyi, 1996, према Renzulli, 2005: 254). Он најпре издваја особе са „креативним мислима“, које би се (уколико своје мисли не претворе у значајан продукт) пре могле назвати *сјајним (brilliant)* него креативним. Друго значење појма креативност односи се на „лично креативне“ појединце, тј. оне чији су продукти и открића значајни за њих саме, али не и за друге. Трећи вид подразумева особе креативне у правом смислу речи, дакле оне које значајно утичу на развој културе. Чикзенмихаљи наглашава да наведена разлика није ствар градације, већ се ради о различитим видовима креативности.

Често се врхунски нивои креативности описују термином „генијалност“. М. Вујаклија *генијалност* као „изванредну даровитост“ уско везује са елементима креативности и описује је као „велику стваралачку снагу духа“ која је урођена и која „долази до изражаја као оригинална моћ схватања (*интуиције*), комбиновања (*фантазије*) и приказивања“ (1980: 168). Фелдман и Бенџамин под креативношћу подразумевају креирање нових облика или нову интерпретацију постојећих, док се генијалност односи на промене које реорганизују комплетну област (Feldman & Benjamin, 1986, према Maksić, 1993: 28). Леман, Слобода и Вуди (Leman i dr., 2012: 151) генијима називају најчувеније међу особама које остварују мајсторство и савршенство у свом домену, тј. оне чија дела доживљавају „вечну глорификацију“.

С обзиром на природу и начине манифестације музике као уметности, креативност се логично доживљава као њен саставни део. Чињеница је да и веома мала деца исказују својеврсне видове музичке креативности, варирајући мелодије које су чула или стварајући нове. Ипак, спонтано музичко изражавање деце не можемо сматрати „истинском“ креативношћу, на шта упућују многи аутори. Према Винеровој и Мартиновој, деца изражавају креативност нижег реда, тзв. *little-c creativity* (Winner & Martino, 2000: 95), решавајући музичке проблеме на (њима) неконвенционалне начине. С друге стране, „права“ креативност (*Big-C creativity*) подразумева мењање домена и

захтева најмање 10 година рада у области. Према овој дефиницији, дакле, децу не можемо сматрати истински креативном.

Винерова и Мартинова овим отварају питање односа креативности и узраста. Оне наглашавају разлику у вештинама које су потребне да би појединац био означен као изузетно напредан (у млађем узрасту) или креативан у правом смислу. Како под истинском креативношћу подразумевају утицај на домен, Винерова и Мартинова ове разлике објашњавају и персоналним факторима: креативни појединци су неспокојни, бунтовни, са сталном жељом да прикажу нешто ново (Winner & Martino, 2000: 107). Чикзенмихаљи такође сматра да децу не можемо повезивати са правом креативношћу (Csikszentmihalyi, 1996, према Zimmerman, 2004: xxxi). Леман и сарадници објашњавају да се дечја генеративност (креативност, стварање) јавља са циљем учења и овладавања доменом, дакле не првенствено са „поривом“ да се произведе или креира неко дело (Leman i dr., 2012: 167). С обзиром на наведено, са сигурношћу можемо закључити да постоји разлика између креативности деце и одраслих. Ипак, да ли се креативни потенцијал стиче матурацијом? Сетићемо се Ранковог става (Runco, 2005) да је креативни потенцијал присутан како код деце, тако и код одраслих и то у истом облику, док се реализација тог потенцијала манифестује у различитим квалитетима захваљујући акумулираном знању. То нас поново доводи до тезе да су за испољавање „праве“ креативности неопходне развијене способности, као и фундирана знања и вештине у оквиру специфичног домена. Ово наглашавају и музички педагози: Кршићева, рецимо, основом самосталног стварања музике сматра звучни систем (линеарни и вертикални) који је постављен у „слушној сфери музичара“ и који делује у интеракцији са „већ наученим, свесно усвојеним знањима“ (Kršić, 2001: 126). Музичко искуство је услов музичке креативности и у ширем смислу, на шта значајно упућују Леман и сарадници: „Само ако знамо шта већ постоји, можемо смишљено изумети нешто ново, или бар препознати да нам се то управо десило“ (Leman i dr., 2012: 163).

Иако је за испољавање музичке креативности неопходно владање специфичним музичким способностима, чини се да генерална (интелектуална) способност не утиче фундаментално на креативна остварења. Док Рензули сматра да је за креативно постигнуће неопходан висок (али не и изузетан) степен интелигенције (Renzulli, 2005: 262), друга истраживања доводе у питање везу ова два фактора (видети Gojkov, 2008: 89). Проучавајући однос интелигенције и креативности, Стернберг диференцира ове категорије повезујући интелигенцију са прихватањем друштвених норми а креативност

са супротстављањем појединца овим нормама и увођењем (предлагањем) нових. Он такође наводи да „особа мора да буде интелигентна да би била креативна, док креативност није одлика свих интелигентних људи“ (Sternberg, 2001, према Zimmerman, 2004: xxxi).

Хароутунијанова (Haroutounian, 2008) даје нешто ширу дефиницију музичке креативности, која укључује импровизовање и компоновање али и креативно слушање и креативну интерпретацију. С обзиром на то да се музичка креативност најлакше препознаје у поступцима компоновања и импровизовања, овде ћемо образложити остале наведене видове креативности. Креативног слушаоца, као вид „скривеног талента“ (Haroutounian, 2008: 12) ауторка повезује са учеником који има „оштар“ музички слух али свој таленат (често због техничких ограничења) не испољава у области извођаштва. Претпоставља се да деца креативна на овај начин могу да се развију у квалитетне музичке критичаре или музикологе. Креативност се испољава и у извођењу музике што подразумева давање личног печата композиторовој замисли, наравно, уз поштовање стилских ограничења. Треба поменути да уместо термина *креативност*, Хароутунијанова употребљава израз *креативна интерпретација* у ширем смислу, како би обухватила све наведене видове испољавања музичке креативности – компоновање и импровизовање, креативно слушање и креативно извођење музике. Ипак, не слажу се сви аутори да креативност једнако захвата све облике манифестовања музичког талента. Першон (Persson, 2009; 2011), приказујући три основна домена музичког талента (соло певање, инструментално извођење музике и домен који укључује компоновање, дириговање и аранжирање), праву креативност повезује искључиво са трећим наведеним (продуктивним) доменом. Он сматра да извођење музике (барем у западноевропској традицији) пружа само минималне могућности за креативно изражавање. На сличан начин, Мекферсон и Вилијамон (McPherson & Williamon, 2006) верују да је креативност основни фактор компоновања и импровизовања, док се у области класичног извођаштва не мора сматрати кључном компонентом.

Ако креативност сагледамо као један од елемената музичког талента, препознавање талентованих ученика захтевало би и неки вид процене или мерења креативности. Управо се процена креативности (чак и на данашњем степену развоја науке) описује као дискутабилна, релативна и субјективна категорија. Рензули (Renzulli, 2005), иако у оквиру своје концепције настоји да истакне важност свих

кластера особина, признаје да се креативност не може евалуирати објективно попут способности. На ово утиче још један проблем општијег карактера. Наиме, неко дело можемо сматрати значајним креативним постигнућем ако се такав закључак заснива на проценама елитне групе људи у датом тренутку у историји (Csikszentmihalyi, 1999, према Gojkov, 2008: 39). Ипак евидентна је релативност оваквог става, што потврђује велики број дела које данас сматрамо изузетним, док у тренутку свог настајања нису процењена као вредна; с друге стране, иницијално прихваћен значај креативног дела или идеје временом може бити знатно умањен. Тешкоће у мерењу креативности свакако не представљају разлог да се од оваквог поступка и одустане. У пракси су евидентни тестови за мерење опште креативности где се често примењује *Торансов тест креативног мишљења*. Он ипак има нешто нижи коефицијент поузданости и захтева „обученог оцењивача са искуством“ (Maksić, 1993: 48). Што је за нас значајније, тестови опште креативности нису прикладни за мерење креативности у музичком или уметничком домену (Haroutounian, 2008: 13) и њима се успешније може предвидети креативно постигнуће у писању, науци или медицини у односу на оно у музици или визуелним уметностима (Torrance, 1963, према Zimmerman, 2004: xxxi).

Значајне покушаје мерења креативности у музици направили су Вебстер (Webster, 1994) и Венгова (Wang, 1985). Инструмент П. Вебстера, „Мера креативног музичког мишљења“ (*Measure of Creative Thinking in Music*), намењен је деци од 6 до 10 година и подразумева индивидуално мерење (20-25 минута по испитанику). Састоји се од 10 задатака подељених у три етапе – откривање, примена и синтеза – у оквиру којих се од деце тражи да производе различите звукове на клавиру, дрвеним блоковима и гласом. Целокупан процес се снима видео камером и оцењује накнадно. Евалуација укључује два „објективна“ фактора – екстензивност (количина времена утрошена на поједине креативне задатке) и флексибилност (употреба параметара као што су висина, темпо и динамика), али и два фактора подложна субјективном оцењивању – оригиналност (необичност и јединственост одговора) и музичка синтакса (логичност и смисленост одговора). Из тог разлога Вебстер препоручује да евалуацију врши група професионалаца. У свему томе треба узети у обзир и временску (не)економичност инструмента, будући да евалуација одговора захтева 40-60 минута по испитанику. Инструмент ауторке С. Венг (*Measures of Creativity in Sound and Music*, Wang, 1985) сличан је по конструкцији Вебстеровом. Намењен је деци од 4 до 8 година и захтева индивидуалну реализацију (20-30 минута по детету). Овим инструментом, кроз четири

групе активности, процењује се флуентност и имагинација деце путем свирања различитих инструмената и изражавање покретима. Анализа наведених мерних инструмената наводи на закључак да се они ипак ослањају на субјективне процене професионалаца. С обзиром на комплексност феномена музичке креативности, можда је једини прави начин њене евалуације у рукама и искуству музичких педагога. Музичку креативност можемо чути и приметити, иако је за сада не можемо потпуно објаснити. У том смилу, Рајан и Браунова свој рад закључују питањем: „Морамо ли мерити нешто што је тако недостижно и можда немерљиво?“ (Ryan & Brown, 2012: 117-118).

Без обзира на наведене тешкоће при дефинисању и процењивању креативности, од талентованог музичара се свакако очекује да у једном тренутку пружи неки вид креативног (музичког) доприноса. Из тог разлога истиче се неопходност подстицања музичке креативности већ од раног узраста, и то како у општеобразовним тако и у школама са професионалном музичком оријентацијом. Креативни аспекти наставе музичке културе и наставе солфеђа нису сами себи циљ, већ се тиме позитивно утиче на развој музикалности, али и на развој музичких способности у ужем смислу. Један од важних задатака наставника је да спонтано музичко изражавање деце прогресивно обликује у свесне облике стварања. Кодела и Николић наводе облике рада који су усмерени ка подстицању и развијању музичког стваралаштва у настави, а који своју примену могу наћи у току целокупног музичког школовања. Ту спадају почетни начини рада (креирање ритмичких и мелодијских бројалица, модификовање познатих песама), вежбе питања и одговора, вежбе допуњавања ритма или мелодије, стварање мелодије на задати ритам и на задати текст, варирање мелодије, стварање мелодије на основу хармонског обрасца и импровизација у комплетној фактури као највиши домет стваралачких активности ученика и студената (Kodela i Nikolić, 2014a). Интересантан податак о подстицању креативности на раном узрасту пружа искуство ауторке Хароутунијан, која је развила *Курикулум за музичку теорију и композицију*. Наиме, многи наставници су поставили питање зашто су креативно-композициони (стваралачки) поступци нашли место већ у првој књизи, када на том узрасту ученици још увек не познају нотно писмо. С друге стране, деца нису постављала оваква питања, већ су се једноставно бавила креативним радом (Haroutounian, 2008: 11). Чињеница да је стваралаштво код деце уско повезано са емоцијама упућује на важност стварања одговарајућих услова (радне атмосфере). Још је Холмен у том смислу, проучавајући

релевантне изворе, навео факторе које би требало избегавати у циљу подстицања креативности (Hallman, 1973, према Grandić i Letić, 2009: 239-240). Неки од ових фактора су ауторитарно окружење, пренаглашено награђивање, прекомерно инсистирање на прецизности, пречесто истицање успеха, али и негативан став према другачијим личностима (будући да и ученици који се не понашају по „традиционалним нормама“ често могу да буду креативни).

Да ли је, на крају, креативност обавезна карактеристика музички талентоване деце? Креативно изражавање у раном узрасту свакако представља *значајан дијагностички знак*, будући да кроз такве активности педагози могу учити музикалност, музичке способности, мотивацију, музичко-теоријско знање и друге факторе. Ипак, не можемо очекивати од сваког детета које сматрамо музички талентованим да буде и музички креативно. Ставови у литератури показују да је креативност битна одлика само неких видова испољавања музичког талента (Persson, 2009; 2011; McPherson & Williamon, 2006). Због тога можемо претпоставити да и деца која се не издвајају значајно у креативној продукцији, а музички су способна, мотивисана и физички предиспонирана, могу постати еминентни музички извођачи.

#### **2.4.4. Вокално и инструментално извођење музике**

Извођачки музички таленат представља један од видова манифестације развијеног талента у музици. Он се често наводи и у страниј литератури (*talent as musical performance*). Када је реч о врхунским постигнућима, музички таленат испољен кроз извођење музике свакако подразумева и детаљне припреме извођења, као и пуно времена проведеног у усмереном вежбању. Леман и сарадници (Leman i dr., 2012) наводе различите вештине које је неопходно развијати како би појединац постао успешан музички извођач. То су техника, читање с листа, интерпретација, свирање по слуху, импровизација, музичко памћење, али и оне мање заступљене у свакодневном вежбању – усавршавање изражајности телесних покрета и мимике лица – чију важност аутори посебно наводе, будући да у живом извођењу „оно што публика *види* може снажно утицати на оно што *чује*“ (стр. 194). Мекферсон издваја пет засебних вештина при инструменталном извођењу музике: читање с листа, извођење увежбаног програма, свирање напамет, свирање по слуху и импровизација (McPherson, 1995/6, према



Hallam, 2006: 426). Першон је, с друге стране, анализирао кључне вештине потребне професионалним соло певачима (Persson, 2009). Ту спадају квалитет, опсег, регистар и флексибилност гласа, знање страних језика, познавање музичких стилова, опште музичке вештине, здравље и понашање на сцени (експресија, комуникација и харизма).

Како је за достизање врхунских нивоа извођења неопходно одређено време проведено у вежбању (најмање 10 до 15 година редовног вежбања), као важан фактор издваја се и време почетка музичке обуке. На то указује опсежно истраживање Мантужевске (Manturzewska, 1990, према Radoš, 2010: 198-199). Према овој студији, најбоље изгледе да постану врхунски извођачи имају особе које су са учењем музике отпочеле у „критичком периоду“ (између 5 и 6 година). Иако код неких видова испољавања музичког талента (нпр. дириговање или компоновање) рани почетак образовања није неопходан, код извођачког талента он се готово дефинише као услов. Мантужевска наводи да један пијаниста нема изгледа за достизање највиших нивоа извођаштва уколико „закасни“ са почетком музичке обуке.

Интерпретација, као један од аспеката музичког извођења, такође зависи од музичког искуства (формалног и неформалног) али и од других фактора. Леман и сарадници, дефинишући интерпретацију као „избор и комбиновање одлука из домена изражајности на нивоу читаве композиције“ (Leman i dr., 2012: 107), тврде да она увек зависи од образовне предисторије, личности и мотивације конкретног извођача. Проучавање уметничке интерпретације, нарочито у реалном музичком и социјалном контексту свакако представља комплексну област проучавања. Из тог разлога, како би детаљније истражила и дефинисала аспекте интерпретације, Хароутунијанова уводи термин *метаперцепција* као „уметнички пандан метакогниције [...] којим описује когнитивно/перцептуално функционисање музичара или било ког уметника док доноси одлуке о интерпретацији“ (Haroutounian, 2002, према Persson, 2011: 13).

Наведени фактори само су неки од аспеката које налазимо у литератури усмереној ка проучавању извођења музике на професионалном нивоу. Ипак, много пре него што се одреде да ли ће постати извођачи, или пак композитори, музички педагози или теоретичари, сви ученици музике се на различите начине баве самим извођењем. У оквиру основношколског образовања, на часовима музичке културе музика се изводи певањем или свирањем на дечјим инструментима (металофону, Орфовом инструментаријуму) док значајне видове извођења пружају и додатне музичке активности – школски хор и оркестар. Извођењем музике се још целовитије

бави селекционисана популација ученика основних музичких школа. Већ на самом почетку музичког школовања ученици се (према могућностима) опредељују за учење једног инструмента коме временом овладавају (што подразумева константно вежбање и извођење музике) док се у оквиру наставе солфеђа музички описмењавају изводећи музику певањем (литерарним текстом и солмизацијом). С обзиром на бројне наведене активности у оквиру којих ученици приступају вокалном и инструменталном извођењу музике, али и факторима који су неопходни за њихову реализацију, јасно је да се музички таленат може препознати путем извођења. То је наглашено и у ставу да музички таленат можемо „чути“ (Haroutounian, 2008: 7).

Препознавање талента кроз извођење музике, или уопштеније – процена музичког извођења, захтева адекватне музичке компетенције оцењивача. У том смислу треба разликовати процену извођења на професионалном нивоу (коју спроводи жири на такмичењима као и музички критичари) и процену извођења на дечјем узрасту, као задатак (музичких) педагога. Процес евалуације музичке перформансе (чак и на професионалном нивоу) укључује факторе субјективне природе, на шта указују многи аутори. Богуновићева тврди да „квалитет извођења готово никад не може бити прецизно измерен, пре свега због комплексне природе музичког извођења, које је увек идиосинкратично, затим због тешкоћа везаних за субјективност и поузданост процењивача и питања (не)усаглашености око тога шта и како треба процењивати“ (Bogunović, 2010: 26). Резултати једне Першонове студије (Persson, 1993, према Persson, 2009: 732) показали су несагласност ставова испитаних музичара у избору најбољег извођења, у ситуацији када је више извођача презентовало исто музичко дело. Леман и сарадници (Leman i dr., 2012: 247) неусаглашеност чланова жирија и ниску објективност процене објашњавају кроз два „основна механизма“: један се односи на несталност људске пажње а други на честу интеракцију конкурентних музичких и немумичких информација. Другим речима, музика је врло комплексна те се пажња слушаоца усмерава на различите елементе извођења у различитим тренуцима, док на процену могу да утичу и немумички фактори као што су физички изглед извођача и понашање на сцени. Посматрајући чин извођења музике као „феноменолошко искуство између извођача и слушаоца“, Хароутунијанова уводи конструкт *динамика извођења* (*dynamic of performance*, Haroutounian, 2008: 8). Она настаје као производ *узајамног естетског искуства* извођача и слушаоца, а променљива природа оваквог искуства води до субјективности у процени перформансе. У циљу повећања објективности

процене, многи аутори подржавају коришћење општих и специфичних критеријума према којима се одређени аспекти извођења оцењују. У ту сврху могу се користити скале Ликертовог типа, техника семантичког диференцијала, техника поређења по паровима, техника ранговања и друге (Radoš, 2010: 205-210). Поред тога, да би се умањио утицај „визуелног“ ефекта, извођачи могу наступати иза завесе, или се снимци извођења могу на процену доставити судијама.

За разлику од комплексних професионалних процена, оцењивање музичких извођења на дечјем узрасту процес је са којим се музички педагози и учитељи свакодневно срећу. На овом нивоу можемо разликовати оцењивање у оквиру наставе инструмента и солфеђа у музичкој школи, где се поред техничке спретности инсистира и на естетском изразу, и процену извођења музике у општем основном образовању где сам квалитет извођења није на првом месту, већ се оцењују и активност и мотивација ученика.

С обзиром на наведено, музички таленат тј. његове елементе, индикаторе (способности, мотивацију, креативност) могуће је препознати кроз вокално и инструментално извођење музике. Ова чињеница намеће потребу подстицања специфичних компетенција васпитача и учитеља (како на студијама тако и у оквиру стручног усавршавања) које ће омогућити препознавање музички талентованих ученика кроз извођење музике на млађем школском узрасту и њихово правовремено усмеравање ка специјализованом музичком образовању.

#### **2.4.5. Вежбање**

Да би се музички таленат манифестовао у било ком облику неопходно је дуготрајно усавршавање специфичних вештина – вежбање. Вежбање можемо схватити на два начина: као формално (планирано, структурирано) и неформално (везано за игру у дечјем узрасту или аматерско бављење музиком). Међу ауторима који промовишу значај формалног вежбања свакако се издвајају Ериксон и сарадници (Ericsson et al., 1993). Они су у својим истраживањима упоређивали време које музичари проводе у вежбању са њиховим извођачким достигнућима. Подразумевајући под *намерним вежбањем (deliberate practice)* структурирану активност (не увек пријатну) која се спроводи са циљем да се побољшају одређени елементи извођења, Ериксон и

сарадници дошли су до значајних резултата. Показано је да количина времена коју су испитани музичари у току дотадашњег развоја уложили у вежбање систематски сразмерна достигнутом нивоу извођачке перформансе. Са овим ставом слажу су и други аутори, истичући да је „вежбање непосредан узрок нивоа постигнућа, пре него само његов корелат“ (Howe et al, 1998, према McPherson & Williamon, 2006: 244).

Намерно вежбање, као специфична форма активности, „за разлику од забавног ангажовања са вршњацима [...] не представља уживање“ (Gojkov 2008b: 56). Ипак, има и аутора који заступају другачији став. Халемова, рецимо, сматра да се вештине могу развијати и кроз „разиграно“ вежбање и групне активности, дакле не само кроз усмерени самостални рад (Hallam, 2006: 426). Овај став је нарочито сагласан са развојем вештина у предшколском и млађем школском узрасту, када би учење музике требало да буде задовољство, а не наметнута, непријатна активност. Луси Грин (Green, 2002), ауторка позната по истраживању рада популарних музичара, наводи разлике у мотивацији за вежбање код класично образованих и поп музичара. Она сматра да извођачи популарне музике вежбање доживљавају као пријатније у односу на „класичаре“, с обзиром на то да сами бирају жанр којим се баве и конкретне композиције, не проводе сате у извођењу техничких вежби дистанцираних од музичког контекста и често вежбају у пријатним, групним условима.

Истраживање Гринове упућује на уску повезаност вежбања и мотивације. Дакле, младог ученика музике треба мотивисати да своје време редовно посвећује вежбању, како би развио своје вештине и на тај начин актуализовао свој музички таленат. Иако део мотивације за вежбање може (и треба) да дође од самог ученика, значајну улогу у подстицању вежбања имају родитељи, наставник и средина у ширем смислу. Везу мотивације и вежбања потврдили су и домаћи аутори. На основу истраживања спроведених са ученицима основних музичких школа (Radoš i sar., 2002; 2003) Богуновићева закључује да је трајање вежбања (у односу на учесталост вежбања) бољи показатељ нивоа мотивације ученика, као и да је „трајање вежбања најбољи предиктор музичке успешности“ (Bogunović, 2010: 130). Дакле, можемо претпоставити да ученик коме квалитет мотивације дозвољава дуже сесије вежбања има и боље изгледе за достизање високих нивоа извођаштва.

Поред количине времена проведеног у вежбању, издваја се још један веома важан фактор – квалитет вежбања. Да ви вежбање било ефикасно, неопходни су повољни психофизички и емоционални услови, као и познавање и примена стратегија

за вежбање. На квалитет вежбања посебно упућују Леман и сарадници, истичући да циљ вежбања није само научити одређен музички комад већ развити сложене „менталне и физичке адаптације“ које ће на дуже стазе омогућити успешну изградњу вештина (Leman i dr., 2012: 79). Важан елемент квалитета вежбања је *саморегулација*, тј. бирање одговарајућих стратегија и њихово модификовање у зависности од резултата. Неоспорно је да систем саморегулације захтева одређено музичко искуство, што се одражава на потребу присуства наставника и/или родитеља у почетним стадијумима вежбања инструмента. Још један вид квалитетног вежбања који препоручују Леман и сарадници је *ментално вежбање*, тј. проба у мислима. То подразумева активно замишљање композиције или само слушање, будући да се „области које управљају покретима коактивирају чак и кад се комад само слуша“ (стр. 99). Најбољи ефекат даје комбиновање вежбања на инструменту и менталног вежбања. Ефикасно вежбање треба да доведе до стварања аутоматизама који извођење подижу на виши ниво, допуштајући когнитивним процесима да се усредсреде на друге елементе, а не само на вештину.

С обзиром на наведено, можемо закључити да је вежбање неопходан услов реализације музичког талента, његов важан елемент. Вежбање као фактор можемо донекле схватити и у смислу индикатора музичког талента, што показују наведена истраживања (Vogunović, 2010). Ипак, у млађем школском узрасту (нарочито у широј популацији) вежбање најчешће не поприма структурирану и осмишљену форму, што другим индикаторима (музичким способностима, мотивацији, креативности) даје предност код препознавања музичког талента.

#### **2.4.6. Особине личности**

Једно од питања која се у литератури проучавају односи се на дефинисање особина личности које ученику музике, а касније професионалном музичару, омогућавају или помажу да оствари свој таленат. Ставови генерално указују на немогућност одређења да ли се ради о склопу особина које иницијално одређују нечије усмеравање ка пољу музике или се пожељне црте развијају током учења и музичке каријере. Већина аутора сматра да су обе претпоставке тачне – да се дете рађа са одређеним особинама које га чине подобним за учење музике и повољно утичу на

усвајање неформалних музичких искустава, док се неке особине личности развијају и учвршћују током формалног музичког образовања и бављења музиком.

У области истраживања личности музичара нарочито се издваја Е. Кемп (Kemp, 1981; 1996; 2000, према Voganović, 2010) чије су опсежне студије базиране на Кателовој теорији личности. Он је, проучавајући личности ученика средње музичке школе, студената музике и професионалаца, издвојио стабилне црте карактеристичне за све наведене периоде – *интроверзију*, *патетију* и *интелигенцију*. Ипак, интроверзију у овом случају не треба схватити као негативну особину, будући да се она код „креативаца“, испољава у смислу усмеравања ка унутрашњим доживљајима и специфичним начинима мишљења. Старији узраст доноси и друге особине: *анксиозност*, што се објашњава суочавањем са захтевима и очекивањима средине у оквиру професије и *независност*, која је нарочито присутна код одраслих музичара. Интересантни су резултати који се односе на полне разлике. Кемп је закључио да музичари имају већу тенденцију ка изражавању особина супротног пола у односу на немужичаре. Тако је код жена музичара изражена *уздржаност* и *самодовољност*, а код мушкараца повећана *сензитивност*.

С обзиром на специфичне манифестације музичког талента, не може се ипак говорити о заједничким особинама личности свих музичара. Познато је да личност композитора, кога Кемп сматра „музичарем *par excellence*“ (Kemp, 1996, према Leman i dr., 2012: 211), још израженије испољава особине карактеристичне за извођаче, нарочито сензитивност и радикализам. С друге стране, музички педагози (нарочито они који се баве групном наставом) показују другачије карактеристике. Они су због природе свог посла екстровертнији и конзервативнији, емоционално стабилнији, а такође показују и виши ниво савесности. Разлике се манифестују и у оквирима извођаштва: у односу на „класичне“ инструменталисте, већу екстровертност показују соло певачи, али и извођачи који се баве популарном музиком.

У оквиру своје концепције, Суботникова и Царвинова (Subotnik & Jarvin, 2005) наводе особине личности које исказују важност у специфичним периодима развоја. За прву етапу развоја, када се способности развијају у компетенције, важне особине су *васпитљивост* и *истрајност*. Васпитљивост ученика (*teachability*) односи се на вољу и отвореност за учење новог, док се очекује да истрајност као особина буде подстицана од стране родитеља који ће на тај начин припремити ученика музике да истраје у добрим али и лошим тренуцима који га у каријери очекују. У другој развојној фази,

која подразумева развој компетенција у експертизу, васпитљивост и истрајност и даље представљају значајне факторе, док се истиче значај *самопоуздања*, тачније могућност враћања самопоуздања уколико оно буде пољуљано. Трећа етапа се односи на развој експертизе до нивоа елитног талента, где васпитљивост више не игра важну улогу док истрајност и самопоуздање остају битни фактори. Поред тога, важна особина врхунских извођача је и *харизматичност* која, према ауторкама, може да има изворе у самој личности, али и у квалитету музичког извођења.

Једно од истраживања ауторке Ј. Фримен (Freeman, 2000) било је усмерено ка поређењу група деце изузетно талентоване за музику (N=12) и ликовну уметност (N=12) са њиховим контролним групама. Узорак истраживања обухватио је 72 ученика британских основних школа узраста 8-11 година. Сваки талентован ученик био је поређен са двоје ученика истог узраста, пола, социо-економског статуса и степена интелигенције који је мерен Равеновим матрицама. Док резултати упућују на разлике у специфичним способностима и нарочито у степену и врсти родитељске подршке, на овом месту издвојићемо закључке везане за разлике у особинама личности. Као главна карактеристика талентоване деце издвојило се њихово веће самопоуздање. Поред тога, резултати упућују на доминантнију личност музичара у односу на контролну групу, што ауторка објашњава њиховим искуством које се тиче јавног наступања. С друге стране, деца талентована за ликовне уметности показала су се мање доминантном у односу на своје вршњаке. У овом истраживању нису издвојени никакви знаци емоционалне нестабилности талентованих.

Богуновићева на основу свог истраживања са ученицима средње музичке школе (1995), али и налаза других аутора, закључује да пожељан склоп особина укључује „неопходну сензибилност за бављење музиком, али и својства која на изванредан начин дају стабилну и снажну основу за реализацију уметничких потенцијала и остварење високих циљева“ (Bogunović, 2010: 154). Мекферсон и Вилијамон тврде да се управо овом сензибилношћу, у смислу повећане психомоторне, интелектуалне, чулне, имагинативне и емоционалне осетљивости (McPherson & Williamon, 2006: 246), може објаснити јака приврженост одређеном музичком жанру или композитору, односно љубав према звуку одређеног музичког инструмента.

Поставља се питање да ли особине личности могу дати допринос препознавању музички талентоване деце. Истраживања Е. Кемпа довела су до закључка да „постоји стабилна структура личности музичара и да овај склоп црта постаје прогресивно

јаснији што су критеријумске групе више селектоване и музички искусније“ (Bogunović, 2010: 87). Из овога следи да на млађим узрастима оваква структура личности још увек није формирана и да одређене особине још увек нису развијене или се не испољавају. Додатно обесхрабрује став Лемана и сарадника да „не постоји јединствена 'извођачка личност'“ (Leman i dr., 2012: 212), већ да музичари „највероватније кроз опсежно искуство и промишљени напор усмерен ка унапређивању стичу личне особине...“ (стр. 235) потребне за бављење специфичном музичком дисциплином. Ипак, то нас као музичке педагоге не ослобађа одговорности да барем покушамо да идентификујемо неке од наведених особина личности које би на млађем узрасту могле да упуте на друге индикаторе музичког талента.

### **2.8.7. Физичке особине**

Физичке особине могу представљати важан услов правилног развоја музичког талента, нарочито када се ради о извођачким видовима успешности. Тако се, у зависности од инструмента, издвајају моторика, рефлекси, анатомија руке, шаке, усана или капацитет плућа. Першон у свом истраживању (Persson, 2009) указује и на важност физичких карактеристика гласа за област соло певања. Ту спадају резонанца, чистоћа, спонтаност, здравље и волумен гласа, као и флексибилност – могућност fine моторичке контроле. Мекферсон и Вилијамон физичке особине посматрају у ширем смислу, као елемент који делимично одређује целокупан музички развој. Према њима, физичке особине ће утицати „не само на избор инструмента који ће дете свирати, већ и на репертоар коме ће бити изложено у раном периоду свог развоја“ (McPherson & Williamon, 2006: 246).

Једно старије истраживање (Lamp & Keys, 1935) упутило је на дискутабилност повезаности физичких атрибута и способности инструменталног извођења музике. Аутори су испитивали утицај дужине и грађе прстију, правилног положаја зуба и дебљине усана на способности свирања виолине, кларинета и хорне. Истраживање је изведено са ученицима средње музичке школе (N=151). Резултати су указали на ниску корелацију дебљине усана и успеха у свирању хорне ( $R=0,28$ ), док се положај зуба, као и дужина и грађа прстију нису показали предиктивним за свирање било ког инструмента. С друге стране, већина музичара практичара истиче важност физичких



особина када су у питању специфични захтеви који проистичу из грађе инструмента и начина настајања звука.

Значај физичких карактеристика огледа се у чињеници да се оне, у оквиру нашег система образовања, узимају у обзир приликом пријема деце у основну музичку школу. Њих Кршићева сматра „физичко-анатомским условом“ (Kršić, 1990: 19), тј. важним фактором рада на инструменту. Стога се на пријемном испиту процењују конституција руке, шаке, прстију, усана, као и „моторно-мануелне могућности (моторна инервација)“. Ова врста провере може указати на неповољне физичке предиспозиције за учење одређеног инструмента (нпр. слаб капацитет плућа или неодговарајућа грађа усана за дуваче), те се може претпоставити да такво дете има веће изгледе за успех на другој врсти инструмента. Физичке карактеристике ће дакле имати знатан утицај на избор инструмента, који уз то треба ускладити са квалитетом музичких способности и личним преференцијама деце и родитеља.

Евидентно је да су физичке (анатомске) карактеристике највећим делом зависне од хередитета, док се моторне вештине развијају вежбањем. Ипак и моторне вештине имају наследну основу, а нарочито оне „финије“ (finer motor skills), потребне за овладавање музичким инструментима (Persson, 2009: 735). То се одражава у ситуацијама да где, упркос једнаким условима образовања и подршке, појединци брже усвајају и развијају ове вештине и показују виши ниво техничке спретности у односу на своје вршњаке. Левитин такође сматра да су рефлекси, брзина прстију, моторна координација „без сумње генетски“ фактори (Levitin, 2012: 635).

Рани моторички развој деце не одвија се увек паралелно са музичким развојем, што може да има значајан утицај на достизање музичке успешности. „Неусклађеност ова два вида развоја често има негативне последице по исход процеса почетног учења инструмента, а тиме, посредно, и по дететову мотивацију за настављање учења инструмента“ (Radoš, 2010: 310).

С обзиром на „ширину“ коју бављење музиком пружа, физичке особине не морају обавезно представљати ограничавајући фактор у манифестацији музичког талента, тј. његових различитих видова. Како Мекферсон и Вилијамон тврде, моторичке способности које омогућавају брзину, издржљивост, снагу или спретност су од виталне важности за већину извођача, али не представљају фундаментални елемент манифестације неких других видова музичког талента (McPherson & Williamon, 2006: 242). Тако се од особа које немају одговарајуће физичке карактеристике (тј. поседују

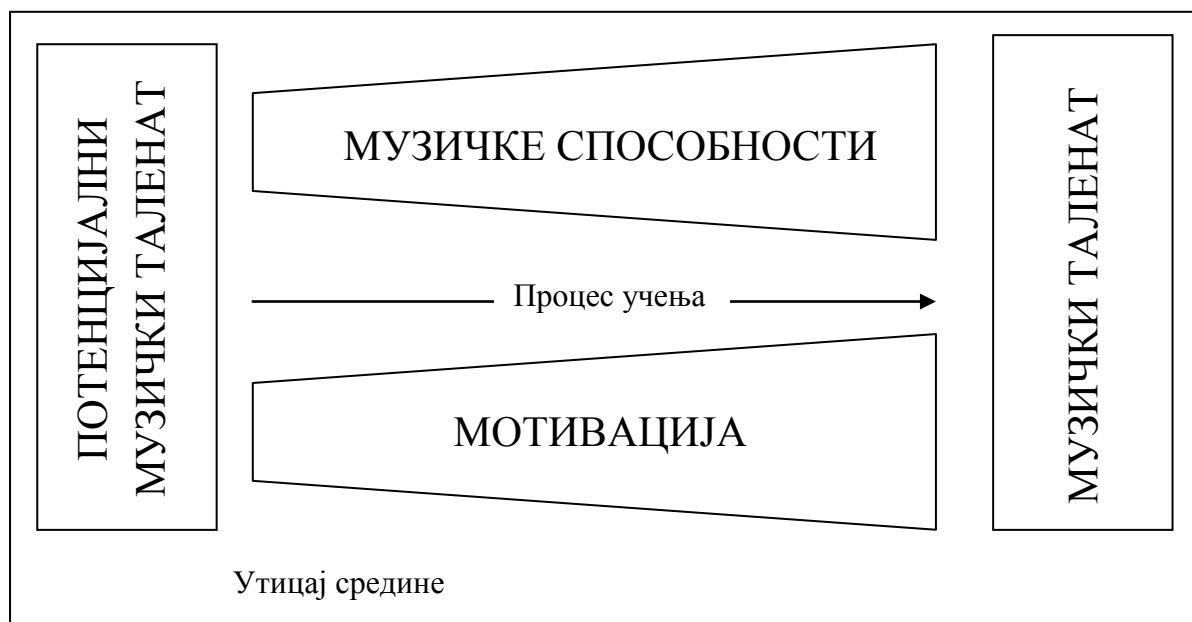
физичка ограничења) може очекивати да реализују свој таленат као композитори, аранжери, критичари или музиколози.

## 2.5. Дискусија: шта је музички таленат?

Претпоставци да музички таленат не може бити једнозначно дефинисан говоре у прилог чињенице да је он узрасно специфичан феномен (тј. да се у зависности од узраста очекују различити нивои постигнућа), да сваки стадијум развоја доноси другачији склоп персоналних и срединских фактора, као и да се испољавање музичког талента не исцрпљује кроз извођење музике, већ су евидентне и његове креативне, теоријске и педагошке манифестације. Тако Мекферсон и Вилијамон (McPherson & Williamon, 2006) издвајају најмање осам посебних типова музичког талента (извођење, импровизовање, компоновање, аранжирање, анализу, процењивање музике, дириговање и подучавање), Першон (Persson, 2009; 2011) предлаже три основна домена музичког талента (соло певање, инструментално извођење музике и домен који укључује компоновање, дириговање и аранжирање), док Богуновићева (2010: 62) сматра да се може говорити о „академској музичкој даровитости“ и „извођачком музичком таленту“. Ови ставови указују на потребу да се чиниоци, фактори, као и пут развоја музичког талента, дефинишу посебно за сваки вид његовог испољавања.

Ипак, у односу на бројне наведене ставове, можемо издвојити *елементарне* факторе, тј. *обавезне* чиниоце сваког вида музичког талента. То су **музичке способности, мотивација** и изванредан **процес учења** који подразумева вежбање, стицање и развијање музичких вештина и специфичних музичко-теоријских знања. Детаљна анализа досадашњих налаза омогућила нам је да креирамо *Базични модел развоја музичког талента* који укључује неопходне факторе музичког постигнућа. Графички модел (Слика 7) приказује развој потенцијалног музичког талента (или музичког потенцијала) који има јаку наследну основу (McPherson & Williamon, 2006; Law & Zentner, 2012b; Haroutounian, 2008), али је такође под утицајем најранијих музичких искустава (Radoš, 2010). *Музичке способности* се развијају кроз целокупан период напредовања ка изузетним музичким достигнућима, што се нарочито односи на способности вишег реда које укључују естетско вредновање музичких дела и њихових извођења. Допринос *мотивације* за бављење музиком нарочито је значајан у почетном

периоду формалног музичког образовања, када је младог ученика потребно подстицати и усмерити ка самосталном вежбању, док су у даљем току развоја евидентне промене квалитета мотивације у смислу удела унутрашњих и спољашњих фактора, тј. резултата њихове интеракције. *Процес учења* је приказан као константно присутан фактор, будући да манифестација талента захтева одређен ниво специфичних музичких знања и вештина. *Средина* у најширем смислу утиче на све наведене елементе. Фактори породице, школе и шире културне заједнице непосредно и посредно подстичу развој музичког потенцијала, музичких способности и мотивације, утичу на организацију процеса учења, као и на могућности за испољавање музичког талента. Средина коначно доноси и суд о музичком деловању појединца, тј. о његовом музичком таленту, вреднујући његова постигнућа и продукте.

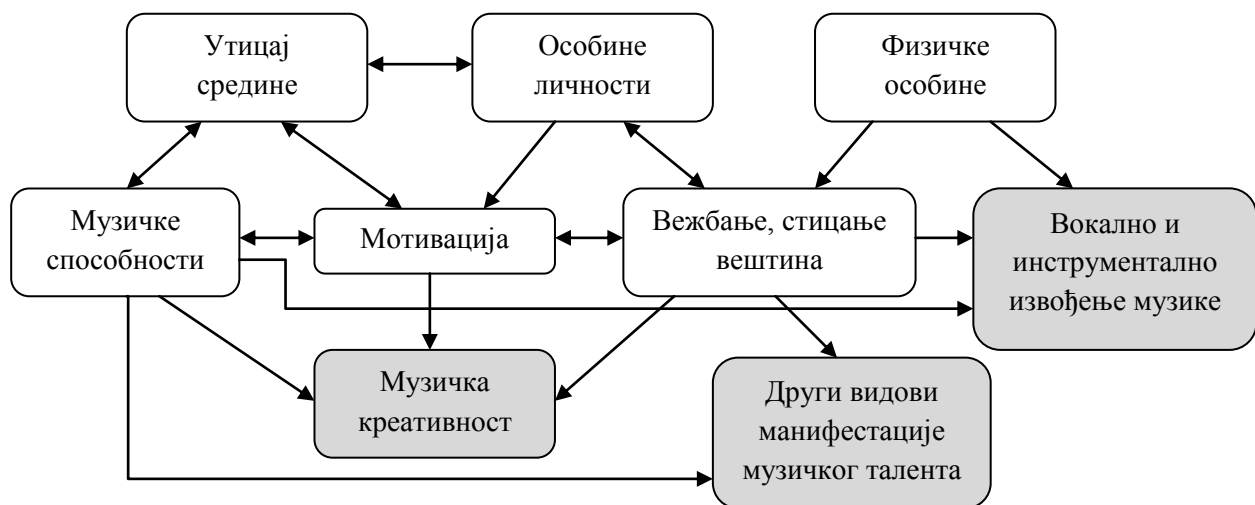


Слика 7: Базични модел развоја музичког талента

Евидентно је да смо у оквиру Базичног модела развоја музичког талента мотивацији дали важнију улогу у односу на неке концепције општег карактера (Gagné, 2008; Heller, 1991; Ziegler & Perleth, 1997; Perleth, 2001; Feldman, 1986), подстакнути чињеницом да многи аутори указују на важност мотивационих чинилаца за успех у домену музике (Bogunović, 2010; Subotnik & Jarvin, 2005; Haroutounian, 2000; 2008; Hallam 2006; Winner & Martino, 2000; Pekić, 2011). Креативност, с друге стране, у Базичном моделу није нашла место као обавезан елемент, што је у супротности са

неким концепцијама даровитости (Renzulli, 2005; Sternberg, 2003; 2005). Ипак, констатовали смо да не можемо очекивати од сваког детета које сматрамо музички талентованим да буде и музички креативно. На сличан начин, Суботникова и Џарвинова (Subotnik & Jarvin, 2005) нове идеје, креативне продукте и „револуционарна“ извођења очекују тек у највишој фази развоја музичког талента. Першон (Persson, 2011) креативност као карактеристику везује искључиво за „продуктивни“ домен музичког талента, дакле не и за његове извођачке манифестације. Ово ипак не умањује важност подстицања креативног музичког мишљења већ у најмлађем узрасту и значај дечје креативности у препознавању других елемената музичког талента.

Базични модел развоја музичког талента дакле приказује основне, обавезне елементе музичког постигнућа. Ако сагледамо и остале факторе који на различите начине утичу на развој талента, увидећемо врло комплексну интеракцију у којој они делују. Склопови и комбинације ових фактора зависе од фазе музичког развоја (узраста) и правца у ком се музички таленат развија.



Слика 8: Интеракција фактора музичког талента

Узајамни однос фактора музичког талента графички је приказан на Слици 8. Сматра се да су музичке способности и мотивација у узајамној вези и да међусобно позитивно делују (Winner & Martino, 2000; O’Neil & McPherson, 2002; Csikszentmihalyi, 1998, према McPherson & Williamon, 2006). Мотивација даље важи за основни услов вежбања и стицања вештина, док повратно, осећај успеха у вежбању може повећати

степен и квалитет мотивације. Средина утиче на развој музичких способности, мотивације и пожељних карактеристика личности, док са друге стране, високе способности и мотивација детета, као и личност, могу да утичу на родитеље и друге одрасле да пруже већу количину усмерене подршке. Особине личности имају удела у мотивацији и вежбању (а вежбање повратно развија пожељне црте), док физичке особине првенствено утичу на вежбање и извођење музике. Сивом бојом су на графикону обележене области које се могу сматрати манифестацијама музичког талента. То су вокално и инструментално извођење музике, музичка креативност и други видови испољавања талента (анализа, процењивање музике, подучавање и сл). Сви они зависе од музичких способности и развоја вештина и музичко-теоријског знања, док продуктивни аспект (компоновање, импровизовање) захтева и специфичан облик мотивације (појединац мора бити посебно мотивисан да би створио неко креативно дело).

Разноврсност наведених интеракција указује на „тежину“ дефинисања феномена музичког талента. Ипак, сматрамо да овакав приступ има теоријске и практичне импликације, тј. да нам детаљан приказ елемената и њихове интеракције омогућава да дефинишемо **чиниоце** и **индикаторе** музичког талента на млађем школском узрасту. Чиниоци тј. обавезни елементи (као што је приказано у Базичном моделу) на овом узрасту укључују музичке способности, мотивацију и својеврстан процес учења, те се очекује да се без присуства ових фактора талент не може испољити. Индикатори или дијагностички знаци односе се на карактеристике које омогућавају препознавање музичког талента, а укључују и елементе које не морамо сматрати његовим чиниоцима (нпр. креативност). Најзначајнији индикатори музичког талента у овом узрасту су музичке способности и вокално и инструментално извођење музике, следе музичко креативно изражавање, мотивација, док на талентована понашања могу да упућују и поједине особине личности као што су сензитивност и истрајност.

На крају овог прегледа, у виду синтезе разматраних налаза и ставова, можемо конструисати сажету дефиницију музичког талента:

*Музички талент се огледа у узрастно специфичном постигнућу које је првенствено детерминисано одговарајућом интеракцијом музичких способности, мотивације и специфичног процеса учења, као елементима који су подстакнути повољним срединским утицајима.*

### 3. Музичке способности као фундаментални атрибут музичког талента

Разматрајући улогу музичких способности у досадашњем излагању, закључили смо да оне представљају основни (мада не и једини) услов музичке успешности и достизања високих резултата (Bogunović, 2010; Mirković-Radoš, 1996; Blažič, Črčinović Rozman i Kovačić, 2009; Кршић-Секулић, 1990; Лелеа, 2010; Pečić, 2011; McPherson & Williamon, 2006; Persson, 2011; Winner & Martino, 2000; Kovic, 2010; Haroutounian, 2008). Проучавањем музичких способности у новијој историји бавили су се углавном музички педагози и психолози, мада различитим приступима и са различитим научним и практичним циљевима, због чега још увек налазимо разилажења у ставовима и бројне дискусије. Оне се често односе на питања о самој природи музичких способности, тј. да ли је у питању једна способност или више њих, о стадијумима развоја, могућностима да се утиче на развој појединих видова способности, о начинима процењивања и мерења и сл. У овом поглављу ћемо настојати да прикажемо најрелевантније налазе о музичким способностима, како бисмо дефинисали могућности и начине да се ово својство препозна, процени или мери у оквиру процеса идентификације музички талентоване деце.

Анализа стручне педагошке и психолошке литературе везане за проблем истраживања упућује на могућност да се дефинишу два подручја, тј. два нивоа у оквиру којих различити видови музичких способности делују. Први ниво се односи на основне, слушне способности, тј. могућност да се звучне дражи чују, разумеју, структурирају, памте и пореде. Други, виши ниво музичких способности подразумева могућност да се музика емотивно доживи и естетски вреднује. Поједини аутори (нпр. Radoš, 2010; Bogunović, 2010) ову категорију способности изједначавају са музикалношћу. У сагласности са наведеном поделом, Винерова и Мартинова као базичну способност наводе „осетљивост за структуру музике“ (Winner & Martino, 2000: 102) што обухвата могућност опажања тоналитета, тонова, хармоније и ритма, као и способност доживљавања експресивних аспеката музике. Оне ипак посебан значај придају осетљивости за експресивна својства музике, сматрајући да се ово својство може сматрати индикатором урођеног музичког талента. Мекферсон и Вилијамон, по сличном принципу, наводе осетљивост за *структурална* и *експресивна* својства музике као „основне чиниоце музичке даровитости“ (McPherson & Williamon, 2006: 243), где

треба узети у обзир да аутори под музичком даровитошћу подразумевају природни потенцијал за музичко постигнуће који има генетску основу и спонтано се манифестује. Ауторка Којов-Буквић (1989) издваја две основне компоненте музикалности – *емоционалну* и *слушну*. Она верује да се „способност емоционалног одјека на музику“ може сматрати централним елементом музикалности, али да емоционални доживљај захтева слушне способности које се односе на „фино разликовање мелодијских, ритмичких и других промена“ (стр. 21).

Једно од питања које је константно привлачило пажњу истраживача тиче се односа музичких и интелектуалних способности. Већина налаза говори о значајној позитивној, али ниској корелацији ових видова способности – око 0,30 (према Radoš, 2010; Bogunović, 2010). Степен удела интелектуалних способности у музичким постигнућима може се сагледати и у односу на значај опште интелигенције за достизање изврности у другим областима. Рензули сматра да већи број креативно-продуктивних одраслих долази из групе појединаца који на стандардизованим тестовима интелигенције постижу резултате испод 95. перцентила (Renzulli, 2005: 262). Гојкова је закључила да за практично све области „постоје докази да појединци са просечним или, чак, испод просечним IQ резултатима могу да постигну веома високе нивое перформансе“ (Gojkov, 2008: 88). Барон је у свом истраживању нашао нулту или негативну корелацију између степена интелигенције и процењеног квалитета дела сликара, вајара и дизајнера (Baron, 1968, према Renzulli, 2005: 262). Суботникова и Царвинова наглашавају да у оквиру бављења музиком важнију улогу (у односу на општу интелигенцију) имају способности детерминисане осетљивошћу на звук и додир (Subotnik & Jarvin, 2005: 352). Ипак, Богуновићева извештава о „значајно вишој интелигенцији младих музичара у поређењу са општом популацијом средњошколаца“ (Bogunović, 2010: 101). Генерално, постоји став да су високи дometri у музичким активностима (или високи нивои музикалности) без изузетка праћени и високим степеном интелигенције (Radoš, 2010: 68). С друге стране, евидентно је да постоје особе са прилично високим нивоом општих интелектуалних способности које генетски нису предодређене за бављење музиком, и које стога не поседују ни базичне музичке способности.

**Како схватити музичке способности?** Као ужи фактор који не излази из домена специфичних способности или као шири скуп карактеристика које појединцу омогућавају да се успешно бави музиком? Пре него што на крају овог одељка

покушамо да дамо одговор на наведено питање, најпре ћемо изнети ставове поједних аутора (Mirковић-Radoš: 1983; 1996; Radoš, 2010; Subotnik & Jarvin, 2005; Hallam & Prince, 2003; Hallam, 2006) који овом проблему прилазе на различите начине.

К. Мирковић Радос, значајан аутор у области психологије музике код нас, на основу резултата својих истраживања формулисала је хијерархијски модел структуре музичких способности (Mirковић-Radoš: 1983; 1996; Radoš, 2010). Први, најнижи, *сензорни ниво* (ниво сензација) подразумева једноставне способности слушне дискриминације или „способност да се чује“, што важи за најелементарнији вид музичких активности. На његовим темељима формира се други, *ниво перцептивне организације*, где важну улогу има перцепција висине тонова. Трећи је *асоцијативни ниво* у коме се посебна пажња усмерава на улогу музичког памћења, тј. музичке меморије као „способности да се уочи, схвати и упамти, односно препозна или репродукује ток музичких утисака“ (1983: 165). Четврти, највиши, *релациони ниво* представља синтезу флуидних и кристализованих музичких способности. Ауторка, наиме, сматра да се по аналогији са теоријом о флуидној и кристализованој интелигенцији Рејмонда Катела (Cattell) може говорити о истим категоријама и када су у питању специфичне музичке способности. Флуидни, основни аспекти музикалности<sup>12</sup> су они „превасходно урођени, 'слободни' од срединских утицаја док се кристализовани односе на музичка испољавања која се у развоју надовезују на флуидна и обликована су мотивацијом, образовањем и утицајем средине“ (Radoš, 2010: 63). Према овако постављеном моделу о структури музичких способности можемо разликовати њихова два вида: базичне (основне, флуидне, способности нижег реда), које имају јаку генетску основу и под којима би се подразумевали осећај за висину тонова, осећај за ритам, музичка меморија, и сложеније (кристализоване, способности вишег реда), које се односе на доживљавање хармоније и естетско процењивање музике. Већина истраживача ће се сложити да су ови, највиши видови музичких испољавања, под релативно великим утицајем музичког искуства и учења.

Суботникова и Џарвинова у својој концепцији развоја музичког талента (Subotnik & Jarvin, 2005) музичке способности посматрају у нешто ширем значењу. Према њима, почетне музичке способности (које се даље развијају у компетенцију,

---

<sup>12</sup> Ауторка термин музикалност користи као синоним музичких способности, нарочито када је реч о њиховим највишим нивоима.



експертизу и елитни таленат) *обухватају* унутрашњу мотивацију, харизму и музикалност. Ова три елемента нису „васпитљива“, тј. имају јаку генетску основу. Унутрашња мотивација је повезана са нагоном да се комуницира кроз музику без обзира на често функционисање музичара у самоћи (вежбање, компоновање), док је музикалност уопштено конципирана као могућност музичке комуникације. Харизма као елемент музичких способности долази до изражаја касније у процесу развоја талента и односи се на способност да се „привуче“ публика, било снагом извођења или снагом личности.

Трагајући за „концептом музичке способности“ Халемова и Принсова (Hallam & Prince, 2003, према Hallam, 2006) испитивале су ставове група деце и људи са различитим степеном учешћа у музичким активностима. Налази указују да деца која нису музички активна као и одрасли који се не баве музичким образовањем музичку способност виде углавном кроз вештину извођења музике на инструменту или певањем. С друге стране, група музичара је нарочито истакла личне квалитете: мотивацију, изражајност, „зарањање“ у музику, потпуну посвећеност и метакогницију. Резултати овог истраживања нису довели до одређења концепта музичке способности (или музичког талента), будући да је свака група испитаника, према свом искуству, феномен способности дефинисала на другачији начин.

У смислу проширења наведеног истраживања, Халемова је извела опширнију студију (Hallam, 2006) са тежњом да „одгонетне“ значење и дефинише концепт музичке способности. Истраживање је укључило врло широк узорак (N=650), како у узрасном смислу (14 до 90 година), тако и у мери у којој су испитаници били укључени у различите музичке активности. У оквиру упитника, учесницима истраживања презентовано је 77 тврдњи, док је степен слагања за сваку од њих исказиван на петостепеној скали. Према укупним резултатима, највећи значај приписан је следећим категоријама: осећај за ритам (што ауторка објашњава утицајем популарне музике где ритам има централно место), изражавање мисли и осећања кроз музику, могућност разумевања и интерпретације музике. Мотивација и персоналне карактеристике такође су оцењене као важне категорије у музичкој способности. Изненађује нешто нижа средња вредност која је дата музичком слуху, док се најниже оцењена категорија односи на музичко знање. Како би детаљније сагледала добијене податке, Халемова је спровела факторску анализу, идентификујући шест фактора. Први фактор, означен као *Музичка писменост и способност свирања на инструменту*, односи се на општије

(шире) елементе укључене у професионално бављење музиком – читање с листа, инструментално и вокално извођење музике, техничке вештине, координацију, разумевање музике, генеративност и сл. Други фактор, *Музичка комуникација*, подразумева не само комуникацију са публиком, већ и интеракцију са другим музичарима у групи. У музичку комуникацију спада и доношење одлука при извођењу или компоновању, преношење композиторових замисли и емоција или изражавање личности кроз извођење. *Вредновање, процењивање и реаговање на музику*, као трећи фактор, односе се поред осталог на способност описивања музике речима или гестикулацијом, као и на способност критичке евалуације музичког извођења. Четврти фактор, *Компоновање и импровизовање*, укључује према резултатима Халемове и неопходне вештине – свирање инструмента, певање и читање с листа, способност организације звука, способност свирања по слуху, али и особину која се односи на преузимање ризика. *Посвећеност, мотивација, дисциплина и организација* означене су као пети фактор и односе се на посвећеност вежбању, мотив постигнућа, коришћење музике као извор инспирације, дисциплинованост и могућност добре организације у раду. Шести фактор, *Осећај за ритам, осећај за висину тона и разумевање музике* најближи је тумачењу музичких способности у ужем смислу, нарочито оних базичних. Ту спадају елементи који се најчешће испитују традиционалним тестовима музичких способности.

Халемова је на основу својих истраживања закључила да постоје индикације да су „концепције музичке способности у општој популацији много шире од оних које се идентификују традиционалним тестовима музичке способности“ (Hallam, 2006: 430). Она *музичку способност* посматра у ширем смислу, подразумевајући под овим термином поједине персоналне карактеристике, као и стечена знања и вештине. Ауторка коначно сматра да се музичка способност може тумачити „стварним музичким вештинама – извођењем, компоновањем и импровизовањем, кроз слушање, вредновање и процењивање музике, уз способност комуникације путем музике“ (Hallam 2006: 431).

Узимајући у разматрање и наведене, инклузивне ставове, у овом раду смо се ипак определили за посматрање музичких способности у ужем смислу. Тако бисмо шести фактор у наведеном истраживању Халемове могли да поимамо као базичне музичке способности (осећај за висину и ритам), док би се њен трећи фактор подударало са сложенијим музичким способностима које се односе на естетски доживљај и

вредновање музике. Остале факторе, који по Халемовој представљају елементе музичке способности, ми сматрамо персоналним чиниоцима развоја музичког талента (мотивација, посвећеност, дисциплина), односно могућим манифестацијама (продуктима) талента – извођење музике, компоновање, импровизовање. Аналогно томе, док Суботникова и Царвинова харизму виде као елемент способности (Subotnik & Jarvin, 2005), ми ову карактеристику сврставамо у категорију особина личности, сматрајући је једним од елемената који могу да утичу на развој музичког талента.

Као што смо већ у претходном поглављу навели, под музичким способностима подразумевамо скуп специфичних видова способности (осећај за висину тона, осећај за ритам, музичка меморија, хармонски слух, способност естетског доживљавања музике), дакле конкретних способности које представљају фундаментални елемент развоја музичког талента.

### **3.1. Дискусије о структури музичких способности**

Ставови о структури музичких способности деценијама су изазивали дискусије међу истраживачима. Значај овог питања није само теоријског карактера, већ су се различити ставови аутора рефлектовали на начине схватања музичких способности и прогресивно на конструисање мерних инструмената и интерпретацију резултата. Тако су се временом формирале две групе истраживача. На једној страни нашли су се заступници *елементаристичког (атомистичког)* правца који музичким способностима прилазе као скупу специфичних, често сензорних способности, које су већим делом међусобно независне. Родоначелником овог правца може се сматрати познати амерички аутор К. Сишор (*Seashore*), који је своје виђење способности као „хијерархије талената“ образложио у својим значајним радовима (*Психологија музичког талента, 1919; Психологија музике, 1938*) и актуализовао у оквиру својих тестова *Мере музичког талента (1919, 1939, 1956, 1960)*. Сишор је основним елементима музичких способности сматрао сензорна својства – осећај за висину, трајање, јачину и боју тона – која су међусобно независна, „имају генетску основу и не мењају се током времена“, док на њих могу утицати тренутни ниво концентрације и друге срединске промене (Hallam, 2006: 426). Он је такође веровао да се комплекснији видови музичких активности ослањају на базичне способности, тј. на њихову

специфичну комбинацију. Елементи атомистичког становишта огледају се и у начину интерпретације резултата Сишорових тестова – он захтева да се резултати приказују графички у виду профила, за свако мерено својство понаособ, а не у виду укупног резултата на тесту. Међу осталим истраживачима елементаристичког правца можемо издвојити Менеринга (*Mainwaring*), мада Радошева запажа да „већина аутора није више тако искључива у истицању независности сензорних способности“ (Radoš, 2010: 58). Критику схватања К. Сишора (и других аутора из ове групе) налазимо и у следећој претпоставци: да је идеја о издвојеним музичким функцијама исправна, корелације између суптестова једне батерије намењене мерењу музичких способности биле би по правилу ниске; то у пракси ипак није случај (Shuter-Dyson, 1981, према Persson, 2009: 739).

Другу групу аутора чине заступници *унитаристичког* становишта који музичку способност сматрају једном широм, општом способношћу. То не искључује чињеницу да се она може рашчланити на саставне елементе, тј. специфичне музичке способности, које су притом међусобно повезане. Као један од првих аутора који заступају овај правац наводи се Г. Ревеш (*Révész*). Он је већ двадесетих година прошлог века критиковао Сишорово становиште, сматрајући да је најзначајнија одлика музикалне особе осетљивост на уметнички квалитет и способност естетске процене музичког дела и његовог извођења (према Radoš, 2010: 59), а не сензорна својства истицана од стране елементаристички опредељених аутора. Значајан помак међу унитаристима начинио је Х. Винг, постулирајући схватање музичких способности у виду јединствене мере – *музичке интелигенције* (Wing, 1971). Музичка интелигенција је, према Вингу, јединствена, општа способност, у оквиру које је могуће издвојити способности опажања музике и способности естетског вредновања. Резултати Вингових тестова се, сагласно његовом схватању, изражавају општом оценом, тј. „кофицијентом музикалности“ или „музикалном доби“ (Roјko, 1981). Е. Гордон такође говори о музичкој способности у унитаристичком смислу. Према њему су способности сачињене од следећих категорија: *тонске имагинације* (*imagery*) што обухвата схватање мелодије и хармоније, *ритмичке имагинације* која се односи на разумевање темпа и метра, као и *музичке осетљивости* која је у његовим тестовима репрезентована задацима фразирања равнотеже и стила. Можемо закључити да заступници унитаристичког правца под „општом“ музичком способношћу подразумевају синтезу базичних, слушних способности које представљају неопходан услов за разумевање

музике, и способности вишег реда које се односе на естетско процењивање, тј. осетљивост за уметничку вредност музичких дела и њихових извођења.

Поједини аутори који су се на различите начине бавили изучавањем музичких способности не могу се без образложења сврстати у наведене две категорије. На пример, А. Бентли (Bentley, 1966) у својим тестовима испитује елементарне способности разликовања висине, памћења тонова, памћења ритма и анализе акорада и, попут Сишора, настоји да у једном тренутку мери само издвојени вид способности, ограничавајући утицај других фактора. Бентли ипак допушта да се резултати са наведених суптестова саберу и изразе у виду укупног учинка, што асоцира на принципе рада унитаристички опредељених аутора. Штавише, Ројко примећује да ставови наведених група аутора и нису суштински различити. Он наводи чињеницу да и „највеће присталице омнибусне теорије (унитаристичког правца, додао И. Н.), мерећи музикалност, мере одвојено поједине њене компоненте, исто тако као што ради и Сишор, с том разликом што они збрајају бодове и исказују успех испитаника укупним резултатом, а Сишор то не чини“ (Ројко, 1981: 55).

У литератури се, као евентуални трећи правац, наводи *бихејвиористичко становиште* Р. Ландена (Lundin, 1967, према Radoš, 2010: 60-61). Критикујући горе наведене правце проучавања и схватања, он тврди да се музичка способност састоји од „извесног броја стечених, међусобно повезаних понашања насталих кроз процес интеракције особе са музичким стимулусима током живота“. Ланден дакле, уместо базичних музичких способности и извојених способности вишег реда, пажњу усмерава на комплекснија музичка понашања која се актуализују у интеракцији са социокултурним контекстом.

У новије време, захваљујући развоју неуронауке, аутори настоје да стекну сазнања о музичким способностима пратећи мождане активности у току слушања, стварања или репродуковања музике. Гарднер је, рецимо, издвојио два аспекта музичких способности – *фигурални* (интуитивни), лоциран у десној можданој хемисфери, и *формални* (везан за музичку компетенцију) који је првенствено повезан са левом хемисфером (Gardner, 1993, према Kovic, 2010: 2). С друге стране, Трамо аргументује да не постоји јединствени „музички центар“ (Tramo, 2001, према Kovic, 2010: 3). Едвардс и сарадници сматрају да налази овог типа нису од нарочите користи у концептуализацији способности, будући да постојеће студије нису сагласне када је у питању мождана локализација процесирања музике (Edwards et al., 2000). Ипак, новија

истраживања потврђују да не постоји један „музички центар“, већ да музика активира већи број можданих региона. Специфична „неуронска кола“ процесирају висину, трајање, јачину и боју тона, док виши мождани центри ове информације систематизују у репрезентације контуре, мелодије, ритма, метра, фраза и најзад музике у целини (Levitin, 2012: 633). У прилог елементаристичком схватању иду и медицински налази компоненталног процесирања музике, тј. случајеви пацијената који су изгубили одређени, специфични аспект процесирања музике, док су им други аспекти остали неоштећени (Marin & Perry, 1999, према Levitin, 2012: 633).

Говорећи о структури музичких способности, Першон тврди да музичка понашања укључују како генералне тако и специфичне аспекте, према чему оба наведена правца (елементаристички и унитаристички) имају своје вредности и заслуге (Persson, 2009: 730). У виду својеврсног одговора на деценијске дискусије о структури музичких способности, Радошева наводи да је на основу готово свих расположивих студија „недвосмислено утврђено да различите варијабле не мере специфичне и независне факторе“, нити је нађен „општи, 'ексклузивни' музички фактор“. Ауторка сматра да се о музичким способностима може говорити као о „ширим факторима који су узајамно повезани, као и са способностима нижег и вишег реда“ (Radoš, 2010: 63), који на тај начин сачињавају горе поменути хијерархијску организацију структуре музикалности.

### **3.2. Природа и развој музичких способности**

Важност познавања музичког развоја условљена је чињеницом да се музика различито процесира у зависности од стадијума музичке експертизе (Wallentin et al. 2010a: 188). То има значајне практичне импликације на схватање музичких способности, њихово процењивање и могућности подстицања у различитим узрастима. У литератури налазимо податке општијег типа према којима се 50% музичких способности може идентификовати до четврте, а чак 80% до осме године живота (Лелеа, 1995, према Лелеа 2008: 366), као и да се „нагли развој мелодијских и ритмичких видова музичких способности дешава између шесте и десете године“ (Лелеа, 2010: 260; упор. са Mirković-Radoš, 1983: 88). У том смислу, било би пожељно већ у предшколском и млађем школском узрасту настојати да се стекне увид у ниво и

квалитет способности сваког детета, како би се правилно утицало на његов музички развој.

Већина аутора ће се сложити да већ од првих месеци живота повољна средина може имати значајан утицај на развој музичких способности, тј. да је „почетак музичког развоја фундиран у процесу неформалних, раних искустава учења“ (Vogunović, 2010: 16). Поред тога, многи налази упућују да су знаци музичке сензитивности евидентни и пре рођења, што наводи на закључак да музички развој почиње већ у пренаталном периоду (Parncutt, 1993, према Андре, 2008: 775). Ово је потврђено и податком да је слушни систем потпуно развијен већ на крају четвртог месеца трудноће (Lecanuet, 1996, према Leman i dr., 2012: 40). У складу са тим, метода за учење музике јапанског педагога Шиничија Сузукија управо инсистира да мајке у току трудноће слушају (или према могућностима, свирају) квалитетну уметничку музику, са намером да се позитивно утиче на најранији музички развој детета (Кодела и Николић, 2014б).

Истраживања усмерена ка проучавању музичких способности новорођених беба заснована су углавном на посматрању (мерењу) телесних покрета и физиолошких функција у току презентовања одређених музичких дражи. У њима је „много пута потврђено да је музичка перцепција одојчета далеко софистициранија него што би се наслутило по фактографском понашању беба“ (Leman i dr., 2012: 40). Резултати показују да већ петомесечне бебе реагују на промену контуре запамћене мелодије, док промена висине мелодије (тоналитета) не даје значајне промене у понашању. Такође, доказано је да се деветомесечне бебе могу истренирати да препознају разлику између консонантног (дурског) и дисонантног (прекомерног) трозвука, при чему се њихов учинак може поредити са резултатима одраслих испитаника (Trainor & Trehub, 1993, према Leman i dr., 2012: 41).

Значајан модел развоја музичких способности у млађем узрасту креирала је у односу на водеће моделе развојне психологије С. Бригс (Briggs, 1991), систематизујући на тај начин дотадашње налазе истраживања музичког развоја. У оквиру модела, период од рођења до краја шесте године конципиран је у четири фазе. *Рефлексна фаза* односи се на првих девет месеци живота, тј. на период када дете „учи да чује“. Већ се у 3. или 4. месецу примећује напредовање у слушним способностима, тачније у дискриминацији квалитета тона, тонских висина и ритмичких група, док са 5 месеци дете може да препозна контуру у транспонованој мелодији. Такође, постоје налази да

већ шестомесечне бебе могу приближно да понове тонске весине које су им отпеване. Друга, *намерна фаза* обухвата период од 9. до 18. месеца, где дете препознаје песме или мелодије које су му познате. Побољшава се способност локализације звука (окретање главе и очију у смеру звучног извора). Већ на почетку ове фазе дете може гласом да искаже преференцију за различите ствари, укључујући и музику, али се још увек не може говорити о прецизној контроли висине тонова при вокалном изражавању. *Фаза контроле* (период од 18 до 36 месеци) доноси значајна побољшања у перцепцији висине тона, што се одражава и на певање: у овом периоду могуће је препознати контуру мелодије коју дете изводи, мада се о прецизној интонацији углавном може говорити тек на узрасту од око 6 година (Gardner et al., 1981, према Briggs, 1991: 14). У фази контроле повећава се и ниво пажње, па дете (релативно активно) слуша музику у периодима од по неколико минута. Од 24. до 36. месеца знатно се побољшава ритмичка и моторичка контрола. Четврта, *фаза интеграције*, обухвата период од 36. до 72. месеца (тј. четврту, пету и шесту годину живота) и доводи до значајног развоја музичких способности и музичких понашања. С обзиром на чињеницу да се ова фаза поклапа са периодом када одређен број деце која су рано препозната као музички талентована почиње са формалним учењем музике, карактеристике овог периода музичког развоја детаљније излажемо у Табели 4.

Важна карактеристика наведеног периода јесте значајно побољшање у перцепцији висине тонова и ритма, што се одражава и на способност вокалног извођења. Табела приказује да се у шестој години стабилизује схватање тоналитета, мада Бригсова наводи да је и седма година важна за „рафинирање“ овог вида способности (Briggs, 1991: 15). Когнитивне аспекте музичког развоја ауторка везује тек за овај, четврти период, наводећи да петогодишња деца могу да разумеју музичке појмове, али их не могу описати и објаснити. Она су често збуњена формулацијама високо и ниско, горе и доле, гласно и тихо. Напредак у овом аспекту почиње да се примећује на крају шесте године. Један од ставова Бригсове говори да је шеста година најбољи период за почетак формалне музичке обуке.



Табела 4: Музички развој у периоду од 36. до 72. месеца – фаза интеграције (Briggs, 1991: 15-18)

Узраст (у месецима)	Карактеристике музичког развоја
<b>СЛУШНЕ СПОСОБНОСТИ</b>	
36-72	Побољшање перцепције висине тона
60	Доследно препознавање познатих песама
72	Почетак периода значајног побољшања слушних способности
<b>СПОСОБНОСТИ ВОКАЛНЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ</b>	
36	Певање спонтаних песама Извођење мелодијске контуре са текстом и ритмом
48	Дете мења тоналитет од фразе до фразе Интеграција мелодије, текста, ритма, фразирања и пулса при певању Дете успешније изводи ритам мелодије него интервале Прецизније изводи силазне од узлазних интервала
36-72	Значајно повећање фонда научених песама
60-72	Певање у оквиру дурског и молског тонског рода Стабилно интонирање песама у целости
<b>РИТМИЧКЕ СПОСОБНОСТИ</b>	
36-72	Побољшање визуелно-мануелне координације, брзине и опсега моторних радњи Дете може да схвати и научи дводелне и троделне ритмове
48-60	Повећање стабилности моторних образаца
60	Побољшана ритмичка синхронизација Коришћење визуелних симбола за организацију ритма

У вези са наведеним ставовима Бригсове, важно је имати у виду *критичке периоде* за учење музике. У критичким периодима „специфично искуство има већи ефекат“ у односу на друге временске оквире (Trainor, 2005: 262), на шта се треба ослонити при планирању правовременог и правилног подстицања појединих видова музичких способности. Период од 3. до 6. године сматра се ширим критичким периодом за дечји музички развој (Radoš, 2010: 231) где је евидентан значај специфичних и најчешће неформалних музичких активности, док је најважнији критички период лоциран у временском распону од 5. до 8. године живота (Radoš, 2010: 116). На ову чињеницу могу да укажу и резултати истраживања (Mirковић-Radoš, 1983), у коме су ученици дувачког одсека и одсека за соло певање средње музичке школе постигли значајно слабији успех на тесту музичких способности у односу на остале ученике. Наиме, „они су пропустили критички период за почетак учења музике, а пропуштено се, код већине, даљом обуком теже може надокнадити“ (стр. 202). Са

овим су сагласни и налази Сишора и Гордона. Ови аутори су, иако у различитим периодима XX века, дошли до закључка да се музички потенцијал стабилизује у 9. или 10. години живота (према Haroutounian, 2008: 3). Према њима би музички потенцијал требало подстицати пре овог граничног периода.

Даљи развој музичких способности заснива се на „надограђивању“ оних елементарних. Већина налаза говори да је развој базичних видова способности – осећаја за тонске висине, осећаја за ритам и музичког памћења, најочљивији у периоду од 6. до 10. године. Значајан развој осећаја за хармонију, који као сложенија музичка способност настаје на бази развијених елементарних способности, најчешће запажамо тек у периоду од 11. године надаље. Највишом формом способности сматра се могућност финог естетског процењивања уметничког квалитета музичког дела и његовог извођења. Напредак на том пољу, код просечно музикалне деце, може се очекивати тек од 11. или 12. године живота. Запажено је да се елементарни аспекти музичких способности „раније појављују, развијају се кроз краћи временски опсег и раније завршавају свој развој“, док се сложенији јављају касније, „развијају се спорије и кроз дужи период времена“ (Mirković-Radoš, 1998: 96). Цитирана ауторка такође тврди да се развој музичких способности схваћених у ужем смислу завршава, тј. да се „музичка зрелост“ достиже око 17. године живота. Овакви налази о развоју сагласни су са резултатима истраживања које смо извели са студентима Факултета уметности у Нишу (Николић и Кодела, 2015). Користећи Тест музичког слуха (видети детаљније у одељку 4.2.2.2) који се базира на дискриминацији мелодијских и ритмичких фраза, нисмо добили значајно боље резултате студената треће године у односу на две године млађе студенте. Из тога смо закључили да се „основни видови музичких способности – осећај за тонске висине и осећај за ритам – стабилизују у ранијем периоду развоја [...], а да се у оквиру предмета Солфеђо на музичким студијама значајније развија вештина слушања, памћења и дешифровања музике поспешена већом пажњом, концентрацијом, музичком меморијом и музичко-теоријским знањем“ (Николић и Кодела, 2015: 621).

Иако се различити видови способности најчешће јављају према утврђеном редоследу, узрасте и временске распоне у којима способности сазревају не би требало схватити као непроменљиве. Музички развој сваког појединца се разликује, што зависи од генетских диспозиција, али и од повољног утицаја средине. У вези са срединским факторима, Гање наводи да развојни процес може да има четири различите форме (Gagné, према Gojkov 2004: 65): сазревање, неформално учење, формално

неинституционално и формално институционално учење. Сазревање је генетски детерминисан процес и односи се на прогресивни раст „биолошких структура и психолошких процеса“. Неформално учење обухвата утицај средине у оквиру свакодневних активности и често се везује за предшколски период. Гађе формалним видовима учења сматра структуриране активности које су усмерене ка достизању жељених резултата и одвијају се у планираним корацима и према методичким начелима. Корисно би било овакво схватање развојног процеса применити и на поимање развоја музичких способности, који је непосредно завистан од процеса *сазревања* у смислу развоја психо-моторике, гласовног апарата, когнитивних функција и других фактора. *Неформална* музичка искуства представљају темељ развоја будућих способности као и њихове практичне примене у оквиру разноврсних музичких активности. Непотребно је наглашавати да је праћење и подстицање музичких способности, и у ширем смислу, музикалности, један од основних задатака *формалног* музичког образовања у општеобразовним и специјализованим школама.

С обзиром на наведени утицај учења на развој музичких способности, намеће се питање на који начин и у којој мери овај развој можемо приписати срединским факторима. Другим речима: каква је природа музичких способности, тј. колики је удео наслеђа и средине у музичком развоју? Упркос веровањима појединих истраживача (нпр. Сишора, Ревеша) о дефинитивној урођености музичких способности, већина савремених аутора слаже се да је готово немогуће дати прецизан одговор на наведено питање. Још увек не знамо да ли ће се код особе која до одређеног узраста није изложена нпр. западноевропској музици формирати „мождана кола“ за процесирање лествичних и хармонских структура те музичке традиције (Trainor, 2005: 273). Ипак, без сумње можемо закључити да се музичке способности развијају у интеракцији наследних и срединских фактора. У том смислу, Радошева музичку способност види као свеукупност наследног и наученог, као „резултанту: а) капацитета, то јест урођених диспозиција удружених са дејством сазревања, б) неформалних раних музичких искустава стечених под дејством средине и в) формалног учења музике“ (Radoš, 2010: 53). Иста ауторка је у свом старијем истраживању закључила да ток и темпо музичког развоја зависе од квалитативних и квантитативних својстава диспозиције и средине, али „изгледа да је 'јака генетичка компонента' онај чинилац који значајније детерминише ниво постигнућа и поставља горњу границу развоју музичких способности“ (Mirковић-Radoš, 1983: 217). Према сличном ставу, способност стварања

и разумевања музике инхерентно је својство свих људи, али урођени капацитет одређује крајњу границу развоја способности и постигнућа, без обзира на повољне срединске услове или висок ниво мотивације (Shuter-Dyson, 1982, према Persson, 2009: 739). На размишљање наводи став (истина, везан не искључиво за музичке, већ за способности уопште) према коме способности са којима се деца рађају имају одређене границе, мада су оне „прилично еластичне“, због чега развојне могућности „до данас ни један човек није у потпуности искористио“ (Koch, 1977, према Андре 2008: 776). Закључујемо да су научне и педагошке импликације наведених налаза фундиране у компромису да се музичке способности ослањају на генетске факторе, али да је повољна средина неопходна за њихов правилан, правовремени и оптимални развој.

### **3.3. Основни видови музичких способности**

У односу на раније наведене ставове о схватању музичких способности у ужем и ширем смислу, чини се логичним да различити аутори креирају и различите поделе, презентујући своја виђења специфичних видова способности. Радошева (Radoš, 2010) музичке способности види као хијерархијску структуру која се састоји од четири нивоа (сензорног, нивоа перцептивне организације, асоцијативног и релационог нивоа) и у којој можемо разликовати базичне музичке способности са јаком генетском основом и оне сложеније који су под утицајем релевантног искуства. Лелеа (2003: 175), с друге стране, разликује три „различите музичке способности“: 1) перцептивну способност или способност активног слушања из које се временом може развити и способност естетског вредновања музичког дела, 2) интерпретативну способност тј. способност вокално-инструменталног извођења музике, и 3) креативну способност, која се на дечјем узрасту односи на слободно музичко изражавање. Здравковићева и Стојадиновић (2013) сматрају да се базични видови способности надограђују сложенијим аспектима: „осећај за динамичко нијансирање, осећај за боју тона, осећај за тоналитет, способност меморисања, способност музичког репродуковања (певања и свирања), способност за усвајање теоријског музичког знања, осећај за вишегласно (двогласно) складно музицирање, осећај за колективно музицирање, способност схватања хармоније, способност естетског процењивања, стваралачке музичке способности“ (стр. 367).

Имајући у виду наведене (различите) ставове, сматрамо да је неопходно направити разлику између способности у ужем смислу и различитих видова њихових испољавања. На пример, наведена „интерпретативна способност“ или „стваралачке музичке способности“ могле би се протумачити као музичке активности које представљају репрезентацију способности, али и других фактора. Због тога их нећемо дефинисати као музичке способности у ужем смислу, већ као аспекте музичког постигнућа или као манифестацију музичког талента. Музичке способности у ужем смислу, пак, груписаћемо у пет основних категорија. Прве три односе се на базичне музичке способности – осећај за висину тона, осећај за ритам и музичку меморију. С обзиром на то да се оне значајно развијају на млађем школском узрасту, као такве биће предмет нашег испитивања у емпиријском делу рада. Друге две категорије укључују сложеније видове способности – хармонски слух и способност реаговања на експресивна својства музике. Будући да је њихов развој углавном везан за период након једанаесте године, њихово укључивање у мерни инструмент било би неадекватно и вероватно недискриминативно. Ипак, и ове видове способности детаљније ћемо представити у овом делу рада због њиховог значаја у музичком развоју и разноврсним музичким активностима.

### **3.3.1. Осећај за висину тона**

Осећај за висину тона сматра се најосновнијим видом музичких способности, што доказује његова заступљеност у испитивањима: готово да нема теста музичких способности без задатака базираних на разликовању тонских висина, док педагошка испитивања обавезно укључују процену овог вида способности путем певања песама или понављања тонова и мотива. Развој дискриминације висине као фундаменталне музичке способности која се јавља раније од осталих, истраживала је на нашим просторима К. Мирковић Радош (1983). На узорку ученика основне школе највећи прираштај је нађен између 11. и 12. године, док после 14. године резултати стагнирају. Селекционисана група ученика музичке школе имала је највећи напредак између 8. и 9. године. Развој ове базичне способности завршио се раније (12-13 година) код групе ученика музике, и то на вишем нивоу. Иста ауторка наводи и резултате Џилбертовог истраживања које је показало да се дискриминација висине у периоду од 6. до 9.

године побољшава двоструко више у односу на следећих десет година, односно налазе Бентлија да се овај вид способности значајно усавршава од 7. до 14. године.

Ипак, налазимо значајне разлике у начину психолошког испитивања дискриминације висине. Поједини аутори (нпр. Сишор, Бентли) залажу се за коришћење такозваних чистих тонова (електронски произведених, без аликвотних тонова), како би умањили утицај културно-специфичног музичког искуства и делимично изједначили положај музичара и немузичара. Они такође користе разлике у тоновима које су знатно мање од полустепена. Други пак (нпр. Винг, Гордон), желећи да испитају способности предиктивне за будуће бављење музиком, користе задатке за разликовање висине који су блиски реалном музичком контексту. Још један проблем односи се на начин давања одговора о висини тона када се ради о испитаницима млађег узраста. Као што смо већ навели, деца у петој и шестој години често погрешно користе формулације високо и ниско, горе и доле, гласно и тихо (Briggs, 1991). Бактон је, проучавајући перцепцију висине тона код деце од 5 до 7 година, закључио да је деци овог узраста лакше да процене правац промене (други тон је виши или нижи од првог) у односу на то да ли је тон сам по себи висок или низак (Buckton, 1982, према Briggs, 1991: 7-8). Општа је препорука да се за млађи узраст (нарочито ако се ради о чистим тоновима) захтева само једна врста процене – исто или различито – као „предуслов свих сложенијих разликовања“ (Radoš, 2010: 77).

На бази сензорног својства као што је дискриминација висине, развија се сложенија способност опажања и схватања мелодије. Мелодија се у основи схвата као целина, и то најпре интуитивно, путем мелодијске контуре, док се са музичким развојем анализирају и препознају њени саставни елементи – конкретне висине, интервали, ритам и др. Задаци памћења и препознавања мелодије су иначе прилично заступљени у психолошким тестовима музичких способности. Бентли сматра да две фундаменталне карактеристике мелодије – њене мелодијске и ритмичке аспекте – треба мерити одвојено. Тако, при варирању мелодијских елемената ритам треба држати константним, и обрнуто (према Mirković-Radoš, 1983: 127). Утицај варирања различитих мелодијских аспеката испитивали су Велентин и сарадници (Wallentin et al., 2010a: 194), будући да се у оквиру мелодијског дела Теста музичког слуха намеће задатак да се две мелодијске фразе процене као исте или различите (в. такође Николић и Кодела, 2015). Они наводе да је промену висине тона без промене контуре мелодије било знатно теже уочити, у односу на случајеве када су тонске висине и контура

заједнички мењале мелодијску фразу. Налази указују да је присуство хроматских тонова отежало диференцирање мелодија, што је у сагласности са ставовима да се тоналне мелодије лакше памте и препознају, тј. да постоји „дугорочна меморија за културно доминантне лествице“ (Krumhansl, 1990, према Wallentin et al., 2010a: 194). С друге стране, број тонова у мелодији означен је као варијабла са маргиналним утицајем.

Значајну улогу у разумевању и памћењу мелодије има способност схватања тоналитета. Захваљујући њој, мелодија се не памти само према контури, већ се повезује са тоналним центром, где се појединачни тонови и њихов след у виду акорада несвесно или свесно доживљавају као функције у тоналитету. Као што смо већ навели, Бригсова је закључила да се схватање тоналитета стабилизује у шестој и седмој години (Briggs, 1991: 15), резимирајући налазе старијих истраживања: Ремзи (Ramsey, 1983, према Briggs, 1991) је, испитујући певање предшколске деце, установио да се осећај за тоналитет не стабилизује пре пете године, док су Гарднер и сарадници (Gardner, Davidson & McKernon, 1981, према Briggs, 1991) дошли до налаза да тек петогодишњаци могу да задрже стабилан тоналитет у току целе песме. Радошева је, према налазима других аутора, закључила да мелодија почиње да се опажа у оквиру стабилног тоналног система око осме године живота (Radoš, 2010: 298).

У уској вези са осећајем за тонске висине је и способност (или вештина) о којој се често говори у професионалним, а нарочито у лаичким круговима – могућност одређивања висине тона без претходно датог звучног ослоња, тј. поседовање апсолутног слуха. Оно се често поистовећује са високим степеном музикалности, иако је суштински реч о само једном специфичном виду музичких способности. Може се чак рећи да је апсолутни слух у музичким круговима попримио обресе социјалног статуса (Persson, 2009: 741). Постоје докази да се овај вид способности развија учењем, али да су за његов развој неопходни и генетски предуслови. Већи су изгледи да се апсолутни слух идентификује код особа које су рано у детињству почеле са формалним учењем музике (Winner & Martino, 2000: 104). Трејнор тврди да се критички период за развој апсолутног слуха завршава око шесте године, али да треба имати у виду да овај критички период постоји само код малог броја особа које имају одговарајуће генетске предиспозиције. „За већину осталих, учење апсолутног слуха може бити тешко у било ком узрасту“ (Trainor, 2005: 271). Ипак, највећи број данашњих аутора сложиће се да релативни слух може бити од веће важности за свакодневне професионалне музичке

активности, због чега задатке апсолутног суђења о тонским висинама не налазимо у психолошким тестовима музичких способности. Леман и сарадници закључују да апсолутни слух „није у корелацији са другим музичким вештинама, нити је предиктиван у погледу музичког успеха“ (Leman i dr., 2012: 54). На сличан начин, Мекферсон и Вилијамон тврде да ово својство није неопходно за достизање изврности у музици (судећи по бројним врхунским музичарима који га не поседују) нити га треба сматрати обавезним индикатором музички талентоване деце (McPherson & Williamon, 2006: 244). Може се рећи да апсолутни слух представља преимућство при слушној анализи музике „у којој се не поштују постојећа мелодијска и хармонска правила, користе неуобичајени интервали и где нема јасног центра“ (Mirковић-Radoš, 1996: 135). Дакле, намеће се закључак да је за разумевање тонских и хармонских односа у класичној тоналној музици значајнији релативни слух, док апсолутни слух може представљати предност када је у питању савремена атонална музика.

### **3.3.2. Осећај за ритам**

Осећај за ритам спада у основне музичке способности и као такав је готово обавезан елемент психолошких и музичко-педагошких испитивања. Ипак, чини се да још увек постоји неслагање међу ауторима о његовом значају, што је резултовало чињеницом да је овај вид способности нешто мање истраживан у односу на мелодијски аспект. За разлику од базичног својства дискриминације висине, где субјект може процењивати разлику између два тона, или чак интерпретирати један једини тон, комплексност музичког ритма не дозвољава нам да његову перцепцију или репродукцију истражујемо на основу једног откуцаја. Због тога се ритам мора презентовати, чути, схватити и репродуковати у виду целине, што зависи од спремности испитаника да разуме основну пулсацију и групише ритмичке откуцаје. Сишор је способност груписања ритма сматрао урођеном и инстинктивном. У прилог томе иду и резултати једног Восовог експеримента (према Ројко, 1982: 143) где су ритмичке секвенце изазивале субјективну перцепцију мере, тј. испитаници су их груписали према замишљеним тактовима, иако су сви тонови у секвенцама имали константну висину и интензитет. Сличан пример наводи и Радичева, будући да се откуцаји метронома (иако акустички једнаки) најчешће доживљавају као дводелни или



троделни ритам. Ауторка ову појаву објашњава „особеношћу вишег нервног система који не дозвољава да се два, по снази једнака надражаја, региструју као заиста једнака“ (Radičeva, 1997: 101).

Какав је пут развоја осећаја за ритам? Способност дискриминације фразе са идентичним тоновима али промењеним ритмичким аспектом нађена је у једном истраживању већ код петомесечних беба (Chang & Trehub, 1977, према Briggs, 1991: 3). Друга група аутора такође је забележила дискриминацију ритмичких образаца код деце у превербалној фази (Demany, McKenzie & Vurpillot, 1977 према Briggs, 1991: 6). Зенатијева је установила да преко 70% деце од 4 и 5 година успешно уочава разлику између правилних ритмичких склопова и оних варираних (Zenatti, 1976, према Radoš, 2010: 80). Различита истраживања упућују на закључак да се осећај за ритам најзначајније усавшава између 6. и 10. године (што се поклапа са узрастима деце у нашем истраживању), док се око 13. године развој овог вида способности завршава.

Осећај за ритам на млађим узрастима се у оквиру музичко-педагошких испитивања најчешће проверава неким видом репродукције (понављањем ритмичких мотива), у оквиру чега је потребно утврдити способност одржавања стабилног ритма која се сматра важним аспектом опште музикалности. Са педагошке тачке гледишта (у оквиру пријемних испита) сматра се да се недостаци у мелодијским аспектима способности могу лакше надокнадити одговарајућим методским поступцима, док урођен недостатак осећаја за ритам може представљати озбиљну сметњу музичком развоју. У оквиру психолошких тестова, осећај за ритам се готово по правилу испитује перцептивним путем, тј. упоређивањем ритмичких фразе. Оправданост овакве провере осећаја за ритам утемељена је у различитој прогресивности моторичког и перцептивног развоја. Наиме, могуће је да дете у одређеном узрасту „осећа“ ритам и може да разликује ритмичке мотиве, али да још увек не поседује развијену координацију покрета. У таквом би случају провера путем мануелне репродукције ритма довела до погрешног налаза о нижем степену развијености овог важног својства.

У сагласности са својим схватањем улоге ритма у музикалности, аутори тестова музичких способности задатке дискриминације и памћења ритма презентују на два начина – у виду *чистог* ритма, тј. фраза ослобођених утицаја тонских висина, или у виду музичког ритма који укључује мелодијски, чак и хармонски аспект. Сматра се да је музички ритам значајније повезан са мелодијским видовима музичких способности, али се, с друге стране, при интерпретацији резултата таквог испитивања у обзир мора

узети и чињеница да висине тонова могу скренути пажњу слушаоца и на тај начин „отежати“ перцепцију ритма. То потврђује и мишљење музикалне деце да је Ревешов тест ритма лакши када је презентован у синтези са мелодијским аспектом, док је мање музикалним испитаницима било једноставније да препознају ритам без мелодије, тј. да реше задатке у којима је ритам откуцаван (према Radoš, 2010: 80). Када се ради о перцепцији ритма на нешто вишем нивоу експертизе, Велентин и сарадници говоре о присуству триола као елементу који је најзначајније утицао на успешну реализацију ритмичког дела Теста музичког слуха (Wallentin et al., 2010a: 194). Штавише, задаци који су садржали више ових неправилних ритмичких група били су прилично комплекснији за поређење. Аутори као разлог наводе недостатак референтног музичког искуства, односно чињеницу да су у западноевропској музици триоле приметно ређе у односу на дводелну или четвороделну поделу јединице бројања.

Неопходно је на крају приметити да се у западноевропској музичкој традицији пажња усмерава на мелодијске аспекте, док ритам у највећем броју композиција остаје релативно једноставан, ослањајући се на дводелне и троделне врсте. Ројко указује да је много комплексније ритмичке захтеве могуће наћи у музици неких примитивних народа, као и у цез музици. „Готово је свако од нас имао прилике чути какве ритмичко-метричке вратоломије изводе цез бубњари у својим соло-импровизацијама – настојећи понекад у шали да своје сусвираче 'избаце из ритма' (тачније, из мере). Остали музичари упашће међутим, правовремено, и то без икаквог проблема, што би понекад, верујемо, тешко успело изврсно 'класичару'“ (Ројко, 1982: 146). Ово упућује на различит значај који се придаје осећају за ритам у различитим аспектима испољавања музичког талента, што у зависности од жељених исхода треба узети у обзир приликом процене ритмичких способности.

### **3.3.3. Музичка меморија**

Музичка меморија је један од елементарних услова за бављење музиком, што се нарочито огледа у ширини њеног деловања: од запамћивања дечјих песама и њихових елемената, тј. стварања фонда звучних утисака које представљају основу музичког описмењавања, па све до памћења целокупних композиција у процесу припреме јавног извођачког наступа. Када је у питању манифестација музичког талента, поједини

аутори музичку меморију сматрају централним видом способности (Judd, 1988, према Winner & Martino, 2000: 103).

На проблем истраживања музичке меморије упућују ставови различитих аутора усмерени ка дефинисању овог појма, што се нарочито односи на формулисање врста, односно видова меморије ангажованих у музичким активностима. Радошева говори о два основним врстама музичке меморије. Једна се односи на способност унутрашњег представљања звука, или „поновног чувења“ без присуства спољашње дражи, док друга укључује репродукцију већ запамћеног музичког материјала (Radoš, 2010: 77-78). Кршићева музичку меморију дефинише као „способност памћења редоследа звучања у континуитету међусобних односа, могућност задржавања стечених знања и вештина и поновног оживљавања стања свести кроз која се пролазило“ (Kršić-Sekulić, 1990: 109). Наведену дефиницију можемо сматрати нешто широм, будући да укључује музичку меморију у ужем смислу, меморију као услов напредовања у учењу музике, као и меморију која се, можемо рећи, односи на естетски доживљај музике. Кршићева прави разлику између случајног и намерног музичког памћења: док у оквиру музичког образовања треба инсистирати на развоју намерног памћења, значај оног спонтаног огледа се у чињеници да се „извођење по слуху (певање или свирање) заснива на случајном памћењу – сећању и евоцирању раније стечених звучних представа“ (Kršić, 2001: 126). Друга домаћа ауторка (Vasiljević-Drobni, 1986: 25-26) разликује моторно (примарно) памћење које није условљено музичким образовањем и представља „природни облик запамћивања“, као и ментално (секундарно) које је уско повезано са сазнајним процесом и које се стога значајније развија формалним тренингом.

Лоова и Зентнер разликују две групе перцептивних музичких способности – аналитичке и сензорне. Према њима је „аналитички фактор повезан са музичком меморијом, док се сензорни односи на способност брзе реакције и расуђивања“ (Law & Zentner 2012a: 692). У другим истраживањима је пак доказано да и музичка меморија има своју сензорну компоненту (Бедли, 2004, према Глувић, 2010: 106), што води ка закључку да и сензорне музичке способности укључују неки вид музичког памћења. Наиме, Бедли говори о „ехоичким складиштима“, почетној фази музичког памћења која се може схватити и као „наставак или продужетак опажања“. Ова фаза, када су у питању музичке дражи, обухвата временски распон од четвртог дела секунде, одакле се информације „шаљу“ у радну меморију која је опсега до двадесетак секунди. На основу досадашњих истраживања, Глувићева у свом раду даје кратак преглед структуре и

функционисања музичке меморије: „(1) постоје три основне врсте меморијских складишта: чулно, краткотрајно/радну и дуготрајно; (2) да би информација била запамћена потребно је да макар на кратко буде задржана у привременим фазама, а затим и кодирана на неки од могућих начина; (3) памћење почиње већ са опажањем; (4) постоји нешто што се зове презистенција чувења и указује на могућност чувања стимулуса до примарне обраде, и представља продужење реалног трајања у оквирима субјективног; (5) уколико се на такав траг обрати пажња, постоји могућност да се исти пребаци у краткорочну/радну, а затим и у дугорочну меморију; (6) већ на нивоу радне меморије извршавају се на информацијама веома сложене когнитивне радње“ (Глувић, 2010: 109).

На основу наведеног можемо издвојити још један предуслов успешног памћења – пажњу. Томековић пажњу/пажљивост дефинише као „основну одлику сваког понашања организма када је оно психички усмерено задатку који је пред њим“, док Вудворт пажњу сматра „припремним актом за опажање или испитивање“ (према Vasiljević-Drobni, 1986: 21). Дакле, да би се след музичких дражи успешно опазио и упамтио, неопходна је усмереност пажње. Бродбент чак закључује да је „присећање информације толико слабо да се готово граничи са нулом, уколико субјекат при њеном излагању на њу не обрати пажњу“ (према Глувић, 2010: 107).

Развој музичке меморије, од њених почетних до експертских фаза, обухвата врло широк узрасни распон. С обзиром на Хеперово истраживање (Херрег, 1991, према Radoš, 2010: 290) које је указало на способност новорођене деце да препознају мелодије које су им емитоване пре рођења, можемо закључити да музичка меморија функционише већ у пренаталном периоду. Успешно памћење мелодија и њихова вокална имитација могу се код музички талентоване деце јавити и пре друге године живота (Miller, 1989, према Рекић, 2011: 199). Бентли је, испитујући развој мелодијске и ритмичке меморије, нашао побољшања од око 15% између 8. и 9. године, а око 6% до узраста од 14 година; Винг такође закључује о прогресивном развоју музичке меморије од 8. до 11. године (према Mirković-Radoš, 1983: 88). Радошева је, користећи Бентлијев тест музичких способности, дошла до резултата да се у неселекционисаној популацији ученика развој способности памћења тонова завршава између 13. и 14. године, а ритма између 12. и 13. године. Код ученика музичке школе, нису нађена значајна побољшања ових видова способности након 11. године (Mirković-Radoš, 1983: 169-170). Ови резултати се ипак односе на Бентлијеве тестове тонске и ритмичке меморије, што не

оспорава чињеницу да се усавршавању музичког памћења тежи током целокупног музичког школовања, како на часовима инструмента, тако и солфеђа. То се у пракси постиже различитим методским поступцима: преписивањем музичког текста са свесним представљањем тонова у унутрашњем слуху, активним праћењем нотног текста без гласног извођења након чега се он изводи напамет (Kršić-Sekulić, 1990: 109), понављањем диктиране фразе усменим путем (солмизацијом) или на инструменту са постепеним повећањем дужине фразе, радом по принципу самодиктата где треба настојати да се пример запамти кроз што мањи број понављања, одложеном репродукцијом упамћеног музичког тока (Николић, 2014: 12-13) и сличним начинима рада.

На пријемним испитима за упис у основну музичку школу музичка меморија се проверава најчешће кроз задатак да се саслушани мотив понови певањем – неутралним слогом. У оквиру психолошких тестова, музичко памћење се испитује задацима перцептивног типа. Радошева овде подсећа на дистинкцију појмова *тонска меморија*, која се односи на задатке где се користе изоловани тонови или интервали, дакле без правог музичког контекста, и *музичка меморија*, када се ова способност испитује кроз задатке препознавања мелодије где су укључене и остале музичке компоненте – нпр. ритам и хармонија (Radoš, 2010: 78). Многи постојећи тестови садрже задатке музичке меморије по принципу сличне онима које је у својим инструментима користио и Сишор (према Ројко, 1981: 30). У његовом суптесту памћења тонова задају се парови мотива од 3 до 5 тонова „изабраних тако да не чине мелодијску линију“. При другом понављању мотива мења се један од тонова, док је задатак испитаника да одреди који се тон (по реду) променио.

Познато је да се тоналне мелодије лакше памте од оних које нису везане за тонални центар. Поред тога, изгледа да рана изложеност одређеној врсти музике на специфичне начине поспешује развој музичке меморије. Деморест и сарадници (Demorest et al., 2008) спровели су истраживање међународног карактера са циљем да проуче на који начин неформална и формална музичка искуства утичу на музичку меморију. Испитаници различитог степена експертизе из САД-а и Турске (N=150), имали су задатак да запамте непознате инсерте из музике различитих култура, те да их накнадно препознају. Истраживање је обухватило западноевропску уметничку музику, класичну музику из Турске и оркестарску музику из Кине. Резултати показују да су обе групе постигле значајно бољи успех у памћењу мелодија своје културе, док су поред

тога турски испитаници релативно успешно реализовали и тест памћења западне уметничке музике као шире прихваћене. Инсерте кинеске музике, као културно и структурално стране, сви учесници памтили су са знатно мањим учинком. Укратко, истраживање је показало да изложеност одређеној врсти музике позитивно утиче на способност њеног памћења, будући да су „когнитивне шеме“ за процесирање музичких информација условљене културним контекстом (Demorest et al., 2008: 213). Тако су и могућности музичке меморије веће када је стимуланс који треба запамтити логично структуриран и када уклапа у очекиване нормe (стр. 215).

### **3.3.4. Хармонски слух**

Значај развијеног хармонског слуха за успешно бављење музичким активностима огледа се у чињеници да „свака (тонална) мелодијска линија носи у себи латентни хармонски покрет“ (Николић, 2014: 12). Стога је могућност опажања, препознавања и замишљања основних функција у тоналитету важан фактор рада на перцепцији и репродукцији музичког материјала како у вишегласној, тако и у једногласној фактури. Но, вратимо се самом феномену и развоју осећаја за хармонију.

Хармонски слух се дефинише као „специјална обдареност и способност запажања и разликовања акордских склопова и њихових међусобних веза“ (Kršić-Sekulić, 1990: 23). Термин обдареност у претходној формулацији упућује да се способност опажања хармоније ослања и на урођене елементе музикалности, али се већина аутора данас слаже да је хармонски слух базиран на неформалним и формалним музичким искуствима, тј. да се развија учењем. То је такође културно специфичан вид способности, из чега следи да ће, захваљујући ефектима акултурације, успешније бити схваћени односи у хармонским структурама које су слушаоцу блиске.

Различита схватања аутора која се односе на процес опажања хармоније, као и на начине испитивања, утицала су на чињеницу да се налази о узрастима на којима се хармонски слух појављује и најзначајније развија данас прилично разликују. Радошева наводи резултате који проистичу из различитих могућности испитивања хармонског слуха (према Radoš, 2010: 80, 81, 116, 299): задаци хармонске дискриминације (да ли су два акорда идентична) показали су се као најједноставнији због чињенице да их успешно решава 83% шестогодишње деце (Hair, 1973); опажање броја тонова у акорду

не може се очекивати од деце млађе од 9 или 10 година, будући да је неопходан добро развијен осећај за висину тона (Schoen, 1940; Franklin, 1956); Бентли исту способност није регистровао као статистички значајну код деце млађе од 11 година, док је и до узраста од 14 година добио релативно мале прираштаје (Bentley, 1966); Слобода сматра да се на узрасту од 8 година јавља способност разликовања консонанце од дисонанце и осетљивост за хармонска кретања (Sloboda, 1985). У задацима где је требало одабрати одговарајућу пратњу мелодији, нађено је да „дете и погрешну пратњу опажа као одговарајућу“ (Radoš, 2010: 299) јер још није прихватило устаљена хармонска правила. Радошева је у свом старијем раду (Mirковић-Radoš, 1983) изнела закључак да задатке анализе акорада не би требало уврстити у тест способности на млађим узрастима, наводећи експлицитно да „просечно дете до десете године не прави разлику између консонанце и дисонанце“ (Radoš, 2010: 212), као и да су примећене значајне разлике у овој способности између музички образоване и необразоване деце.

Новија истраживања пак пружају информације о могућем ранијем развоју хармонског слуха. Коригулова и Трејнор (Corrigall & Trainor, 2009) испитивали су способности деце од 3 до 6 година да одреде припадност тона одређеном тоналитету (лествици) као и адекватну хармонску прогресију. У оквиру задатака, деци су на клавиру презентоване једноставне и познате дечје песме са хармонском пратњом, као и сама хармонска пратња без мелодијске линије. Поједини задаци имали су измењен последњи акорд у односу на оригинал<sup>13</sup>, док су одговори деце били усмерени ка одлучивању да ли је завршетак песме добар или не. Резултати овог истраживања могу се свести на следеће закључке:

- чак и музички необразовани трогодишњаци поседују одређено знање о одговарајућој хармонској прогресији;
- усмерено музичко образовање има позитиван утицај на развој опажања хармоније – у поновљеном експерименту изведеном 8-12 месеци касније, деца која су у међувремену почела са формалним учењем музике имала су знатно боље резултате, нарочито у процени хармонске пратње без мелодијске линије;

---

<sup>13</sup> Промена последњег акорда подразумевала је два поступка. У неким случајевима акорд је хроматски мењан укључивањем једног ванакордског тона, док је у другим била заступљена промена хармонске функције – нпр. завршетак песме на субдоминанти уместо на тоници.

- код деце се најпре развија осећај припадности тона одређеном тоналитету (лествици), а потом и перцепција хармоније, која укључује комплекснију вештину разумевања „суптилних односа међу тоновима и акордима у тоналитету“ (стр. 167);
- хармонска осетљивост деце базира се на њима познатим песмама, док се релевантна знања касније генерализују и примењују у оквиру непознатих музичких садржаја.

Хармонски слух, дакле, не спада у базичне музичке способности, већ се на њих надограђује, ослањајући се на осећај за висину тона. Због различитих тумачења његовог развоја, задатке анализе акорада или хармонских прогресија нисмо укључили у мерни инструмент за процену музичких способности деце. Са друге стране, морамо упутити на значај подстицања овог вида способности у оквиру музичког образовања, а посебно њеног „освешћивања“ у настави солфеђа. Развој хармонског слуха код деце најпре се подстиче (мада несвесно) хармонизацијом песама које деца уче по слуху, док је значајан начин рада двогласно, трогласно и четворогласно певање каденци (Krišić-Sekulić, 1990: 23). Олујићева наводи да се хармонски слух мора неговати од самог почетка и кроз целокупно музичко школовање: „од певања каденци и тумачења тонских висина у оквиру хармонских функција – до свесног слушања и репродуковања вишегласја“ (Олујић, 1990: 6). Она значајно издваја конструкт „хармонска меморија“ (стр. 35) који се односи на могућност памћења хармонског тока и његовог накнадног репродуковања на инструменту. Имајући у виду развој хармонског слуха на средњем и високом степену музичког образовања, Николић говори о „опажању функција у тоналитету кроз слушање музичких дела у комплетном звучачу“, дакле „у комбинацији различитих темброва и у различитим фактурама“ (Николић, 2014: 12). Користан је и методски поступак хармонизације једногласних мелодија на инструменту, где ученик или студент интерактивно повезује своја неформална хармонска искуства са формално стеченим музичко-теоријским знањем; ту се, између осталог, намеће и захтев да финални продукт има одређен степен естетске вредности.



### 3.3.5. Способност реаговања на експресивна својства музике

Способност реаговања на експресивна својства музике представља најкомплекснији и највиши ниво у структури музичких способности. Томе доприноси и чињеница да се појам музикалности као релативно општа одредница музичког дара и понашања често повезује (или чак изједначава) са овим видом способности. Када се говори о афективним реакцијама на музику, можемо разликовати три вида „општег реактивног потенцијала“ (Radoš, 2010: 305). *Естетско суђење* односи се на процену вредности уметничког квалитета музичког дела или његовог извођења, под *преференцијама* се подразумевају „краткорочне процене допадања“, док *музички укус* представља трајније својство и укључује „дугорочна понашања и вредновања“. Од наведена три показатеља, естетско вредновање музике сматра се најзначајнијим индикатором високих видова музичких способности.

Реаговање на експресивна музичка својства може се, с једне стране, посматрати као јако сложен процес у коме се музика аналитички сагледава (код одраслих), а са друге као базичан облик дечјег доживљавања музике. То је условљено чињеницом да је музика сама по себи културолошки феномен са инхерентним својством активирања снажних афективних одговора (Persson, 2011: 2). Блекинг, чини се, експресивна својства сматра основном димензијом музике, оном која је „задужена“ за преношење музичког значења. Свестан да припадници различитих култура, па и припадници једне културе, музику доживљавају на различите начине, Блекинг говори о афективном реаговању на музику, односно о питању „осећања у музици“, сматрајући да овај ниво разумевања омогућава извесне могућности интеркултурне комуникације. „Уверен сам да се објашњење за ово налази у чињеници да на нивоу дубинских музичких структура постоје елементи заједнички људској психи, који се нужно не појављују у површинским структурама“ (Bleking, 1992: 121).

Винерова и Мартинова (Winner & Martino, 2000: 105) верују да је сензитивност за експресивна својства музике (регистар, тембр, динамика, артикулација, фразирање) неправедно запостављен аспект досадашњих истраживања, која су најчешће проучавала сензорне и аналитичке видове музичких реакција. Ауторке наводе да постоје појединци који немају способност праћења детаља музичке структуре, али који јасно препознају и значајно реагују на емоционалне музичке поруке. Кирнарскаја и Винерова (Kirnarskaya & Winner, 1997, према Winner & Martino, 2000: 105) дошле су до

налаза да формални музички тренинг не подстиче у великој мери овај аспект музикалности. Може се стога претпоставити да је сензитивност за експресивна својства музике знак урођеног музичког талента. Значај овог вида способности наглашен је и у ставу Бастијана, који најважнијим вештинама у бављењу музиком сматра „способност и вољу музичара да музику доживи афективно“ (Bastian, 1989, према Persson, 2009: 741).

Способност појединца да доживи експресивне аспекте, музички педагози могу проценити на основу интерпретације музичких дела, тј. кроз певање или свирање на инструменту. Поставља се питање како проценити ове видове способности без извођења музике, што је неопходно код шире популације немузичара. Поједини психолози као што су Винг и Гордон укључили су ову врсту задатака у своје тестове музичких способности (према Ројко, 1981). Ту се обично презентују парови музичких фраза са задатком да се процени естетски успешнија, квалитетнија или примеренија интерпретација. Винг у оквиру својих Тестова музичке интелигенције испитује избор бољег ритмичког акцента, прикладније хармонизације, прикладнијег варирања динамике и примеренијег начина фразирања. У домаћем истраживању (Miroković-Radoš, 1983: 198) ученици гимназије најбоље резултате постигли су на тесту хармоније, док се испоставило да процена фразирања захтева највише нивое способности. Гордонов Профил музичке способности у свом трећем делу садржи тест музичке осетљивости (према Ројко, 1981). У оквиру овог теста испитаници процењују фразирање, уравнотеженост (различите завршетке фраза) и стилски одговарајући темпо једног фрагмента. У оквиру ове врсте задатака значајно је коришћење „правог“ музичког материјала, где су примери у Гордоновом тесту (изведени на виолини и виолончелу) посебно усмерени ка дочаравању реалног музичког контекста.

Иако су наведени тестови намењени испитаницима од 8. односно од 10. године, питање узраста у коме се значајно развијају способности естетског суђења чини се и даље отвореним. Ту налазимо да се ова способност „јавља касније у развојном реду, тек на бази развијених базичних, 'флуидних' музичких способности“ (Radoš, 2010: 82). Винг сматра да се референтни резултати на задацима естетског процењивања могу добити тек на узрастима старијим од 10 или 11 година, док је Гарднерово истраживање показало да и поједини шестогодишњаци могу успешно да одреде да ли композиције припадају једном истом музичко-стилском периоду (према Radoš, 2010: 82).

У духу претходних налаза, интересантно је навести резултате истраживања музичких преференција шестомесечних беба (Trainor & Heinmiller, 1998). У првом експерименту презентовани су низови консонантних и дисонантних симултаних интервала, док су у оквиру другог експеримента бележене реакције при слушању оригиналне верзије Моцартовог менуета и његове измењене, „дисонантне“ варијанте. Резултати ових експеримената показали су преференције беба за консонантна звучања. Аутори су питање узрока оваквог налаза оставили отвореним, будући да још увек није потврђено да ли се ради о последици функционисања слушног система или раној изложености дечјим музичким садржајима у којима доминирају консонантни интервали и акорди. У сваком случају, аутори су закључили да „иако бебе још увек не поседују музичко-специфично знање о структури лествица“ за које се сматра да је важан атрибут емоционалних музичких реакција одраслих, бебе су ипак сличне одраслима када је у питању суђење о консонанци и дисонанци (Trainor & Heinmiller, 1998: 86).

Истраживачи Центра за музичка истраживања Државног Универзитета Флориде начинили су значајан корак, презентујући крајем осамдесетих година прошлог века „CRDI“ (Continous Response Digital Interface), уређај намењен мерењу естетских реакција. Њиме је омогућено невербално исказивање о естетским искуствима у току слушања музике и/или праћења визуелних дражи (Geringer et al., 2004). Овај систем коришћен је у истраживању Мадсена и сарадника (Madsen et al., 1993) које је реализовано са циљем да се укаже на разлике у естетском доживљавању музике између музичара и немузичара. Испитаницима су презентовани одломци композиција уметничке музике (дела Пучинија, Штрауса, Холста, Хајдна и Моцарта), док су за прикупљање података поред наведеног интерфејса коришћени и упитници. Резултати овог истраживања показали су да естетске реакције музичара и немузичара нису суштински различите, будући да су обе групе испитаника показивале релативно виши или нижи степен „естетског интереса“ у одређеним деловима композиције. Једно новије истраживање (Paul, 2009) такође се базирало на примени „CRDI“ система. Полова је упоређивала реакције на експресивна својства музике ученика четвртог разреда (N=60) и одраслих музичара (N=56). Као музички стимуланс била је коришћена Рахмањина Рапсодија на тему Паганинија (Op.43, Вар.18). Визуелном анализом добијених графикона закључено је да се реакције деце нису битно разликовале од реакција одраслих. На то упућује и висока корелација у резултатима

обеју група ( $R=0,87$ ,  $p<0,001$ ). Према наведеним резултатима, може се претпоставити да је способност реаговања на експресивна својства музике инхерентно својство човека, имајући у виду да су све групе испитаника (деца, одрасли немужичари и музичари) показале приближне естетске реакције.

Са педагошке тачке гледишта, значајни су закључци да се на музички укус и преференције може знатно утицати повољним срединским условима у раном периоду музичког развоја. „Темељи преференција за уметнички вредну музику, односно музичког укуса постављају се већ у предшколском периоду, а од њих до формирања способности вредновања онога што се слуша није тешко доћи“ (Radoš, 2010: 307). Сматрамо да би на овакве налазе требало константно упућивати родитеље и представнике предшколских установа, јер је доказано да рана музички обогаћена средина може имати значајан позитиван утицај на различите аспекте музичког развоја.

## **4. Процена музичких способности**

С обзиром на то да наше емпиријско истраживање базирамо на процени степена и квалитета музичких способности, сматрамо неопходним да могућности таквог процеса детаљније сагледамо и образложимо. Процена, мерење и евалуација музичких способности поступци су који се с једне стране реализују са практично-педагошким циљевима, омогућавајући категоризацију појединаца према способностима и спровођење адекватних образовних мера, а који с друге стране свој значај налазе у научним истраживањима, условљавајући на тај начин развој појединих психолошких, педагошких, социолошких, медицинских и других дисциплина.

Паралелни развој музичке педагогије и психологије музике условио је и специфичне приступе проучавању, због чега поступке који припадају процесу процене музичких способности можемо сврстати у две категорије. Једна подразумева процену способности од стране музичких педагога која најчешће укључује репродукцију музичког материјала, док другој категорији припадају перцептивна испитивања музичких способности, која углавном реализују психолози користећи стандардизоване тестове. У даљем тексту биће образложене предности и недостаци оваквих поступака, да бисмо у синтези овог поглавља упутили на њихове заједничке карактеристике са препоруком интерактивне примене ових процедура.

### **4.1. Музичко-педагошка процена музичких способности**

Основни принцип на коме музички педагози заснивају своје процене музичких способности односи се на вредновање квалитета музичког извођења тј. репродукције. Ту подразумевамо врло широк узрасни распон, а према њему и различите видове и нивое способности, који се крећу од певања дечјих или народних песама, понављања кратких мотива или ритмичких фраза, па све до комплексне процене експертског инструменталног или вокалног извођења. Сама природа оваквог поступка условљава да се музичко-педагошко испитивање изводи појединачно.

Оваквом начину процене музичких способности упућене су и поједине критике. Оне се (према Mirković-Radoš, 1983: 105-106; Radoš, 2010: 48) могу свести на следеће:

- у музичко-педагошким испитивањима заступљен је сувише мали број музичких својстава да би се поуздано доносили и уопштавали закључци о нивоу способности;
- услови испитивања и садржаји задатака нису стандардизовани, нити постоји универзалан начин изражавања резултата;
- евидентна је недовољна објективност испитивања, будући да на процењивање способности утичу и различити субјективни фактори;
- како се испитивање изводи појединачно, негативан фактор огледа се у дужини трајања оваквог процеса.

С друге стране, музичари ће се сложити да сврха оваквих испитивања и није стандардизација, тј. формирање норми за једну популацију са могућношћу поређења резултата, већ рангирање појединаца према способностима у оквиру једне групе испитаника. Музички педагози врше овакав вид провере у оквиру пријемних испита за упис у основну или средњу музичку школу, односно у оквиру испита за пријем на музичке високошколске установе, с том разликом што се у дечјем узрасту испитују углавном базични видови способности, да би се на наредним пријемним испитима процењивао и степен развијености музичких вештина и музичко-теоријског знања. Поред тога, способности се перманентно процењују и у оквиру редовне наставне праксе у оквиру испитивања и оцењивања ученика, индивидуализације наставе према способностима, одабира ученика за јавне наступе или такмичења итд.

Истина, приликом процене музичке репродукције пресудну улогу имају релевантне компетенције испитивача. О проблемима који прате процену музичког извођења било је речи у одељку о вокалном и инструменталном извођењу музике као једној од карактеристика музички талентоване деце (одељак 2.4.4). Ту су наведени ставови аутора који упућују на изворе субјективности процене музичког извођења (Bogunović, 2010: 26; Persson, 2009: 732; Leman i dr., 2012: 247; Haroutounian, 2008: 8) међу којима су неусаглашеност у вези самог предмета процењивања, несталност људске пажње, утицај немурчких информација (физичког изгледа, понашања) и други. Наведени утицај немурчких (визуелних) информација огледа се и у ставу Лемана и сарадника да код вредновања било ког јавног наступа „оно што публика *види* може снажно утицати на оно што *чује*“ (Leman i dr., 2012: 194). Као доказ за то Гојкова наводи резултате једног истраживања које је испитивало способност чланова жирија са

великим музичким искуством да рангирају музичка извођења са аудио снимака, дакле без информација о идентитету музичара. Испоставило се да процењивачи често нису разликовали студенте музике (који иначе технички прецизно свирају) од професионалних музичара (Gojkov, 2008: 42). Слично истраживање извели су Томпсон и Вилијамон (Thompson & Williamon, 2003) захтевајући од троје искусних „музичких судија“ да процене квалитет извођења лондонских студената музике, и то користећи унапред дефинисане стратегије оцењивања. У овом истраживању добијена је само умерена корелација међу оценама судија, а примећено је да на крајњи исход утиче и лично инструментално искуство испитивача.

Како би се утицало на већу поузданост музичко-педагошких процена, али и на могућност поређења резултата, у неким земљама су у употреби званични тестови музичке перформансе. Едвардс и сарадници (Edwards et al., 2000) говоре о начину испитивања музичких способности који се примењује широм Уједињеног Краљевства. Ови тестови (*Grade tests of the Associated Board of the Royal Schools of Music*) испитују одређене компоненте музичких способности – ритам, пулсацију, тонске висине, хармонију, мелодију, слушне способности. Ипак, резултати оваквог испитивања умногоме зависе од вештине извођења (што укључује тапшање, певање или свирање) као и од познавања терминологије и поседовања музичко-теоријског знања, због чињенице да задаци укључују и одређивање величине и врсте интервала, анализу акорада и сл.

Велентин и сарадници (Wallentin et al., 2010a) у свом истраживању користе и приказују Тест имитације (*The imitation test*) који се у Данској користи већ више од 30 година, како у оквиру испита за пријем на музичке академије, тако и у циљу провере напредовања у току образовања. Тест се састоји од 60 фраза (30 мелодијских и 30 ритмичких), које испитаници након слушања репродукују, „имитирају“ певањем, односно плескањем дланом о длан. Резултат теста приказује се у виду укупног броја поена, где испитаници добијају по 1 поен за сваку исправно изведену фразу. Велентин и сарадници наводе да је Тест имитације временски економичан, јер се испитивање може реализовати за мање од 10 минута. Ипак, он садржи и захтевне примере за репродукцију због чега није прикладан за проверу способности субјеката без музичког искуства. Такође, његова примена у оквиру истраживања ограничена је чињеницом да се резултати ослањају на субјективну процену тачности мелодијских и ритмичких имитација.

Ројко (1981) указује на принципе страних званичних тестова извођења, од којих су се неки појавили двадесетих и тридесетих година XX века: *Тест певања Е. К. Хилбренд* и *О-М тест*, којима се процењује успешност певања са листа, као и *Мосеров тест појединачног певања*, где се мелодија учи по слуху а затим изводи без пратње. Сличан инструмент са високим коефицијентом поузданости (*CSS/76 критеријумски тест певања са листа*) објављен је 1976. године и подразумева проверу вештине певања из нотног текста у четири секције: певање интервала, певање тонских висина без ритма, ритмичко извођење мелодијских фраза „без обавезе да се води рачуна и о мелодији“ (стр. 81) (што у савременој музичкој настави подразумевамо под парлато изговором) и певање мелодијско-ритмичких фраза. Поред наведених тестова за проверу гласовне репродукције, Ројко образлаже и *Тест извођења за хорну или трубу Џ. Воткинса* који се састоји од 14 вежби, као и његову проширену верзију (*Watkins-Farnum Performance Scale for All Band Instruments*) која је прилагођена свим инструментима симфонијског оркестра. У оквиру овог мерног инструмента, вредновање се заснива на „интонативној и ритмичкој тачности, тачности темпа, изражајности, легату, исправном придржавању ознака итд.“ (Ројко, 1981: 81).

Како у овом раду првенствено говоримо о испитивању музичких способности на дечјем узрасту, у наредном одељку приказаћемо могућности процене музичких способности које се најчешће примењују на испитивањима приликом пријема деце у основну музичку школу.

#### **4.1.1. Процена музикалности деце на пријемном испиту**

Упису деце у основну музичку школу претходи организован пријемни испит, као законски предвиђен вид провере, на основу кога се испитаници рангирају на основу релевантних музичких способности. Конструкцију „процена музикалности“ у наслову овог одељка одабрали смо са намером, будући да се у оквиру пријемног испита настоји да се испитивањем појединих видова способности стекне увид у општу музикалност сваког детета.

Као што смо већ навели, музичко-педагошка процена способности базира се на вредновању музичке интерпретације, а судећи по Ројку, „релативно је лако установити да ли је неко дете музикално или није ако постоји могућност да његов одговор буде



вокалан“ (Roјko, 1981: 96). Ипак, ако је икако могуће из једнократног усменог испитивања добити релевантне податке, у оквиру пријемног испита неопходно је спровести одређен број различитих задатака који ће омогућити што прецизнију проверу тражених својстава.

У домаћој педагошкој литератури налазимо неколико описа структуре пријемног испита за упис основне музичке школе.

Васиљевићева (1978) основним елементима сматра испитивање 1) слуха и музикалности, 2) меморије и 3) ритма. Као што смо раније навели, наведена ауторка прави разлику између слуха и музикалности, подразумевајући под слухом „способност прецизног реаговања гласом на задате тонске висине“ а под музикалношћу „естетски изражајни моменат при интерпретацији“ (стр. 67).

Хрпка (1991) наводи четири основна вида провере: 1) певање песме са текстом, 2) певање појединачних тонова, где спадају и задаци извођења тона (или тонова) из саслушаног акорда, као и из саслушаног двозвука, 3) испитивање ритмичких способности и 4) проверу музичке меморије.

Према Кршићевој, основни елементи пријемног испита тако су одређени да се „кроз песму коју дете отпева и кроз задатке којима треба да одговори (понављање задатих тонова, мелодијских и ритмичких мотива) уоче:

- способност реаговања на висину тона,
- осећање за ритам и урођена правилна пулсација,
- могућност памћења музичких целина,
- обдареност за естетско интерпретирање музике“ (Кршић-Секулић, 1990: 18).

Дакле, почетна етапа провере музичких способности деце ослања се на певање песме по слободном избору. У оквиру тога испитивач, музички педагог, треба да процени квалитет осећаја за висину тона, осећаја за ритам, стабилност темпа, као и естетски доживљај музике кроз правилно фразирање, изражајно певање, динамику и сл. Осећај за тоналитет и интонативна сигурност могу се проверити задавањем различитог почетног тона или каденце, односно променом хармонске пратње у току самог певања. Ипак, у пракси се дешава да одабир песме није примерен дечјим гласовним могућностима што свакако може негативно да утиче на коначан исход испитивања. Такође, тешко је изразити музикалност и способност уметничке интерпретације кроз већину једноставних популарних (забавних и новокомпонованих

народних) песама. Из тог разлога, Хрпка (1991: 14) наводи потребу да се уведе групно учење дечје или народне песме са текстом одговарајућег обима, што би свакако олакшало поређење резултата испитивања тј. степена музикалности већег броја деце.

Процена осећаја за тонске висине употпуњује се задацима гласовне репродукције који подразумевају понављање појединачних тонова неутралним слогом. Тоновни се могу задавати са клавира, а у случајевима да недостатак искуства детета са звучном бојом инструмента доведе до слабијих резултата, тонове је потребно задати гласом. Пут од понављања појединачних тонова ка провери хармонског слуха огледа се у задацима где се интерпретира појединачни тон или више тонова из одсвираног акорда. Чињеница је да се из акустичких и тембровских разлога највиши тон акорда најлакше памти и репродукује, па се сматра да ће деца са развијенијим осећајем за хармонију моћи да понове басов или неки од унутрашњих тонова. Певање тонова из одсвираног двозвука Хрпка сматра захтевнијим задатком од претходног, где се као крајњи захтев намеће „испевавање оба тона из саслушаног интервала“ (1991: 16). Од кандидата се може захтевати и да наведе колико је тонова чуло у задатом акорду (Kršić-Sekulić, 1990: 19).

На претходну етапу испитивања логично се надовезује провера музичке меморије путем понављања мотива. Они се задају најчешће са клавира а понављају на неутралном слогу. Настоји се да мотиви по мелодијско-ритмичким захтевима буду прилагођени узрасту испитаника, те се углавном полази од краћих и једноставнијих, да би се повећање захтева спроводило до „горње границе тачних одговора“ (Vasiljević, 1978: 68). Музички педагози препоручују да се у оквиру музичких мотива нађе проблематика промене тонског рода (Vasiljević, 1978; Kršić-Sekulić, 1990). Очекује се да музикалнија деца „осете“ и гласом понове мутацију, док ће испитаници са нижим степеном музикалности целокупне мотиве вероватно певати у истом тонском роду. Говорећи о провери музичких предиспозиција деце предшколског узраста, Радичева напомиње да је „мелодија без текста, још и изведена на инструменту, за децу, мање више, апстрактна појава“ (1997: 108). Из тог разлога, она препоручује да се задају мелодијски примери са текстом, односно мотиви са текстом које наставници изводе певањем. Понављање мелодијско-ритмичких мотива првенствено је усмерено ка провери музичке меморије, али се у оквиру тога још једном утврђују прецизност интонације, стабилност тоналитета, одржавање равномерне ритмичке пулсације као и присуство елемената уметничке интерпретације.

Осећај за ритам се у оквиру пријемног испита најчешће процењује репродукцијом ритмичких мотива, „пљескањем“ дланом о длан. У оквиру тога, могу се задати мотиви са равномерном пулсацијом или једноставним фигурама у ритмовима парне дистрибуције, док се старијим и/или способнијим испитаницима могу поставити и ритмички компликованији захтеви (троделни ритам, триола, узмах или предтакт). Испитивање осећаја за ритам представља само један аспект пријемног испита, па ипак, поједини педагози сматрају да „ритам треба да буде основно мерило да ли кандидат може да буде примљен за редовно музичко школовање“ (Vasiljević, 1978: 69), односно, да би осећање за ритам требало да буде „најважнија индикација за избор полазника“ (Kršić-Sekulić, 1990: 19). У основи оваквих ставова лежи чињеница да је урођене ритмичке недостатке, односно одсуство осећаја за ритам готово немогуће отклонити у току школовања. У случајевима када је репродукција ритма на пријемном испиту слабије оцењена, педагозима се намеће веома важан задатак да процене да ли је узрок ове појаве урођен недостатак осећаја за ритам, или пак још увек неразвијена и несинхронизована моторика, негативно подстакнута утицајем испитне треме. Кршићева сматра да би, поред једноставне репродукције ритма, корисно било захтевати од детета да „хода, пљеска, маше рукама, миче прстима, док наставник – испитивач репродукује мотив“ (Kršić-Sekulić, 1990: 19). На тај начин је могуће установити „координацију између осећања за трајање звука и физичке спретности“, као важне детерминанте успешности у инструменталној настави.

## **4.2. Процена музичких способности психолошким инструментима**

За разлику од традиционалних музичких испитивања, психолошко мерење музичких способности у највећем броју случајева не укључује извођење (репродукцију) музике. Напротив, психолошки тестови музичких способности заснивају се на опажању музичких појава и записивању одговора. Наведени процес записивања не односи се на познавање нотног писма већ најчешће на слушну дискриминацију, где у оквиру задатака треба препознати да ли су два звучна стимуланса идентична или различита, односно препознати и навести разлику. Према

Радошевој (2010: 50), основне одлике психолошког тестирања у односу на традиционални музички приступ су:

- већа ваљаност добијених резултата, будући да је испитивањем обухваћен велики број музичких својстава,
- већа поузданост резултата захваљујући релативно великом броју задатака,
- потпуна објективност, јер се тест „задаје и оцењује на исти начин било ко да га задаје и оцењује, те се тиме остварује независност резултата на тесту од личности испитивача и испитаника“.

Додали бисмо још и позитивну страну тестирања која се односи на временску економичност. Наиме, сам процес психолошке процене музичких способности, где се задаци звучно задају са аудио уређаја док испитаници у тишини записују своје одговоре, омогућава да се тестирање обавља групно. На тај начин се за време једног или два школска часа може испитати велики број деце. С друге стране, велики број музичара највећом маном ових тестова сматра управо недостатак вокалне и мануелне репродукције, наводећи ове активности као основне видове испољавања музичких способности. О оправданости овакве дискусије биће више речи у завршном одељку овог поглавља (4.3).

Сматра се да је традиција психолошког тестирања зачета 1883. године, када је Карл Штумпф предложио низ слушних тестова који ће наставницима олакшати селекцију ученика према музичким способностима (Hallam, 2006: 425). Иначе, већина у свету познатих и стандардизованих тестова настала је у току XX века, почевши од тестова К. Сишора (1919. године) до савремених и добро разрађених решења Е. Гордона објављених 1982. и 1988. године, са основном сврхом да се идентификује потенцијал деце за музичка постигнућа (Law & Zentner, 2012a: 691). Хароутунијанова ипак наводи пример САД-а, где су, по њеном мишљењу, тестови годинама били коришћени са погрешном сврхом – у циљу евалуације музичких едукативних програма или за лимитирање музичких активности укључивањем само високо способних ученика (Haroutounian, 2008: 5).

Важно је нагласити да примена ове врсте испитивања може да укаже на ученике који имају добре перцептивне способности, а који не би били идентификовани кроз извођење и редовне наставне активности (Haroutounian, 2008: 4). То је у складу са нашим полазиштем, а истовремено и са циљем нашег истраживања. У овом раду

настојимо да кроз креирање и пласирање мерног инструмента типа „папир-оловка“ подстакнемо процену музичких способности великог броја деце млађег школског узраста, чиме, на одређен начин, тестовима враћамо управо првобитну функцију. Са циљем приказа основних принципа психолошког тестирања, у даљем тексту образложићемо важније стандардизоване инструменте, као и новија стремљења у овој области.

#### **4.2.1. Важнији стандардизовани тестови музичких способности**

Једна од основних разлика између музичко-педагошког и психолошког испитивања музичких способности је употреба стандардизованих психолошких тестова. Процес стандардизације подразумева примену теста на великом броју испитаника (често преко 10.000) што омогућава формирање националних норми за одређени мерни инструмент. На тај начин је осигурана могућност поређења резултата, јер је постигнуће појединца на тесту могуће упоредити са „стандардом“, тј. са добијеним нормама на националном нивоу.

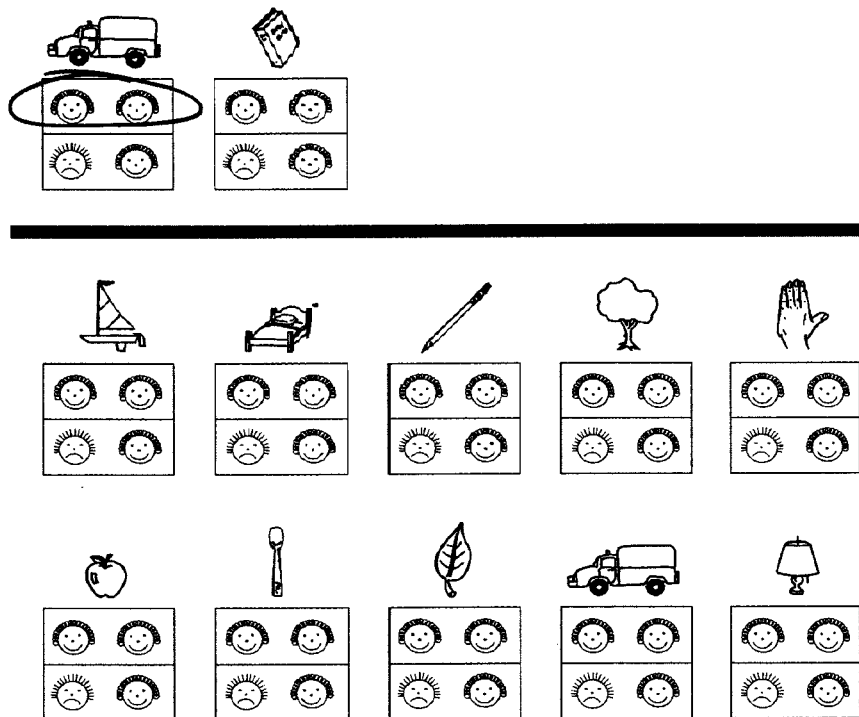
Како је примена и валидација тестова музичких способности привлачила пажњу психолога, музичара, али и других истраживача, релевантна литература обилује приказима ових мерних инструмената. Они су представљени и у домаћој музичко-психолошкој литератури (Roјко, 1981; Mirković-Radoš, 1983; 1996; Radoš, 2010; Vоgупović, 2010). Како на овом месту не бисмо само изложили садржај постојећих тестова, што би носило „опасност“ од пуког препричавања већ доступних података, одлучили смо да важније стандардизоване инструменте сагледамо и прикажемо на нешто другачији начин. Тестове смо најпре селектовали прогресивно према узрастима на којима их је могуће примењивати, што се даље одразило и на видове способности који се на одређеним узрастима могу поуздано мерити. У раду се првенствено бавимо ученицима млађих разреда, због чега смо пажњу усмерили на процену базичних способности – осећаја за висину тона, осећаја за ритам и музичке меморије – да би се на њих надовезали и сложенији нивои перцептивних музичких активности који укључују осећај за хармонију и способност естетског процењивања.

Табела 5: Преглед важнијих стандардизованих тестова музичких способности

Назив теста, аутор	Година издања	Узраст у год.	Садржај теста (број задатака)
Тестови елементарног музичког чувења, <b>Е. Гордон</b> <i>Primary Measures of Music Audiation (PMMA), E. Gordon</i>	1979, 1982.	5-8	1) Тонски део (40) 2) Ритмички део (40)
Тестови музичких способности, <b>А. Бентли</b> <i>Measures of Musical Abilities, A. Bentley</i>	1966.	7-14	1) Дискриминација висине (20) 2) Памћење тонова (10) 3) Памћење ритма (10) 4) Анализа акорада (20)
Вингови стандардизовани тестови музичке интелигенције, <b>Х. Винг</b> <i>Wing Standardized Tests of Musical Intelligence, H. Wing</i>	1939, 1958, 1971.	8-17 <sup>14</sup>	1) Анализа акорада (20) 2) Промена висине (30) 3) Памћење (30) 4) Оцењивање ритмичког акцентовања (14) 5) Оцењивање хармоније (14) 6) Оцењивање динамичког нијансирања (14) 7) Оцењивање фразирања (14)
Гастонов тест музикалности, <b>Т. Гастон</b> <i>Gaston Test of Musicality, T. Gaston</i>	1942, 1950, 1956, 1958.	9-18	1) Инвентар интереса (18) 2) Тест проналажења тона у акорду (5) 3) Тест откривања разлика између нотног текста и звука (5) 4) Исказивање преференције за завршетак фразе (5) 5) Поређење мелодијских фразе (7)
Профил музичке способности, <b>Е. Гордон</b> <i>Musical Aptitude Profile (MAP), E. Gordon</i>	1965, 1988.	10-18	1) Тестови мелодије (40) и хармоније (40) 2) Тестови темпа (40) и такта (40) 3) Тест музичке осетљивости: фразирање (30), равнотежа (30), стил (30)
Мере музичког талента, <b>К. Е. Сишор</b> <i>Measures of Musical Talent, C. E. Seashore</i>	1919, 1939, 1956, 1960.	10-22	1) Тест разликовања висине тона (50) 2) Тест разликовања јачине тона (50) 3) Тест разликовања трајања (50) 4) Тест разликовања боје тона (50) 5) Тест памћења (30) 6) Тест ритма (30)

<sup>14</sup> Бентли наводи да се тестови под редним бројевима 1, 2 и 3 могу успешно примењивати већ на узрасту од 8 година. Ипак, резултати које је Радосева добила у свом истраживању указују „да би се о успешној примени ова три теста на поменутом узрасту могло говорити само у случају селекционисаних ученика музичке школе, а никако не свих“ (Mirković-Radoš, 1983: 132).

Сагледавајући табелу, најпре се према узрасту коме су намењени издвајају Тестови елементарног музичког чувења Едвина Гордона. Овај инструмент је „први и за сада једини конструисан за психолошко испитивање предшколске деце и деце на почетку основног школовања“ (Radoš, 2010: 90), те ћемо његов садржај и предвиђене поступке посебно сагледати. Поред фактора узраста овај инструмент се од осталих разликује и по чињеници да, према ставу његовог аутора, мери „елементарно музичко чувење“ тј. музички потенцијал који се тек касније стабилизује у виду правих музичких способности. Степен и квалитет чувења препознаје се преко дечјих „интуитивних одговора“ који су резултанта „нивоа музичког потенцијала, музичке диспозиције детета и квалитета његових раних неформалних искустава“ (Radoš, 2010: 91).



Слика 9: Лист за одговоре на ритмичком делу Гордонових Тестова елементарног музичког чувења (према Radoš, 2010: 94)

С обзиром на наведени узраст (5-8 година), тест се базира само на тонској и ритмичкој димензији, које се испитују поређењем фраза: две тонске односно ритмичке фразе презентују се једна за другом, док дете има задатак да одреди да ли су оне исте или различите. Гордон је имао у виду да нека деца овог узраста још увек не умеју да читају, те је на веома инвентиван и „сликовит“ начин сачинио обрасце на којима

испитаници записују своје одговоре. Пре сваког „музичког питања“ дете (уместо редног броја) чује име предмета који означава одређени задатак, док су уместо појмова *исто* и *различно* представљена лица истог или супротног израза (Слика 9).

Остали тестови наведени у Табели 5 могу се примењивати на узрастима од 7 и више година, те ћемо их компаративно сагледати према видовима музичких способности које испитују.

**Осећај за висину тона** као базични вид музичких способности, Бентли у својим тестовима проверава задацима дискриминације чистих тонова, где се разлике између првог и другог тона прогресивно смањују. Почетни захтев односи се на полустепен, да би се разлике смањивале до једне осмине полустепена. Задатак испитаника је да процене да ли је други тон виши, нижи или једнак првом. Врло сличан поступак у задацима разликовања висине тонова примењивао је и Сишор. Он у својим тестовима, који се иначе сматрају „полазном тачком“ у развоју ове врсте тестирања (Wallentin et al., 2010a: 188), задаје још и мање разлике у висини – оне почињу од 1/4 степена, док најзахтевнији задаци садрже разлику од 1/15 полустепена. Сматрајући да се овакав вид „сензорног“ мерења осећаја за висину тона непотребно (или неоправдано) одаљава од музичке праксе, остали наведени аутори примењују музички контекст у задацима за проверу овог вида способности. Гордон, рецимо, користи музичке задатке који су изведени на виолини и виолончелу. У оквиру свог теста, који је по многим ауторима „до сада најбоље теоријски, методолошки и технички реализован инструмент за мерење музичких способности“ (Radoš, 2010: 88), вид способности који проистиче из осећаја за висину тона Гордон одређује путем поређења мелодијских фраза. У појединим задацима, друга мелодија представља варијацију прве, док се у неким потпуно разликује. Испитаници одговарају терминима *слично* или *различно*, док је Гордон увео и одговор *нисам сигуран* уколико је испитаник у недоумици, чиме се умањује могућност случајног погађања (Roјko, 1981: 46). Винг у својим тестовима музичке интелигенције, висину тона одређује у оквиру акорда. У задацима се презентују два акорда, један за другим, док испитаници одређују правац кретања тона који се променио. У Гастоновом тесту, пак, треба препознати да ли презентован акорд садржи тон који је задат непосредно пре тога. Дакле, евидентни су прилично различити приступи када се ради о процени осећаја за тонске висине – од коришћења чистих тонова и разлика мањих од полустепена (код Сишора и Бентлија) до испитивања овог својства у музичком контексту уз коришћење мелодијских фраза и акорада.



**Осећај за ритам** се, као и претходно наведено својство, испитује на више начина. Сишор презентује парове ритмичких модела, где треба утврдити да ли су они исти или различити (што је, поређења ради, принцип који користи и Гордон у наведеним Тестовима елементарног музичког чувења). Свих 30 задатака је презентовано у истом темпу и без мелодијске компоненте (модели су изведени електронски на једној фреквенцији). У вези са темпоралним особинама тона, Сишор испитује и сензорно својство разликовања трајања. Он задаје парове електронски произведених тонова константне фреквенције, где се дужина другог тона разликује од првог од 0,3 до чак 0,05 секунди. Испитаници утврђују да ли је други тон дужи или краћи од првог. За разлику од Сишора, Гордон у Профилу музичке способности користи *музички ритам*, чиме слушаоца усмерава ка перцепцији ритмичког аспекта мелодија изведених на виолини. Гордон у тесту темпа презентује 40 парова мелодијских фраза, где се у другој (уколико није идентична) мења темпо. Његова следећа група задатака задаје се по истом принципу, једино се у другој фрази може променити врста такта. Као и у мелодијском делу, Гордон оставља могућност са одговором *нисам сигуран*, што позитивно утиче на поузданост инструмента. У представљеним примерима можемо увидети два основна правца психолошког испитивања осећаја за ритам: док се једна група аутора користи чистим (електронски изведеним) ритмом, други се залажу за коришћење музичког ритма, тј. ритма доживљеног у синтези са мелодијским покретом.

Принципи задатака за испитивање **музичке меморије** које је Сишор конструисао у оквиру својих тестова, огледају се и у многим каснијим радовима различитих аутора. Сишор задаје парове мотива од 3 до 5 тонова. У поновљеном мотиву промењен је један тон, а задатак испитаника је да означи редни број тона који се променио. Задаци су изведени на оргуљама, а Сишор је, у складу са својим ставовима, мотиве конструисао тако да „не чине мелодијску линију“ (Roјko, 1981: 30). Готово идентичан тест у свом мерном инструменту задаје и Бентли, с тим што овде сви мотиви садрже по пет тонова. Бентли је посебну групу задатака посветио ритмичкој меморији. Ту се презентују парови ритмичких фраза изведених на оргуљама (један задатак се изводи на једној висини). Према конструкцији, овај део Бентлијевог теста сличан је Сишоровом начину испитивања осећаја за ритам, али се поставља различит тип захтева: овде је потребно одредити на ком је делу такта дошло до промене. Шире посматрајући, увиђамо да је сличност ових група задатака условљена и чињеницом да

се у њима одражава интеракција осећаја за ритам и музичке (ритмичке) меморије, другим речима, готово је немогуће у овом типу задатака занемарити утицај једног од наведених фактора. Винг у задацима за испитивање музичке меморије презентује парове мелодијских фраза од 3 до 10 тонова изведених на клавиру. У поновљеној фрази мења се један тон, а задатак испитаника је да одреди о ком се тону ради. У Гастоновом тесту поређења мелодијских фраза захтева се памћење једне мелодије која се потом упоређује са неколико других (2 до 6 мелодија). Испитаници одређују да ли су мелодије исте, или се променио мелодијски или ритмички аспект.

Аутори су на данашњем стадијуму развоја музичког тестирања сагласни да је преко испитивања сензорних својстава, или чак елементарних видова музичких способности, немогуће донети коначан закључак о општој музикалности појединца. Дејвис (1978) у том смислу изјављује да „оштро ухо за музику“ не мора указивати на музикалност, као што ни добар вид не указује на способност читања, док Тјеплов (1966) сматра да је способност емоционалног одговора на музику сржни елемент музикалности (према Winner & Martino, 2000: 105). Аутори тестова су из тог разлога тежили укључивању задатака којима би проценили сложеније функције, тј. више видове способности.

У оквиру процене **осећаја за хармонију** можемо разликовати две групе задатака – једноставније задатке које подразумевају анализу броја тонова у акорду и задатке у којима се захтева доживљавање хармонских промена у правом смислу, те који једним делом захватају сферу естетског процењивања. Тест анализе акорада задаје у оквиру свог инструмента А. Бентли. Од испитаника се захтева да одреде број тонова који истовремено звуче (2, 3 или 4). Како се ова способност (у односу на базичне) јавља на нешто каснијем узрасту, наведени тест представља најтежи аспект Бентлијеве батерије, због чега „најбоље дискриминира изузетно обдарене“ (Mirković-Radoš, 1983: 129). Тест са истим захтевом налазимо и код Винга, с тим што он задаје и појединачне тонове, акорде сачињене од пет тонова, док решавање овог теста отежавају и дисонантни сазвуци. Гордон у свом тесту Профил музичке способности даје задатке разликовања хармонског плана. Задаци садрже парове двогласних мелодијских фраза које изводе виолина и виолончело. Деоница виолине је непромењена у другом извођењу, док је фраза коју изводи виолончело варијанта прве, или се од ње потпуно разликује (Roјko, 1981: 46). Ова промена утиче и на промену хармонског плана, коју испитаници треба да опазе. Начин оцењивања хармоније који у свом тесту задаје Винг

спада у домен естетског процењивања, због чега ће бити приказан у оквиру наредног пасуса.

Како се и музичари и психолози слажу да је **способност естетског процењивања музике** важна компонента музикалности, задатке овог типа налазимо и у стандардизованим тестовима. Други део Вингових тестова музичке интелигенције односи се на испитивање овог вида способности. Он најпре задаје тест оцењивања ритмичког акцентовања где субјект, уколико фразе нису идентичне, треба да изрази преференцију за боље ритмички акцентовану фразу. У тесту оцењивања хармоније презентују се уметнички вредни примери упоредо са њиховим „рехармонизованим“ верзијама, док испитаници треба да одаберу квалитетнију хармонизацију. Радошева сматра да су ајтеми у овом тесту веома разноврсни и да „представљају добар узорак задатака за испитивање способности оцењивања хармоније“ (Mirković-Radoš, 1998: 138). Следећи Вингов тест доноси промене у динамичком нијансирању, док последњи намеће захтев избора адекватнијег фразирања; поступак давања одговора идентичан је претходно наведеним задацима. Гордонов Профил музичке способности у свом трећем делу доноси задатке за проверу музичке осетљивости. Ту се задају парови фраза који садрже промену фразирања, промену завршетка (оцењивање равнотеже), односно фраза које су изведене у два различита темпа (оцењивање стила). У свим задацима испитаници изражавају преференцију за музички квалитетнији модел, док је остављена и могућност са одговором „нисам сигуран“. Сви Гордонови задаци су изведени на виолини и виолончелу, чиме је обезбеђен адекватан музички контекст испитивања. У Гастоновом тесту музикалности налазимо једну групу задатака овог типа. Овде испитаници слушају кратке мелодијске фразе којима недостаје последњи тон, док се одговор базира на преференцији за завршетак одломка, тј. „да ли тон који недостаје треба да буде виши или нижи од тона који се последњи чује“ (Roјко, 1981: 42).

Из датог прегледа можемо увидети да су наведени тестови, као и психолошки тестови музичких способности уопште, „фокусирани ка слушним вештинама“ (Hallam, 2006: 425). Иако је одсуство музичке репродукције њихова заједничка карактеристика, евидентно је да се они међусобно разликују како по материјалу који користе, тако и по видовима способности које испитују. У том смислу, Сишор и Бентли користе се углавном чистим тоновима и прилично малим разликама у висини, Винг даје задатке изведене на клавиру, док Гордон још више наглашава реалан музички контекст употребљавајући садржај уметнички изведен на виолини и виолончелу. Могуће је

такође увидети да се поједини тестови ограничавају преваходно на сензорну дискриминацију и/или процену базичних способности (Сишор, Бентли, Годон – *РММА*), док се у другима испитију и виши видови музичких способности који укључују осећај за хармонију и способност естетског процењивања музике (Винг, Гордон – *МАР*, Гастон).

Још једна разлика међу набројаним тестовима огледа се у начину извештавања о утинку, што смо иначе раније поменули у вези са заступницима елементаристичког и унитаристичког правца. Тако Сишор резултате приказује искључиво у виду профила (за свако мерено својство понаособ), Бентли дозвољава да се резултати са суптестова изразе у виду укупног резултата, док Винг уводи и јединствену меру – *музичку интелигенцију* (Wing, 1971), као општу способност у оквиру које је могуће издвојити способности опажања музике и способности естетског вредновања. Дискутујући о начину изражавања резултата, Ројко наводи чињеницу да сваки појединац има другачији склоп музичких способности, тј. да су неки видови способности израженији или развијенији од других. С обзиром на то, он сматра да „нема оправдања резултате из тестова који мере различите аспекте музикалности, збрајати у један укупни резултат, већ је оправданије за сваког испитаника утврдити каква је његова ритмичка способност, каква је способност разликовања висина, интензитета, трајања итд., јер, напосокон, нису све ове појединачно набројане способности у једнакој мери ни потребне у свим врстама музичке активности“ (Roјko, 1981: 93). Према Ројку се, ипак, осећај за висину тона може сматрати донекле универзалном мером способности. Без обзира на то на који се начин резултати приказују, Гордон апелује да не постоји „непогрешив“ резултат на тесту који указује на супериорни потенцијал за учење музике (Gordon, 1987, према McPherson & Williamon, 2006: 251). Напротив, потребно је да наставник сачини субјективну евалуацију резултата сваког аспекта теста.

Многе музичке, психолошке, социолошке, неуронаучне и студије сличног карактера, нарочито страних аутора, користе се поделом испитаника на музичаре и немусичаре према степену формалног музичког образовања, упоређујући вредности различитих варијабли између ових група испитаника. Лоова и Зентнер (Law & Zentner, 2012b) ипак упозоравају на релативност овакве поделе. Они уводе термин *musical sleepers* како би означили особе које нису музички образоване али поседују музички потенцијал, те се претпоставља да би под одговарајућим околностима досегле висок степен музичке стручности. С друге стране, особе чије музичке способности и вештине

стагнирају упркос вишегодишњем образовању и стеченим звањима ови аутори називају термином *sleeping musicians*. Имајући наведено у виду, а са циљем да се избегну грешке при подели узорка на музичаре и немузичаре, сматрамо да је у оквиру истраживања оправданије користити категоризацију испитаника према степену музичких способности или степену музичке експертизе који су утврђени одређеним мерним инструментом.

#### **4.2.2. Новија стремљења у области перцептивног мерења музичких способности**

Анализирајући стандардизоване тестове музичких способности, закључили смо да је већина њих објављена до осме деценије XX века. Поједини аутори наглашавају да „одсуство рада на креирању тестова музичких способности које обухвата период од последњих 30 година“ (Law & Zentner, 2012b: 13) представља фактор који има негативан утицај на напредак у истраживањима и то у оквиру различитих научних области. Штавише, посматрајући тестове музичких способности од Сишорових па до оних који се и данас примењују, може се стећи утисак да се њихов садржај, базиран на задацима перцептивног типа, није много променио. Истина је да аутори различитим приступима константно доприносе ваљаности и поузданости, али и осталим карактеристикама ових мерних инструмената. У том смислу евидентна су новија стремљења у овој области, од којих нека подразумевају тестирање музичких способности путем рачунарског интерфејса.

Перспективу музичког компјутерског тестирања приказали су почетком деведесетих година прошлог века Виспоел и сарадници (Vispoel, 1992; Vispoel & Coffman, 1992; 1994, према Radoš, 2010: 127). Они су увели такозвано „адаптивно тестирање“, чији се ток прилагођава музичким способностима испитаника. То значи да „после тачних одговора следе тежи задаци, а после погрешних лакши“. Провера ваљаности и поузданости ових тестова показала је боље резултате у односу на стандардне тестове са непроменљивим редоследом задатака. Из тога следи да је поступком адаптивног тестирања могуће добити једнако ваљане и поуздане резултате за краће време испитивања.

У новије време појавили су се и поједини музичко-перцептивни тестови намењени специфичним групама испитаника. Један од њих је Монреал батерија за детектовање амузије<sup>15</sup> (*Montreal Battery of Evaluation of Amusia*, Peretz, Champod & Hyde, 2003, према Wallentin et al., 2010a: 2) која се састоји од шест суптестова. У оквиру првих пет, испитаници пореде музичке фразе као исте или различите. Ту се, према суптестовима, могу наћи промене у контури, лествици, интервалима, ритму или метру. Шести суптест је усмерен ка провери музичке меморије, и то на специфичан начин: потребно је опазити да ли је појединачна фраза већ емитована у оквиру претходних суптестова. Ипак, с обзиром на своју сврху Монреал батерија доноси нешто ниже захтеве, због чега популација музички необразованих одраслих има степен успешности на тесту од 88%. Такође, тест захтева око 90 минута за реализацију, што ограничава његову ширу примену. По својој намени, још специфичнији је тест музичке перцепције намењен одраслим испитаницима са кохлеарним имплантом (*University of Washington Clinical Assessment of Music Perception Test*, Kang et al., 2009). Он доноси три групе захтева: одређивање правца кретања тона, препознавање мелодија и препознавање тембра. Интересантно је поменути да је прва наведена група задатака конструисана према већ образложеном принципу адаптивног тестирања.

Имајући у виду могућности тестирања шире, неселекционисане популације, долазимо до чињенице да последњих година у психолошкој и педагошкој пракси расте интересовање за проучавање и стварање инструмената намењених процени музичких способности. Један од најновијих корака који потенцијално указује на перспективу и будуће путеве развоја мерења музикалности свакако је инструмент „Gold-MSI“ (*Goldsmiths Musical Sophistication Index*, Müllensiefen et al., 2014), настао на Голдсмитс универзитету у Лондону. Он је био предмет врло опсежне студије у којој је путем сајта британског Би-Би-Сија (BBC) под пројектом „How Musical Are You?“ учествовало преко 190.000 испитаника у току 2011. и 2012. године. Ипак, обрађени резултати о

---

<sup>15</sup> Конгенитална амузија, стање које се описује и као „недостатак слуха“, погађа око 4% опште популације. „Људи с конгениталном амузијом од малих ногу имају тешкоћа с детекцијом промене тонске висине и ритма у мелодијама, упркос томе што су им говор и слух нормални. То значи да нису способни за просте музичке задатке (попут тога да разликују једну мелодију од друге) које већина музички нешколованих одраслих савршено обавља“ (Leman i dr., 2012: 44-45). Левитин је у свом раду цитирао изјаву једног од пацијената са детектованом амузијом, која реално дочарава овај проблем: „Ја познајем само две мелодије: једна од њих је 'Yankee Doodle', а друга није“ (Ulysses S. Grant, према Levitin, 2012: 635).

којима извештавају Мулензифен и сарадници (Müllensiefen et al., 2014) односе се на, и даље импресиван, узорак од 147.633 испитаника. Инструмент је намењен тестирању опште популације, а резултати се исказују у виду „индекса музичке софистицираности“, што је концепт који аутори инструмента уводе и циљу дефинисања комплексног феномена музичке експертизе. „Gold-MSI“ садржи задатке за проверу музичке перцепције који су обухваћени:

- тестом мелодијске меморије где се задају парови идентичних или различитих фраза. Овај тест се разликује од претходних инструмената по томе што је друга фраза у пару често транспонована, тј. изведена у другом тоналитету;
- тестом перцепције ритмичке пулсације у коме се презентују различити музички фрагменти (укључујући и популарну музику) док испитаници треба да одреде да ли звук метронома (односно „клик“) прати пулсацију датог одломка;
- тестом звучне сличности који садржи врло кратке музичке одломке, дужине 800ms. Задатак испитаника је да презентоване фразе групишу према блискости звука.

Поред перцептивних задатака, овај инструмент укључује и аспект репродукције ритма по чему се такође разликује од већине наведених тестова. Ту се од испитаника захтева да „осете“ и на тастатури рачунара репродукују основну ритмичку пулсацију музичких фрагмената које чују. „Gold-MSI“ такође садржи и обимне упитнике (*Self-Report Inventory*) којима се прикупљају подаци о различитим видовима музичких активности, музичком искуству, „повезаности“ са музичким садржајима, емоционалним одговорима на музику и другим музичким својствима.

У даљем тексту посебну пажњу ћемо усмерити ка представљању садржаја, карактеристика и применљивости појединих тестова објављених након 2000. године, чији принципи и избор звучног материјала могу да буду имплицативни за креирање инструмента који ћемо користити у емпиријском делу рада.

#### 4.2.2.1. Тест музичке способности А. Едвардса и сарадника

Тест музичке способности Едвардса и сарадника (*Musical Aptitude Test [MAT]*, Edwards et al., 2000) разликује се од наведених стандардизованих тестова првенствено према намени и начину примене. Тест је настао са циљем да омогући проверу музичких способности неопходних за рад са одређеним аудитивним интерфејсом (*auditory interface*). Наиме, аутори аудитивног интерфејса имају задатак да његову примену омогуће особама са различитим (дакле и са нижим) степеном музичких способности. Из тога следи да се резултат који указује да је појединачни дизајн приступачан искључиво особама које су постигле висок резултат на „МАТ“ тесту, може сматрати индикацијом лошег дизајна аудитивног интерфејса (Edwards et al., 2000: 1).

Тест се иначе задаје на рачунару и, захваљујући специфичном начину саопштавања одговора, захтева појединачну реализацију. Испитаник најпре два пута чује звучни задатак (тонове, акорд, ритмичку фразу) након чега треба да пронађе идентичну звучну драж активирајући мишем неколико понуђених поља. Овако специфичан приступ углавном не налазимо у стандардизованим психолошким тестовима.<sup>16</sup> Понуђене одговоре испитаник може да саслуша неограничен број пута, док допунска опција „не знам“ умањује могућност случајног погађања.

„МАТ“ је сачињен од око 200 задатака, груписаних у осам суптестова:

- 1) Опажање висине тонова и тонских низова
- 2) Ритам – опажање трајања
- 3) Ритам – опажање метра
- 4) Хармонија – опажање акорада
- 5) Хармонија – анализа структуре акорада
- 6) Ритам – анализа структуре
- 7) Опажање тонских висина и ритма – дискриминација мелодије
- 8) Опажање динамике

---

<sup>16</sup> Наведени принцип могуће је евентуално повезати са Гастоновим суптестом поређења мелодијских фраза.



Уместо да резултате ових суптестова саберу у виду јединственог „МАТ музичког коефицијента“, аутори кориснијим сматрају креирање петодимензионалног профила. На тај начин се резултати сваког испитаника приказују у оквиру пет категорија: *висина* (тест 1), *ритам* (тестови 2, 3 и 6), *мелодија* (тест 7), *хармонија* (тестови 4 и 5) и *динамика* (тест 8). Из приложеног се може закључити да су се аутори теста ограничили на проверу углавном базичних музичких способности, због чега тест не садржи задатке естетског просуђивања. До тренутка објављивања цитираног рада (Edwards et al., 2000) тест је реализован са релативно малим бројем испитаника (N=30), због чега не постоје објављени коефицијенти ваљаности и поузданости. Ипак, резултати указују на тенденцију да музички образовани испитаници постижу и надпросечне вредности на профили. Задаци у тесту прате градацију захтева, што по мишљењу аутора поспешује учење. Стога Едвардс и сарадници предлажу да у будућим истраживањима са употребом „МАТ“-а задаци буду насумично распоређени.

Овај инструмент приказали смо првенствено због карактеристичног начина реализације, тј. давања одговора. Ипак, уколико би се испитале његове мерне карактеристике, Тест музичке способности А. Едвардса и сарадника би се (без обзира на његову примарну сврху) могао шире употребљавати за појединачну перцептивну проверу музичких способности. Практични недостаци овог инструмента односе се на неукључивање виших видова способности (задатака суђења о уметничком квалитету музике), али и трајања испитивања које у просеку захтева 57 минута.

#### **4.2.2.2. Тест музичког слуха М. Велентина и сарадника**

Тест музичког слуха (*Musical Ear Test, MET*) креиран је и званично објављен 2010. године од стране данских аутора, М. Велентина и сарадника (Wallentin et al., 2010a), као у пракси применљив инструмент за проверу развијености музичких способности и вештина, тј. степена музичке експертизе. Један од циљева при конструисању теста била је његова временска економичност, те се он базира на перцепцији двају фундаменталних музичких елемената – мелодије и ритма, захтевајући само 20 минута за реализацију.

Тест садржи укупно 104 задатка, прецизније, по 52 на мелодијском и ритмичком делу теста. У оквиру сваког задатка презентују се по две кратке фразе, мелодијске

(изведене на клавиру) односно ритмичке (изведене на удараљци [woodblock]), које испитаници пореде и одређују као идентичне или различите. Задаци нису градирани према захтевима, већ су насумично распоређени. Тест се емитује са аудио уређаја, где испитаници најпре добијају инструкције за рад, а у оквиру њих и по два примера са приказаним решењем за сваки део теста.

Тест мелодије:



Тест ритма:



Слика 10: Примери мелодијских и ритмичких фраза из инструкција Теста музичког слуха (према Wallentin et al., 2010a)

Емпиријску проверу Теста музичког слуха Велентин и сарадници извели су кроз три експеримента (Wallentin et al., 2010a). Први и трећи експеримент усмерени су ка раздвајању група испитаника према степену музичке експертизе. У **првом** експерименту учествовало је 20 студената музике и 20 испитаника који се не баве музиком. Резултати теста показују јасну диференцијацију група професионалних музичара и немузичара, са значајном разликом у укупном резултату на тесту у корист студената музике (85,6% према 70,1%). У односу на први експеримент, **трећи** је укључио и групу музичара аматера<sup>17</sup>. У њему је учествовало укупно 60 испитаника (18 професионалних музичара, 21 аматер и 21 немузичар). Резултати трећег експеримента показују да је Тест музичког слуха јасно разграничио наведене групе, како према резултатима на мелодијском и ритмичком делу, тако и према укупном резултату на тесту. Средње вредности укупних резултата наведених група су, прогресивно, 85,7%,

<sup>17</sup> Под музичарима аматерима аутори подразумевају особе којима музика није професија, али које свирају музички инструмент најмање две године, а годину уназад вежбају најмање један сат недељно.

78,0% и 67,8%, са разликом значајном на нивоу  $p < 0,001$ . У оквиру другог експеримента аутори су испитали корелацију са тестом који укључује репродукцију музичког садржаја. У ту сврху коришћен је Тест имитације (који смо описали у одељку 4.1). Експеримент је обухватио 21 учесника, од чега 16 професионалних музичара и 5 немусичара. Резултати указују на високу укупну корелацију између Теста музичког слуха и Теста имитације ( $R=0,89$ ,  $p < 0,001$ ), док је евидентна и корелација између мелодијских ( $R=0,88$ ,  $p < 0,001$ ) и ритмичких ( $R=0,69$ ,  $p < 0,001$ ) аспеката ових тестова. Имајући у виду наведене резултате, аутори закључују да „способности слушне дискриминације могу бити узете у обзир као сурогат мера за општу музичку компетенцију“ (Wallentin et al., 2010a: 191).

У циљу провере валидности и поузданости Теста музичког слуха, фебруара 2014. године спроведено је истраживање са студентима Факултета уметности у Нишу ( $N=55$ ). За потребе овог истраживања (Николић и Кодела, 2015), као и са циљем будуће примене инструмента, инструкције теста су уз дозволу његових аутора (Wallentin et al., 2010a) преведене на српски језик и снимљене у аудио формату, док мелодијске и ритмичке фразе нису модификоване, тј. презентоване су у свом изворном облику.

Валидност Теста музичког слуха процењивали смо поређењем резултата са успехом студената у настави солфеђа за шта су креиране процене наставника – оценама од 5 до 10 изражена је успешност студената у областима интонирања и опажања. Резултати су показали значајну позитивну корелацију (изражену Пирсоновим коефицијентом) између укупног резултата на тесту и просечне оцене из области интонирања и опажања ( $N=55$ ,  $R=0,811$ ,  $p < 0,001$ ), што је коефицијент близак резултатима који су Велентин и сарадници добили у оквиру њиховог другог експеримента. Сагледавајући по категоријама, резултати показују значајно вишу корелацију резултата ТМС-а са проценама опажања ( $N=55$ ,  $R=0,875$ ,  $p < 0,001$ ) у односу на интонирање ( $N=55$ ,  $R=0,576$ ,  $p < 0,001$ ). Иако се перцепција и интерпретација сматрају „комплементарним деловима истог процеса“ (Milanković, 1998: 11), можемо закључити да су резултати овог перцептивног теста у чвршћој вези са опажањем и радом на диктатима у настави солфеђа, него са интонирањем које се додатно ослања на функцију гласовног апарата.

У циљу провере поузданости Теста музичког слуха коришћена је Кромбах алфа метода на резултатима целог узорка, где смо за цео тест добили коефицијент  $\alpha=0,81$ , за тест мелодије  $\alpha=0,73$  и за тест ритма  $\alpha=0,64$ . Ови налази су сагласни са коефици-

јентима које су Велентин и сарадници објавили неколико месеци након пласирања Теста музичког слуха (Wallentin et al., 2010b):  $\alpha=0,85$  за цео тест,  $\alpha=0,82$  за тест мелодије и  $\alpha=0,69$  за тест ритма.

Сумирајући налазе, закључили смо да „имплементација Теста музичког слуха представља значајан научни допринос, што се односи на његову будућу примену у музичко-педагошким, психолошким, социолошким, медицинским и другим истраживањима, у којима се широк дијапазон варијабли може сагледати према степену музичких способности“, као и да се значај овог доступног, валидног, објективног и временски економичног инструмента огледа и у његовој „практичној педагошкој примени – у оквиру пријемних испита, или у циљу организације наставе која подразумева селекцију и груписање ученика и студената према степену музичких способности, односно према нивоу стечених знања и вештина“ (Николић и Кодела, 2015: 624).

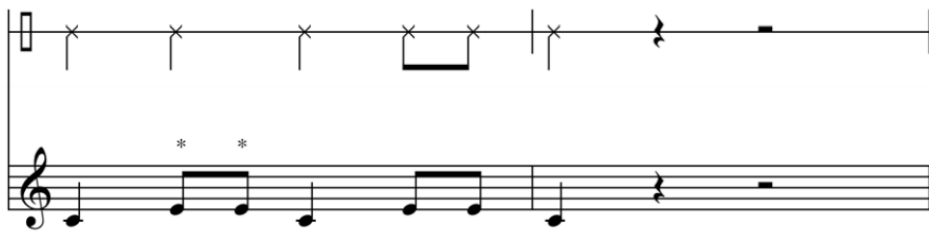
#### **4.2.2.3. Профил музичко-перцептивних вештина**

Инструмент под називом Профил музичко перцептивних вештина (*Profile of Music Perception Skills, PROMS*) британских аутора Лоове и Зентнера (Law & Zentner, 2012a; 2012b) настао је са циљем да истраживачима омогући објективну процену способности перцепције музичких елемената, односно „перцептивне музикалности“ испитаника (2012b: 11). Аутори су при конципирању овог инструмента кренули од следећих захтева: да тест буде примерен испитаницима са различитим квалитетом музичких искустава, да у односу на претходне тестове укључи више музичко-перцептивних својстава, да се свако својство појединачно специфично сагледа у оквиру задатака, као и да према савременим стандардима инструмент има задовољавајућу ваљаност и поузданост.

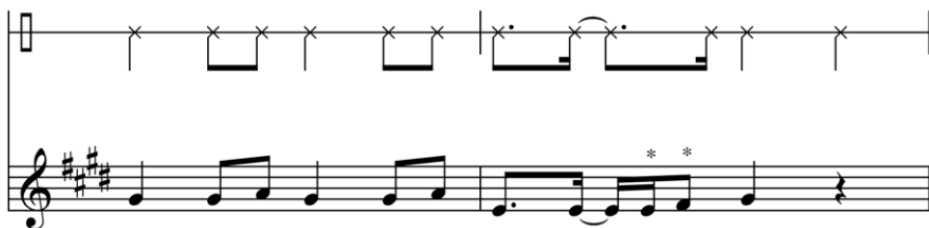
„PROMS“ батерија састоји се из 9 суптестова, од којих сваки садржи по 18 парова музичких задатака. Иако испитаници саслушане фразе перципирају као исте или различите, карактеристичан је начин решавања задатака који обухвата већи број понуђених одговора: „сигурно исто“, „вероватно исто“, „вероватно различито“, „сигурно различито“ (где коректан „сигуран“ одговор доноси 1 поен, а одговор „вероватно“ пола поена), као и опцију „не знам“ која умањује могућност нагађања.

Први, **тест мелодије**, сличан је раније креираним тестовима музичких способности и доноси парове мелодијских фраза грађених према захтевима од једноставних до сложенијих (атоналних). Фразе се изводе на харфи, као неутралнијем, „мање блиском“ тембру. Други је **тест ритма** који садржи ритмичке фразе дужине два такта у 4/4 мери. Овде је коришћен јасан и светао перкусивни тембр (обруч добоша). Трећи суптест представља својеврсну новину у перцептивним мелодијско-ритмичким захтевима презентујући задатке **препознавања ритма у мелодијском контексту**. Испитаници најпре памте ритмичку фразу изведену на ударалци, након чега процењују да ли и мелодијска фраза садржи идентичан ритам (Слика 11). Ипак, мелодије су у оквиру ових задатака једноставне и тоналне, како, према ставу аутора, не би скретале пажњу са перципирања ритмичке компоненте.

Пример једноставног задатка са различитим фразама



Пример сложеног задатка са различитим фразама



Слика 11: Задаци препознавања ритма у мелодијском контексту (Law & Zentner, 2012b: 6)

Четврти тест је према конструкцији сличан другом (тесту ритма), али доноси промене у **акцентовању**. Дакле, у оквиру њега презентују се парови идентичних ритмичких фраза, где је гласност појединих удара промењена. Пети тест чине парови звучних стимуланса од којих су неки изведени у различитом **темпу**. Креће се од већих разлика у темпу (7 откуцаја у минути), док се најзахтевнији парови фраза разликују за

само један октуцај. Карактеристично је то да различити задаци у суптесту темпа садрже и различите комбинације темброва: поједини ајтеми изведени су на перкусијама, док неки, захваљујући присуству већег броја инструмената, укључују и мелодијску и хармонску компоненту. Шести, **тест висине**, базира се на принципима које је у својим тестовима користио и Сишор, будући да у оквиру њега Лоова и Зентнер користе чисте тонове, константну почетну фреквенцију и јачину, као и разлику мању од музичког полустепена (од 12 до 2 херца). У седмом, **тесту тембра**, користи се акорд Це-дура (тонови до-ми-сол-до) изведен на инструментима симфонијског оркестра, где у сложенијим задацима треба препознати промену тембра на само једном тону. Осми, **тест звучања** (tuning), испитује осећај за хармонију користећи се идентичним акордом из претходно описаног суптеста. Промене се односе на суптилне промене тоничне терце (од 50 до 10 цента) које утичу на консонантно звучање акорда. Овај тест изведен је на клавирском тембру. Последњи, девети суптест испитује сензорно својство перцепције **гласности**, за шта се, као код шестог (теста висине), користе чисти тонови. Разлике у јачини крећу се од 7 до 1 децибела.

Евидентно је да су се аутори теста посветили и провери његових мерних карактеристика. Иако сматрају да је валидација ове врсте тестова „комплексна и обесхрабрујућа“ због непостојања инструмента који би представљао „златни стандард“ и са којим би се нови инструменти поредили (Law & Zentner, 2012b: 8), ваљаност „PROMS“-а испитивана је у корелацији са постојећим тестовима („АММА“ и „МАР“ тестовима Е. Гордона, као и са ритмичким делом Теста музичког слуха М. Велентина и сарадника). Аутори су такође настојали да ваљаност теста провере и помоћу екстерних индикатора који се односе на музичко образовање и укљученост у музичке активности. Овим испитивањем су, поред позитивне корелације која указује на ваљаност теста, Лоова и Зентнер потврдили своју хипотезу (коју смо навели и у одељку 4.2.1) о образованим музичарима са слабијим музичким способностима (*sleeping musicians*) и немусичарима са јаким музичким потенцијалом (*musical sleepers*). Коефицијент поузданости за комплетан тест добијен Кромбах алфа методом износи  $\alpha=0,94$ .

Иако обухвата велики број музичко-перцептивних својстава, „PROMS“ тестом нису обухваћене музичке способности вишег реда (процена фразирања, равнотеже, музичке експресије), што наглашавају и сами аутори (Law & Zentner, 2012b: 13). Негативан фактор је и дужина реализације целог теста која захтева око 60 минута. Из тог разлога, аутори предлажу скраћену верзију теста (*Brief PROMS*) која укључује

четири од укупно девет суптестова: тестове мелодије, звучања, акцента и темпа. Показано је да је ова, временски економичнија верзија у високој корелацији са целокупним тестом ( $R=0,95$ ,  $p<0,01$ ), као и да поседује задовољавајући коефицијент поузданости ( $\alpha=0,84$ ), што оправдава њену примену у пракси.

### 4.3. Музичко-педагошка или психолошка процена, репродукција или перцепција?

Анализирајући у овом поглављу могућности процене музичких способности, детаљно смо образложили два основна вида овог поступка: музичко-педагошку процену извођења музике, као и мерење музичко-перцептивних способности психолошким инструментима. Пажљивим упоредним прегледом ових процедура, њихових специфичности, садржаја и принципа, долазимо до закључка да је готово све видове музичких способности, односно њихов степен и квалитет, могуће успешно проценити на оба наведена начина (Табела 6), при чему је неопходно узети у обзир и извесне различитости ових поступака.

Табела 6: Упоредни преглед могућности процене различитих видова музичких способности

Вид музичке способности	Музичко-педагошка процена способности на пријемном испиту (дечји узраст)	Процена психолошким инструментима
<b>Осећај за висину тона</b>	Гласовна репродукција песме са текстом Понављање појединачних тонова Интерпретација тона/тонова из саслушаног акорда или двозвука Понављање мелодијско-ритмичких мотива	Дискриминација висине чистих тонова (Сишор, Бентли, Лоова и Зентнер) Поређење мелодијских фраза (Гордон – „РММА“, „МАР“, Велентин и сар., Лоова и Зентнер) Правац кретања тона у акорду (Винг) Препознавање тона у оквиру акорда (Гастон)
<b>Осећај за ритам</b>	Гласовна репродукција песме са текстом Понављање мелодијско-ритмичких мотива Понављање ритмичких мотива	Поређење ритмичких фраза (Сишор, Гордон – „РММА“, Велентин и сар., Лоова и Зентнер) Опажање промене темпа у мелодијским фразама (Гордон – „МАР“, Лоова и Зентнер) Опажање промене врсте такта у мелодијским фразама (Гордон – „МАР“) Препознавање ритмичког модела у мелодијском контексту (Лоова и Зентнер)

<b>Музичка меморија</b>	Понављање мелодијско-ритмичких мотива Понављање ритмичких мотива Понављање појединачних тонова Интерпретација тона/тонова из саслушаног акорда или двозвука	Памћење тонова/мелодијских фраза и препознавање места промене (Сишор, Бентли, Винг) Препознавање промене у ритмичким фразама (Бентли) Памћење мелодије и поређење са неколико других (Гастон)
<b>Осећај за хармонију, хармонски слух</b>	Промена тоналитета у клавиранској пратњи при певању песме са текстом Интерпретација тона/тонова из саслушаног акорда или двозвука Анализа броја тонова у акорду Понављање мелодијско-ритмичких мотива са мутацијом	Анализа броја тонова у акорду (Бентли, Винг) Опажање промене хармонског плана (Гордон – „МАР“)
<b>Способност реаговања на експресивна својства музике, тежња ка уметничкој интерпретацији</b>	Гласовна репродукција песме са текстом Понављање мелодијско-ритмичких мотива	Оцењивање ритмичког акцентовања (Винг) Оцењивање хармоније (Винг) Оцењивање динамичког нијансирања (Винг) Оцењивање фразирања (Винг, Гордон – „МАР“)

У наведеној табели, поступци везани за музичко-педагошку процену способности односе се првенствено на дечји узраст, тј. на пријемни испит за упис у основну музичку школу, будући да се каснији видови провере ослањају и на музичку описмењеност, вештине и музичко-теоријско знање. С друге стране, можемо приметити да наведени перцептивни тестови покривају шири опсег узраста (од 5 година до одраслих испитаника). Ту долазимо до једне од разлика међу овим поступцима: док педагози настоје да елементе виших видова музичких способности (осећаја за хармонију и естетског доживљаја) препознају већ на предшколском или млађем школском узрасту (6 до 9 година), ова својства се у оквиру психолошких инструмената најчешће не испитују код деце млађе од 10 година.

По свему судећи, суштинска разлика између наведених поступака огледа се у присуству, односно недостатку вокалне и мануелне репродукције. Штавише, многи музичари ће одсуство интерпретације доживети као основни недостатак музичко-



психолошких тестова. Психолози, с друге стране, ову чињеницу не сматрају негативним фактором. Ројко тврди да „и при тихом решавању музичког задатка ученик актуализује све оне менталне операције које би употребио да даје гласан одговор“ (Roјko, 1981: 96). Он овај поступак упоређује са радом на диктатима у настави солфеђа, где је потребно да ученик запамти и анализира мелодијско-ритмичке и хармонске односе задатог музичког фрагмента. Срж решавања музичких задатака је у менталним процесима, док је накнадна разлика између вокалне репродукције фразе (усменог диктата) и њеног записивања у виду нотног текста, према Ројку, „ствар технике“. Поред тога, при процени музичких способности неопходно је узети у обзир и чињеницу да „дете може да поседује добру способност разликовања висине, али не и способност да висину вокално репродукује“ (Radoš, 2010: 295). Комплексност овог проблема потврђена је и апелима музичких педагога. Васиљевићева, сматрајући да је на пријемном испиту слушне способности кандидата „немогуће констатовати“ без адекватне гласовне репродукције, даје следећи пример: „Дете по слуху понавља на инструменту невероватно велике пасаже, јер има веома развијену музичку меморију и има одличан контакт са инструментом који је упознавало раније путем чула слуха и додира – а гласом не може да понови ни једну задату тонску висину! На жалост, ова деца обично не могу да дођу до изражаја на пријемном испиту и не бивају примљена у музичке школе, они су кажњени што немају гласовну репродукцију!“ (Vasiljević, 1978: 67). И Кршићева констатује да се, при понављању мелодијско-ритмичких мотива на пријемном испиту, може десити „да проблем настане у гласовној репродукцији“ (Kršić-Sekulić, 1990: 19). Све наведено указује на потребу да се у процесу идентификације музички талентованих ученика музичка перцепција испитује и одвојено од музичке репродукције, нарочито ако се узме у обзир да се „перцептуална компетенција јавља пре извођачке компетенције“ (Leman i dr., 2012: 52).

Кључан фактор при музичко-педагошкој процени способности, као што смо већ навели, представља стручност и објективност испитивача, док код мерења путем теста то није случај будући да се одговори проверавају у односу на приложени образац. Разлике се надаље огледају и у задацима: на пријемном испиту деца најчешће певају различите песме, понављају другачије комбинације тонских висина, ритмичких или мелодијских мотива, док групни тест омогућава „да услови тестирања буду једнаки за све испитанике“, то јест да се одговори испитаника могу „једнозначно вредновати“ (Roјko, 1981: 96).

У литератури налазимо и критике упућене постојећим психолошким тестовима музичких способности. Лоова и Зентнер (Law & Zentner, 2012b: 3) указују на чињеницу да у решавању појединих група задатака перцептивног типа учествују различите комбинације музичких способности („вештина“), уместо конкретног вида способности који се жели мерити једним суптестом. Истина, то можемо закључити и из наведеног прегледа стандардизованих инструмената. Ту се задаци за проверу музичке меморије ослањају на опажање промене у висини или ритму, док суптестови поређења мелодијских или ритмичких фраза (где прву фразу треба *запамтити* и поредити са другом) несумњиво укључују и музичку меморију. Као још један од негативних фактора Леман и сарадници наводе „откриће да учинак на тесту може у огромној мери да зависи од мотивационих и емоционалних чинилаца који немају никакве везе са стварним нивоом способности“ (Leman i dr., 2012: 53), као што су познатост амбијента и испитне ситуације, понашање испитивача, евентуална узнемиреност, мотивација да се на тесту оствари добар резултат и др. С друге стране, наведене критике о комбинацијама музичких способности које учествују у решавању задатака, као и о утицају немурчких фактора, лако би се могле приписати и процесу музичко-педагошке процене способности.

Претпоставка је да ће се најпрецизнији и за праксу најрелевантнији резултати добити комбинацијом наведених видова процене, што се уосталом у литератури и препоручује. Радошева сматра да би било корисно најпре задати „перцептивни психолошко-музички тест“ а након њега и „тест репродукције у усавршеном виду са стандардизованим задацима“ (Radoš, 2010: 52). Ројко сматра да тест треба да буде схваћен „не као замена наставнику, него као његова корисна надопуна“ (Ројко, 1981: 95). Ово је у складу и са апелом Џ. Рензулија (Renzulli, 2005: 258). Он сматра да би при селекцији кандидата за специјалне едукативне програме требало мање пажње усмерити ка „прецизним проценама“ учинка и потенцијала, а више ка утисцима квалификованог и стручног кадра. Подразумевамо ипак да је термин „мање пажње“ у овом ставу усмерен на истраживаче и педагоге који резултат на тесту узимају као једини критеријум у оквиру селекције. Коначно, сматрамо да оба наведена поступка, захваљујући својим специфичним карактеристикама, оправдавају своју сврху и важност у оквиру процене музичких способности, и у ширем смислу, процеса идентификације музички талентованих ученика.

## **5. Могућности идентификације и рада са музички талентованом децом**

Проблематика коју смо обрадили у претходним поглављима, а која се тиче образложења даровитости, музичког талента и музичких способности, презентована је са циљем да омогући приказ могућности за идентификацију музички талентоване деце, као и начина на које је њихов дар могуће подстицати. Пето поглавље усмерено је дакле ка детаљнијем сагледавању овог процеса који стручна литература често наводи као „откривање, неговање и развој талентованих“ (Bogunović, 2010: 11).

Овај део рада усмерен је ка образложењу процеса идентификације музички талентоване деце, његових карактеристика и могућности примене истраживачких инструмената, при чему су анализирани постојећи програми идентификације. Поред тога, организовање едукативне подршке је „једини смисао и сврха идентификацијских поступака“ (Kogen, 1989: 8), те су петим поглављем обухваћени и облици рада којима се музички таленат може подстицати – почевши од деце предшколског узраста, преко могућности рада у општеобразовним основним школама, до комплексне интеракције поступака којима се у оквиру музичких школа таленат професионално усмерава.

### **5.1. Идентификација музички талентоване деце**

Говорећи о даровитима и талентованима, већина аутора се дотиче проблема њихове идентификације и рада са њима. Принципи идентификације које налазимо у стручној литератури првенствено су општег карактера или су везани за интелектуалну даровитост, али су са извесним специфичним изменама применљиви и у домену музике. Оно што је заједничко многим ауторима је чињеница да процес идентификације базирају на дефинисаним корацима, тј. да овај поступак деле на одређени број фаза. Често цитирани аутор, И. Корен, разликује изразе *откривање* и *идентификација*, где открити значи препознати даровитог појединца, а идентификовати – „утврдити његов идентитет, тј. утврдити скуп особина које га чине надареним, или, још прецизније, утврдити врсту и степен његове надарености“ (Kogen, 1989: 12). Према њему, поступак откривања даровитих најчешће се односи на процене учитеља и наставника, док друга наведена фаза обавезно подразумева и укључивање

стручњака (психолога, социолога, педагога из дате области) и коришћење специфичних мерних инструмената. Максићева у свом раду (Maksić, 1993) дефинише три фазе у процесу идентификације: фаза *откривања* односи се на одређивање различитих индикатора (захваљујући номинацијама родитеља, наставника или групном тестирању) према којима се потенцијално даровити ученици усмеравају ка фази *испитивања*, која подразумева процењивање и мерење од стране експерата из области даровитости или талента. У трећој фази *утврђују* се и вреднују претходно добијени резултати, за шта је, према Максићевој, најбоље користити студију случаја, тј. „пажљиво прикупљање и проучавање података о постигнућима и понашању посматраних ученика“ (стр. 40). Милићева (2010) говори о четворофазном моделу откривања и идентификовања даровитих који обухвата: (1) опажање карактеристика даровите и талентоване деце у предшколском периоду од стране родитеља и васпитача, (2) издвајање потенцијално даровитих из популације ученика према мишљењима наставника, родитеља и самих ученика, (3) идентификацију манифестно даровитих од стране интердисциплинарног тима и (4) верификацију ових резултата од стране стручњака. И страни аутори сагласни су у ставу да се процес идентификације састоји од неколико корака, од којих је први најчешће процес „скрининга“. Он се реализује на бази номинација наставника или родитеља за децу предшколског узраста, док код нешто старијих ученика значајан може бити и поступак самономинације (Heller, Perleth & Lim, 2005: 157). Хароутунијанова говори о различитим могућностима које се могу примењивати при идентификацији музички талентоване деце (Haroutounian, 2008): иницијална фаза идентификације укључује номинације из различитих извора (родитеља, наставника, других одраслих), следи коришћење валидних скала процене и технике посматрања, процена узрасно-релевантних музичких постигнућа, тестирање и коначно процена музичког извођења. Евидентно је да се у процесу идентификације најчешће полази од шире популације ученика и технике посматрања као доминантне при формирању номинација, да би се у каснијим фазама узорак потенцијално даровитих или талентованих сужавао захваљујући примени специфичних инструмената и тимском приступу.

Како је свака врста селекције осетљив процес, и при идентификацији музички талентоване деце могу се јавити две врсте грешака (према Heller, Perleth & Lim, 2005: 157). Први тип грешке (алфа грешка) односи се на случајеве када се појединац означи као талентован иако то није, док се други тип (бета грешка) може јавити када се

даровити и талентовани појединци не препознају као такви. Овде бисмо се сложили са мишљењем да је укључивање „просечног“ појединца у групу даровитих и талентованих „у сваком случају мања и дозвољена грешка“ (Милић, 2010: 115). При креирању идентификационих процедура, ваљало би узети у обзир и критеријуме њихове ефективности и економичности (Pegnato & Birch, 1959, према Heller, Perleth & Lim, 2005: 158). Принцип ефективности односи се на проценат појединаца који су исправно препознати као талентовани, док се с друге стране намеће потреба ка економичности (што подразумева количину активности и средстава потребних да се организује процес идентификације), те је у зависности од циљева и очекиваних резултата потребно одредити одговарајући однос наведених критеријума. Поред већ реченог, Першон (Persson, 2009: 733, 740) говори о потреби да се у процесу идентификације музички таленат схвати као тродимензионални феномен. У том смислу треба узети у обзир његову објективну димензију коју је могуће генерализовати, субјективну димензију која је индивидуална, као и социјални аспект, тј. вредновање талента у смислу који Першон повезује са „контекстом понуде и потражње“.

До сада наведени (различити) ставови о броју фаза у процесу идентификације, као и принципи које при креирању ових поступака треба узети у разматрање, говоре у прилог комплексности процедуре која се односи на откривање музички талентоване (и потенцијално талентоване) деце. Поједини аутори тврде да је проблем идентификације даровитости, нарочито у млађем узрасту, још увек далеко од решења (Blažič & Starc, 2011: 40). Са задатком да предложимо применљив модел идентификације музички талентованих ученика, у даљем тексту детаљније ћемо образложити карактеристике овог процеса уз могућности коришћења специфичних истраживачких инструмената, постојеће тенденције које су у Србији и окружењу настале са циљем да се систематски позитивно утиче на идентификацију музички талентоване деце, као и неке од посебних програма који су актуелни на америчком континенту.

### 5.1.1. Карактеристике процеса идентификације музички талентоване деце

Као што је већ речено, процес идентификације даровите и талентоване деце најчешће се реализује у неколико фаза. Прва етапа овог процеса, тј. фаза „скрининга“ односи се на почетни одабир ученика потенцијално талентованих у датој области, те њихово упућивање ка следећој фази (или фазама), где се утврђује постојање одређених особина и валидирају продукти од стране стручњака. Већ у првој етапи могу се користити две основне методе (према Koren, 1989): метода процењивања која се заснива на опажањима и номинацијама одраслих и вршњака, и метода тестирања где се примењују стандардизовани мерни инструменти. Ово се огледа и у принципима Рензулијевог система идентификације (Renzulli, 1990, према Renzulli, 2005) где се приближно 50% ученика који су издвојени као даровити односи на номинације према резултатима теста, а осталих 50% на процене и номинације одраслих и вршњака (Non-Test Criteria).

Приликом формирања номинација, најчешће се примењују два облика процене: „процењивање развијености одговарајућих особина и процењивање вредности духовних и материјалних производа опажаника“ (Koren, 1989: 23). Анализирајући стручну литературу и постојеће планове идентификације даровите и талентоване деце, сазнајемо да се највећи значај придаје номинацијама наставника који раде са децом (васпитача на предшколском, учитеља на млађем школском узрасту). Надаље се наводе номинације и ставови родитеља односно старатеља, вршњака (тј. ученика истог одељења), док поједини аутори наглашавају и могућност самономинације. Поред наведеног, Рензули (Renzulli, 2005) одређену важност даје и мишљењима наставника који су са датом групом деце радили претходних година.

Номинације **наставника** представљају значајан извор информација код идентификације даровитих и талентованих, штавише, оне се могу сматрати „првим делом тријаже надарених“ (Ivić, 1988, према Krnjić, 2002: 112). Корен наводи да „наставници имају (или би требало да имају) довољне компетенције за ваљано процењивање особина својих ученика“ (Koren, 1989: 24), мислећи првенствено на особине које се односе на препознавање интелектуалне даровитости. С друге стране, Алтарасова тврди да наставничке процене (уколико нису употпуњене додатним изворима информација) представљају „најмање ефикасан метод“ за идентификацију

интелектуално даровитих ученика, будући да наставници често „не праве довољно оштру разлику између способности и мотивације или самопоуздања“ (Altaras, 2006: 115). Закључци појединих истраживања показују да су наставничке процене и прогнозе погрешне у чак 50% случајева (према Максић, 1993: 37; Крнџаић, 2002: 114). Ако имамо у виду овакве резултате при процени интелектуалних способности и релевантних особина, евидентно је да се ни процес идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста не може ослонити једино на процене учитеља. Сигурно је да се не могу од свих учитеља очекивати високе музичке компетенције, с обзиром на ширину њиховог образовања и на број наставних предмета који воде. То ипак не умањује значај њихових номинација као једног од извора података у процесу идентификације.

Са циљем да стекну увид у проблем разликовања даровитих и недаровитих ученика од стране наставника, Аврамовић и Вујачићева (2009) извели су истраживање у основним, средњим стручним школама и гимназијама у Србији, користећи анкетни упитник отвореног типа. Закључци овог истраживања указују да се даровитост „...препознаје као когнитивна способност ученика (лако и брзо учење). Не опажа се култура (уметност) као даровитост, као ни моторичка (спорт, практичан рад), вољно-морална (алтруизам-егоизам) и социјабилна даровитост (успостављање контаката, лидерство)“ (Аврамовић и Вујачић, 2009: 887). Ови резултати показују да одређен број наставника не познаје довољно, односно не разликује поједине видове даровитости, сходно томе ни музички таленат. Може се претпоставити да оваква пракса има негативан утицај на процес идентификације музички талентованих ученика, што се прогресивно одражава и на успешност рада са њима. Још једно релевантно истраживање (Reynolds and Hyun, 2004, према Kovic, 2010) проучавало је на који начин наставници процењују музички потенцијал својих ученика. Аутори су закључили да наставници нису придавали довољно пажње самом музичком потенцијалу као таквом, већ су своје ставове градили под већим или мањим утицајем немусичких фактора (пол, темперамент, ниво пажње, послушност, академско постигнуће, језичке вештине и др).

Упркос наведеним резултатима, евидентно је да се поузданост процена наставника може повећати применом „структурисаних формулара процене“ (Altaras, 2006: 115). У ту сврху најчешће се употребљавају посебне чек листе и скале процене које садрже особине и видове понашања релевантне за идентификацију музичког талента, о чему ће посебно бити речи у наредном одељку. Треба имати у виду да се ови

инструменти користе не само код номинација наставника, већ и код процена родитеља и ученика. Имајући у виду значај специфичног стручног усавршавања наставника, Рензули у оквиру свог система идентификације препоручује едукативне програме који ће пажњу наставника усмерити ка „бихејвиоралним карактеристикама супериорних ученика“ (Renzulli et al., 2002, према Renzulli, 2005).

Као један од извора информација у процесу идентификације музички талентованих ученика могу се користити процене и номинације **родитеља**. Иако се „често сумња у њихову вредност због неспремности или немогућности родитеља да буду објективни када су њихова деца у питању“ (Maksić, 1993: 37), ови подаци могу бити значајни с обзиром на то да махом родитељи проводе време са децом у периоду појављивања првих музичких симптома. Овај вид номинација је нарочито значајан у области музике где се таленат може препознати већ у другој или трећој години живота, што је раније него у било ком домену (према Winner & Martino, 2000: 102). Родитељи могу да укажу на узраст у коме је дете почело да пева препознатљиве песме, што се сматра једним од „малобројних поузданих раних предиктора каснијих музичких постигнућа“ (Howe et al., 1995, према Leman i dr., 2012: 57). Хароутунијанова тврди да биографске информације добијене од родитеља могу упутити на различите музичке активности које често остају непримећене у редовној наставној пракси, као што је неформално учење неког инструмента (нпр. гитаре или бубњева у поп и рок жанру) (Haroutounian, 2008: 18). Суботникова и Џарвинова подсећају да музичке (као и друге специфичне) способности могу бити примећене „случајно“, не само од стране родитеља, већ и рођака, познаника и других одраслих (Subotnik & Jarvin, 2005: 353). Оне ипак упозоравају да, уколико нису правилно процењене од стране породице и заједнице, „специфичне осетљивости могу остати непримећене или чак погрешно интерпретиране као необична и неприкладна понашања“ (стр. 353).

У процесу идентификације своје место налазе и номинације **вршњака** (ученика истог одељења). Оне, према резултатима досадашњих истраживања „имају задовољавајуће метријске карактеристике“ (Altaras, 2006: 115), али и специфичну тежину будући да су изграђене под нешто ширим утицајем различитих видова понашања. Наиме, номинације наставника заснивају се на утисцима стеченим у току часова, док процене вршњака „покривају“ и време пре и након наставе, за време одмора, као и приватних заједничких дружења где музички релевантне карактеристике свакако могу доћи до изражаја. У литератури се говори и о **самономинацији** (процени



сопствених способности и особина). Поједини налази показују да „укључивање могућности самономинације не смањује објективност скорова добијених вршњачком проценом“ (Altaras, 2006: 116) те да се може примењивати, нарочито на старијим узрастима (са ученицима средњих школа). Корен, пак, у упутствима свог упитника намењеном вршњачким проценама сугерише: „Ако сматраш да по некој особини и ти заузимаш прво или истакнуто место, немој уписати своје име јер то су засигурно запазили и твоји другови и другарице, па ће они то учинити“ (Koren, 1989: 49).

Код коришћења **школских оцена** у смислу индикатора даровитости намеће се проблем њихове релативности, тј. недостатка валидности овог критеријума. Иако школске оцене (уз мере интелектуалних способности) сматра значајним када се трага за интелектуалном и академском даровитошћу, Максићева наводи да су ове информације „код утврђивања креативне и уметничке даровитости непотребне“ (Maksić, 1993: 38). И несумњиво, школске оцене из предмета Музичка култура не би требало користити у смислу стабилног индикатора музичког талента на млађем школском узрасту, јер су „процене о томе колико је који ученик лепо и музикално интерпретирао песму више у домену естетског“ (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*), док у оцењивању музикалности и музичких способности ученика учитељ „мора савесно и одговорно процењивати њихов укупан ниво и домете, опште ангажовање и рад“ (Братић и Филиповић, 2001: 182).

У односу на све наведено, можемо закључити да ни један извор номинација о потенцијално талентованим ученицима није сам по себи довољан, већ се у процесу идентификације најчешће прибегава њиховој комбинацији, као и примени других техника о којима ће надаље бити речи. Корен, рецимо, номинације наставника сматра кључним информацијама, док се резултати процена родитеља и вршњака „најчешће инкорпорирају у мишљења наставника“ (Koren, 1989: 26). Треба ипак имати у виду да свака валидна процена захтева одређено време, те се неопходним сматра континуирано праћење деце и ученика. Луција Андре, говорећи о идентификацији музичког талента на предшколском узрасту, наглашава улогу васпитача и „систематског посматрања“ дечјих активности у предшколској установи. Она сматра да ће деца „у свакодневним активностима и 'природним условима', када знају да их нико не процењује, показати већу слободу и опуштеност у свом евентуалном музичком изражају“ (Андре, 2008: 775). Посматрање музичких активности деце на предшколском и млађем школском

узрасту може да укаже на одређене видове понашања карактеристичне за музички талентоване особе. На тај начин, васпитач, учитељ или наставник може опазити ученика који својом вољом узме инструмент и почне да „тражи“ тонове, ученика који ритам музике прати ударајући оловкама о сто, или који реагује на музику покретима. Занимљива је и корисна стратегија коју препоручује Хароутунијанова (Haroutounian, 2008: 20), а која се може реализовати у корелацији са другим предметима (језиком, математиком). Наиме, док ученици имају задатак да прочитају, усвоје, науче неки текст, или да реше математички задатак, може се укључити активност слушања „музике у позадини“ (background music). У таквим ситуацијама могуће је приметити ученике који су „ометени“ позадинском музиком, што може да упућује на музички потенцијално талентоване особе које пажљиво, усмерено и критички слушају емитовано музичко дело. Иста ауторка предлаже и посматрање креативних поступака и продуката ученика у оквиру редовне наставе, што је ипак специфичан вид процене који захтева одређен ниво музичких компетенција.

Ученици који су наведеним могућностима процене и/или групним тестовима номиновани као потенцијално музички талентовани, најчешће се упућују ка следећој фази (или фазама) где је потребно утврдити постојање карактеристика које упућују на испољавање музичког талента, односно на могућност да се таленат накнадно испољи уз одговарајуће образовне подстицаје. За разлику од прве фазе која се заснива на номинацијама или групним тестовима, код *утврђивања* врсте и степена музичког талента инсистира се на учешћу експерата из релевантних области. Музички таленат који се испољава кроз извођење и/или компоновање може проценити компетентан музички педагог, за утврђивање перцептивних способности (или у зависности од узраста и способности естетског процењивања) значајно је учешће психолога и примена стандардизованих психолошких тестова музикалности, док се у даљи ток идентификације и планирања едукативних процедура могу укључити и други стручњаци (нпр. социолози).

С обзиром на наведене карактеристике процеса идентификације и образложене кораке, евидентно је да узрасна специфичност музичког талента као и његови различити видови не допуштају доношење „финалне“ дијагнозе на раном узрасту. Чињеница је да неформална и формална музичка искуства (уколико постоји адекватан биолошки потенцијал) значајно доприносе развоју музичког талента, због чега поједини аутори инсистирају на *процесној дијагностици*. Она подразумева периодичну

примену идентификационих поступака у току трајања образовних програма, чиме се појединци могу накнадно номинovati и идентификовати, али и кориговати одлуке о већ идентификованим појединцима (чиме се смањује негативан утицај наведених алфа и бета грешака, према Heller, Perleth & Lim, 2005: 157). Процесна дијагностика се ослања на чињеницу да се „даровитост не може сасвим поуздано утврдити у одређеном моменту као једна константна непроменљива величина, нарочито када су у питању деца и млади“ (Maksić, 1993: 35). Ђорђевићева сматра да идентификацију треба реализовати у процесном виду како би се испољиле склоности и таленти ученика. „У садашње време, задатак идентификације се помера са потраге за неколицином даровите деце на процене јаких страна, талената и вештина свих ученика“ (Босиљка Ђорђевић у Gojkov 2008b: 13). Корен препоручује примену процесне дијагностике која би обухватила целокупну популацију ученика и где би сваки ученик, на свим узрасним нивоима школског система, константно био „потенцијални кандидат“ (Koren, 1989: 12).

Суботникова и Царвинова у свом раду (Subotnik & Jarvin, 2005: 353) наводе пример осмишљеног система идентификације који се може окарактерисати као примена процесне дијагностике у уметничким доменама (конкретно у плесу). Наиме, познати кореограф Елиот Фелд (Feld) је са сарадницима организовао десетоминутне аудиције са ученицима трећег разреда основних школа у Њујорку. У оквиру њих је испитивана успешност памћења покрета, флексибилност, физичке пропорције и моторички одговор на музику. На овај начин Фелд и сарадници идентификовали су између 800 и 1000 ученика којима су омогућили бесплатне часове плеса. Перманентан рад са овом децом, константно процењивање али и утицај њихових мотивационих карактеристика смањили су број учесника на око 10% након две године обуке. Процесна дијагностика је коначно омогућила да се идентификује 20 до 25 посвећених и несумњиво талентованих појединаца, које су Фелд и сарадници професионално усмерили. Суботникова и Царвинова овако осмишљен систем сматрају „одличним моделом за све домене“, али наглашавају да његова реализација захтева „изврсно процењивање од стране искусног професионалца“ (Subotnik & Jarvin, 2005: 353).

Систем специјализованог музичког образовања у Србији можемо протумачити као релативно доследну примену процесне дијагностике музички талентоване деце и младих. Наиме, почевши од пријемног испита за основну музичку школу (или припремни разред) па све до краја музичких студија, ученици и студенти се „суочавају“ са периодичним проверама способности и вештина који подразумевају

годишње испите, јавне наступе, аудиције, наредне пријемне испите (за средње и високо музичко образовање) и др. Овакве провере (које се могу окарактерисати као идентификациони поступци) стално се преплићу са подстицањем развоја способности и вештина у оквиру редовне наставне праксе. На тај начин, одговарајући подстицајни услови омогућавају испољавање потенцијала ученика, док идентификација усмерава развој талента кроз „различите модалитете подршке“ (Koren, 1989: 13).

### **5.1.1.1. Примена истраживачких инструмената у процесу идентификације**

Са циљем повећања објективности номинација (процена наставника, родитеља, вршњака или самих ученика) често се у процесу идентификације тежи коришћењу истраживачких инструмената - чек листа и скала процене. Оне се базирају на „операционализацији видова понашања карактеристичних за домен-специфичан таленат“ (Heller, Perleth & Lim, 2005: 157) и садрже описе когнитивних и некогнитивних особина, као и облика деловања који могу да упућују на постојање музичког талента или на могућност за његов каснији развој. Користећи чек листу, наставник, родитељ или ученик означава („чекира“) опажене особине или видове понашања који су присутни код појединог ученика, односно „констатује да ли се нека појава и/или њено обележје појављује или не појављује“, дакле „евидентира констатовано стање појаве“ (Банђур и Поткоњак, 1999: 256). За разлику од чек листе, скала процене пружа податак о још једној димензији – у којој мери је констатована појава присутна код појединца. У ту сврху често се примењују скале Ликертовог типа са 3 до 7 нивоа процене (у скалама процене за идентификацију даровитости и талента често налазимо 4 степена, нпр. Koren, 1989; Haroutounian, 2008; Ohio Department of Education, 2009). На пример, констатацију која се односи на креативно музичко изражавање – ученик смишља песмице или бројалице, мења и варира познате мелодије – наставник може оценити одговарајућим бројем: 1) готово никада, 2) повремено, 3) често и 4) готово увек. Пошто се саберу бодови за све тврдње наведене у скали, сразмерно већи број поена упућиваће на виши ниво присутва одговарајућих особина и видова понашања, што позитивно утиче на номинацију таквих ученика као потенцијално талентованих. Хароутунијанова упозорава да би код идентификације

музички талентоване деце требало избегавати инструменте намењене препознавању „општег уметничког талента“. Према њој, ефикасне скале процене треба да укључују валидне и музички специфичне критеријуме – како карактеристике музичког потенцијала тако и испољеног талента (Haroutounian, 2008: 19).

У циљу повећања објективности процеса идентификације, понекад се примењују психолошки тестови музичких способности (о којима је детаљно било речи у четвртом поглављу). Они се могу користити на два начина: (1) у фази скрининга, када се тестирају сви ученици једног одељења и где резултати теста доприносе одлуци наставника о потенцијално талентованим ученицима и (2) у фази утврђивања музичког талента где психолог као члан експертског тима утиче на доношење одлуке о стварном постојању жељених карактеристика. Корен истиче значај примене мерних инструмената („сондажних тестова“) већ у првој фази како се предселекција не би ослањала само на процене наставника, због чињенице да је „реална надареност неких ученика 'замаскирана' неким другим њиховим карактеристикама које знатно ометају наставнике (и остале процењиваче) у препознавању њихових стварних потенцијала“ (Koren, 1989: 27). С озбиром на специфичност музичког талента, у литератури налазимо ставове да „тестови академског постигнућа, интелигенције и креативности који се уобичајено употребљавају код идентификације даровитих, нису применљиви за било коју врсту мерења музичког талента“ (Haroutounian 2008: 24; Zimmerman, 2004: xxxi), будући да се на тај начин могу превидети ученици потенцијално талентовани у домену музике. Потребно је дакле у оквиру тестова применити музички релевантне задатке – оне које се односе на музичке способности и вештине. Ипак, и тестови имају своја ограничења, што треба имати у виду при коришћењу ових резултата. Максићева наводи да, као у случајевима када се процена наставника о даровитости ученика не потврђује на тесту, дешава и „да су неки ученици изузетно успешни на тестовима, а да у школи и ван ње не постижу никакве видљиве резултате по којима би могли бити сматрани за даровите“ (Maksić, 1993: 39). Критикујући постојеће тестове музичких способности, Левитин говори о не увек високој корелацији између резултата на тесту и реалне музичке успешности, као и о проблему да појединац, решавајући тест, не може да искаже „индивидуалност, емоционалност или креативност“ (Levitin, 2012: 635). Хароутунијанова и таксативно наводи да „приликом идентификације НИКАДА не би требало користити резултат са теста музичких способности као једину детерминанту музичког талента“ (Haroutounian 2008: 24). Све ово упућује на чињеницу да ни један

извор информација није сам по себи довољан, већ да се ваљан систем идентификације музички талентованих ученика заснива на комбиновању и допуњавању ових података – номинација родитеља, наставника и ученика са коришћењем чек листа и скала процене, резултата са музички-релевантних тестова, док музичке карактеристике о којима говори Левитин (индивидуалност, емоционалност, креативност) врло успешно могу да процене компетентни музички педагози кроз индивидуалну процену музичког извођења.

### **5.1.2. Постојеће тенденције ка систематској идентификацији музички талентоване деце у Србији и окружењу**

Званична настојања ка развоју система идентификације и рада са даровитом и талентованом децом у **Србији** налазимо још осамдесетих година прошлог века. Тада су Просветни савет Социјалистичке Републике Србије, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања и Републички комитет за образовање и физичку културу издали *Програм активности за успостављање и даљи развој система рада с обдареним и талентованим ученицима и студентима* као „основу за утврђивање неопходних стручних, организационих, кадровских и других мера за рад с обдареном и талентованом децом и омладином“ (Nedeljković, 1988: 164). Програмом су били предвиђени конкретни организациони кораци, али су, нажалост, наступајућа политичка дешавања у земљи и окружењу свакако имала негативан утицај на реализацију целокупног концепта. У предговору зборника у коме је Програм објављен (Nedeljković, 1988) Корен наводи да је оваква организована друштвена подршка „конститутивна компонента постојећих система образовања, науке, културе, запошљавања и професионалних развоја запошљених кадрова“ (стр. 11) и да се она односи на организовање ефикасног модела идентификације даровитих и талентованих, као и на подстицање њиховог укупног и оптималног развоја.

Можемо рећи да значајан допринос научној свести о даровитима и талентованима у Србији представља већ двадесетогодишња традиција одржавања Округлих столова у организацији Високе школе струковних студија за васпитаче

„Михаило Павлов“ у Вршцу.<sup>18</sup> Резултати овог научног скупа фондирани су у зборницима радова са широким распоном релевантних тема (*Даровитост на предшколском и млађем школском узрасту, 1995; Даровитост и креативност на предшколском и млађем основношколском узрасту, 1996; Подстицање даровитости, 1997; Друштвена подршка даровитости, 1998; Рана идентификација даровитости, 1999; Ствараоци и стварност, 2000; Даровитост у студентској популацији, 2001; Подстицање даровитости на студијама из угла Болоњске декларације, 2002; Место даровитих у курикуларној реформи, 2003; Стратегије подстицања даровитости, 2004; Даровити и одрасли, 2005; Даровитост, интеракција и индивидуализација у настави, 2006; Практични аспекти савремених схватања даровитости, 2007; Породица као фактор подстицања даровитости, 2008; Даровити и друштвена елита, 2009; Даровити у процесу глобализације, 2010; Даровитост и моралност, 2011; Методолошки проблеми истраживања даровитости, 2012; Даровити и квалитет образовања, 2013; Даровитост и креативност, 2014; Даровити и дидактичка култура, 2015*). У наведеним зборницима објављено је више од 850 радова. Већина њих се, разумљиво, односи на даровитост у интелектуалном смислу или академску (школску) даровитост, али је евидентан и не мали број радова који се дотичу проблема препознавања и идентификовања музички талентованих ученика и рада са њима.

Школа за музичке таленте у Ћуприји, као уско специјализована институција за образовање деце са изузетним музичким способностима, у пракси примењује посебан систем идентификације потенцијално талентованих ученика (према Мицкић, 2012). Најпре се врши „тријажа терена“, у оквиру чега стручне екипе професора инструмента, професора солфеђа и васпитача организују провере музичких способности и склоности ученика основних школа широм Србије. Провере се најчешће реализују са ученицима првог и другог разреда, при чему се у обзир узимају и препоруке и искуства разредног наставника. Родитељи чија су деца препозната као музички талентована добијају позив за Дан отворених врата и јавну аудицију којом руководи стручни жири од око 15 чланова, чиме се осигурава објективност провере. Овако осмишљена процедура идентификације и прилично строги критеријуми (од укупног броја преслушаних ученика, у 2012/13. години позив је добило њих 34, а за упис примљено само 14

---

<sup>18</sup> Детаљније на адреси <http://www.nauka.uskolavrsac.in.rs/>

ученика) омогућавају изузетно талентованој деци да кроз специјализовану образовну подршку у овој школи у оптималној мери реализују свој музички потенцијал.

Са аспекта законских оквира, за организовање идентификације и рада са талентованом децом у Србији задужено је Министарство просвете, науке и технолошког развоја чија се делатност између осталог односи на „унапређење друштвене бриге о обдареним ученицима и студентима (*Закон о министарствима*, Члан 14). Иначе, *Закон о основама система образовања и васпитања* наглашава да се у остваривању општих принципа посебна пажња посвећује „могућности да ученици и одрасли са изузетним способностима (талентовани и обдарени), без обзира на сопствене материјалне услове имају приступ одговарајућим нивоима образовања и установама, као и идентификацији, праћењу и стимулисању ученика са изузетним способностима“ (Члан 3).

Генерално посматрано, рекли бисмо да у Србији постоји адекватна законска подршка и задовољавајућа организација рада са музички талентованом децом имајући у виду велики број основних и средњих музичких школа (о чему ће касније бити речи). С друге стране, чини се да још увек недостаје функционалан систем идентификације музичких талената у широј популацији, због чега је правовремено професионално усмеравање ове деце под великим утицајем низа породичних, друштвених и економских околности.

Значајан корак у процесу идентификације даровитих ученика у **Хрватској** представљало је објављивање публикације И. Корена *Како препознати и идентифицирати надареног ученика* (1989). Аутор је у оквиру књиге објавио експерименталне верзије инструмената (скала процене и упитника) намењених номинацији даровитих ученика од стране наставника, родитеља и вршњака. Инструмент за наставнике, „PROFNAD“ (ПРОФил НАДарености), представља четворостепену скалу процене са 48 описа „индикативних особина понашања“ распоређених у 6 области даровитости. Чињеница да се резултати приказују у виду профила надарености, а да су музички, ликовни и литерарни таленат обједињени под истом (уметничком) облашћу способности, донекле умањује применљивост ове скале у испитивањима уже усмереним ка идентификацији музичког талента. Упитник за родитеље „PRONAD-R“ састоји се од 25 питања о понашању и особинама детета у претходном периоду развоја, са понуђеним одговорима „да“, „нисам сигуран“ или „не“. Конструкција која може да упути на музички таленат гласи: „Да ли је ваше дете [...]



исказало посебне изражајне могућности и резултате у некој области, нпр. састављању песмица или прича, цртању, моделирању, глуми, музици, плесу и сл.“ (стр. 46-47) са знаком да, уколико је одговор позитиван, родитељ подвуче одговарајућу област. Упитник за откривање различитих видова даровитости кроз вршњачке номинације (PRONAD-U) садржи 18 описних тврдњи о видовима понашања „формулисаних у облику супрелатива“ (стр. 26), где сваки ученик треба да наведе једног (евентуално двоје или троје) ученика који се најбоље уклапају у одређен критеријум. Питање које се односи на номинацију вршњака талентованих за музику гласи „ко од твојих другова и другарица у разреду [...] има најразвијенији слух и смисао за музику“ (стр. 49-51). Без обзира на евентуална ограничења, ова прилично цитирана публикација (Koren, 1989) свакако је оставила траг на даље проучавање проблема препознавања даровите деце на овим просторима.

У процесу идентификације даровитих и талентованих ученика у **Словенији** се примењују скале процене које је 2007. године креирао Експертски тим за рад са надаренима у основним и средњим школама Завода за образовање Републике Словеније (Zavod RS za šolstvo, 2008). Инструмент под називом *OLNAD07* садржи 10 скала процене од којих је свака намењена откривању талената у посебним областима: општој интелектуалној, академској (области учења), креативној, организационој, психомоторичкој, техничкој, музичкој, ликовној, литерарној и драмској области. Скала за свако подручје садржи по 8 тврдњи које учитељи оцењују бројевима од 1 (описано понашање се на ученика не односи) до 7 (описано понашање се на ученика у потпуности односи), формирајући коначно збирну оцену за сваку област. Аутори инструмента су као индикаторе музичког талента навели следеће видове понашања:

1. Ученик показује интересовање за музику, радо је слуша
2. Ученик воли да свира, пева...
3. Ученик може по слуху да репродукује музику
4. Лако памти и примењује мелодијске и ритмичке обрасце
5. Има осећај за ритам и мелодију
6. Осећа музику и реагује на њу (покретима тела, променом расположења...)
7. Смишља оригиналне мелодије
8. Воли да наступа на музичким приредбама

Евидентно је да су наведеним тврдњама „покривене“ важне карактеристике музички талентованих ученика: мотивација и извођење (1, 2, 8), музички слух и различити нивои музичких способности (3, 4, 5, 6), музичка креативност (7). Иначе, инструмент *OLNAD07* првенствено је намењен примени у 4. разреду деветогодишње основне школе, док се може користити и у каснијим разредима (Zavod RS za šolstvo, 2008). Као потенцијално талентовани за одређено подручје бирају се ученици са оценом изнад 90. перцентила. Аналогно томе, ученик који на наведеној скали за подручје музике добије од 49 до максималних 56 бодова биће номинован за даља испитивања.

Са циљем осавремењивања законских, школских и организационих оквира када је у питању рад са даровитим ученицима, Министарство просвјете **Црне Горе** објавило је Стратегију за развој и подршку даровитим ученицима за период од 2015. до 2019. године (*Strategija za razvoj*, 2014), као „полазну основу за савременији, свеобухватнији, одговорнији, стручно и научно заснованији приступ даровитим ученицима“ (стр. 5). Један од специфичних циљева Стратегије је унапређење система идентификације даровитих ученика. У оквиру тога препоручује се да свака школа формира *Тим за подршку и праћење рада са даровитим ученицима у школи*, који се састоји од представника наставника, стручних сарадника, родитеља и ученика, на челу са координатором (по правилу психологом). Стратегијом су предвиђене различите методе идентификације чији избор првенствено зависи од узраста и области талента, које укључују:

- „тестове за мерење различитих аспеката развоја
- стандардизоване тестове способности (општих и специфичних)
- номинацију од стране родитеља/старатеља, наставника, стручних сарадника, вршњака и на основу самопроцене
- вредновање постигнућа ученика кроз низ активности у школи
- резултате на државним и међународним такмичењима
- оцене у школи“ (стр. 31)

У овом документу налазимо и значајне препоруке које су, приметимо, у сагласности са ставовима које презентујемо у овом раду. Ту се наглашава да у процесу идентификације „фокус треба да буде на одређеним способностима, уместо на општој интелигенцији или само позитивним ставовима према раду“ као и да је неопходно

„користити што више процедура процењивања и омогућити да сви ученици имају једнаке шансе“ (*Strategija za razvoj*, 2014: 31).

### **5.1.3. Посебни програми за идентификацију музички талентованих у САД-у**

#### **Програм *D/M/T TAP***

Полазећи од потребе за устаљеним системом када је у питању идентификација и развој уметничких талената, *Arts Конекшн* (*ArtsConnection*), организација из Њујорка, од 1983. године почела је да развија програм за препознавање талентоване деце у области плеса, музике и глуме (према Oreck, 2001; Oreck et al., 2003). Овај програм идентификације под називом *D/M/T TAP* (*Dance/Music/Theater Talent Assessment Process*) базира се на претпоставци да су сва деца потенцијално талентована, те да први круг идентификације треба да обухвати целокупну школску популацију. Емпиријска истраживања у оквиру развоја овог процеса реализована су са ученицима различитог узраста (од 2. до 12. разреда према америчком образовном систему). На основу њих аутори су одабрали четврти разред као најпогоднији за почетак реализације овог програма, будући да су деветогодишњаци спремни да одлучују о „активностима у којима желе да учествују, али остају отворени за нове ствари“ (Oreck, 2001: 8).

*D/M/T TAP* систем ослања се на специјализовану инструкцију (један час недељно у току пет недеља) у оквиру које се техником систематског посматрања препознају карактеристике талентованих ученика и у којој учествује минимум троје процењивача – двоје експерата и разредни наставник. Како би препознавање жељених карактеристика било објективно користи се једноставна чек листа која у области музике садржи осам индикатора (Табела 7). Систем оцењивања је следећи:

- уколико процењивач код појединог ученика препозна тражену особину или вид понашања, на одговарајућем месту у чек листи уписује знак „+“;
- након одржаног часа сабира се број „плусева“ који је појединачни ученик добио;
- додатно, сваки процењивач даје укупну оцену (на скали од 1 до 5) за сваког ученика;

- час је праћен краћом панел дискусијом коју процењивачи воде о сваком ученику.

У односу на добијене резултате и консензус експерата и наставника, процес од пет недеља коначно указује на ученике са највишим музичким потенцијалом, тј. на појединце за које се сматра да ће имати највише користи од додатног специјализованог музичког образовања. Како би се смањила могућност грешке, али и због индивидуалног карактера музичког развоја, предвиђено је да се скраћене верзије овог програма понове у петом и шестом разреду.

Табела 7: Индикатори музичког талента и бихејвиорални описи из програма „D/M/T TAP“ (Oreck et al., 2003: 93)

<b>Вештине</b>	<b>1. Ритам</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ритам изражава покретом</li> <li>• способан је да задржи стабилан ритам</li> <li>• успешно понавља ритмичке обрасце</li> <li>• уме да изводи ритмове</li> <li>• чека одговарајући тренутак за почетак</li> <li>• уме да препозна ритмичку пулсацију</li> </ul>	<b>2. Перцепција звука</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• опажа разлике у звуку и висини тона</li> <li>• реагује на динамику</li> <li>• тачно репродукује тонске висине</li> <li>• успешно понавља мелодијске фразе</li> <li>• у стању је да држи своју деоницу при извођењу</li> </ul>	<b>3. Координација</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• лако се креће кроз простор</li> <li>• способан је да ради две или више ствари истовремено</li> <li>• контролише тело у покрету и мировању</li> <li>• успешно изводи репетитивне обрасце</li> <li>• добро координише леву и десну руку</li> </ul>
<b>Мотивација</b>	<b>4. Ентузијазам</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• одговара са задовољством</li> <li>• има жељу за учешћем</li> <li>• знатижељан, поставља питања</li> <li>• отворен за различите музичке стилове</li> </ul>	<b>5. Усредсређеност</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• усмерава пажњу</li> <li>• потпуно је посвећен задатку</li> <li>• заинтересован је и укључен у активности на часу</li> <li>• слуша активно и пажљиво</li> <li>• прати инструкције</li> </ul>	<b>6. Истрајност</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• не одустаје лако</li> <li>• напредује током времена</li> <li>• користи време за размишљање</li> <li>• у стању је да прихвати и искористи замерке</li> </ul>
<b>Креативност</b>	<b>7. Изражајност</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• одговара са сензитивношћу</li> <li>• показује енергију и интензитет при извођењу музике</li> <li>• потпуно је укључен</li> <li>• комуницира осећањима</li> </ul>	<b>8. Композиција и импровизација</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• спонтано импровизује</li> <li>• преузима ризик</li> <li>• даје изненађујуће или необичне изјаве</li> <li>• производи звукове на оригиналне начине</li> <li>• смишља песме</li> </ul>	

Истраживања спроведена у оквиру развоја *D/M/T TAP* система понудила су значајне резултате од којих неке можемо издвојити као релевантне за наш рад. Најпре, константно је праћен степен слагања између процена разредних наставника и експерата, након чега је закључено да обука значајно утиче на компетенције за препознавање карактеристика уметнички талентованих ученика. Конкретно, аутори су закључили да су наставници већ након четири инструктивна часа били у стању да успешно препознају таленте својих ученика (Oreck, 2001). Други за нас важан резултат проистекао је из провере која се односила на валидност инструмента. Две године након обављене аудиције изабран је случајан узорак неидентификованих ученика, као и оних који су препознати као музички талентовани и упућени на похађање додатне музичке наставе. Нова провера ученика којима су систематски подстицане способности и вештине донела је боље процене свих индикатора. С друге стране, неидентификовани ученици који су били врло близу критеријума да буду препознати као талентовани, две године након прве аудиције имали су резултате попут просечних појединаца. Аутори сматрају да ови подаци чврсто поткрепљују чињеницу да се таленат мора препознати и развијати, како не би био изгубљен (Oreck, 2001).

### ***Програм MusicLink***

Програм *Мјузик Линк* (MusicLink) основала је 1992. године Ј. Хароутунијан (Haroutounian), најпре подстичући наставнике основних школа у Вашингтону да номинују ученике који потичу из породица са нижим економским статусом, а за које сматрају да су потенцијално талентовани за музику. Данас *MusicLink* функционише као фондација са Хароутунијановом као извршним директором, чији је циљ да деци која поседују одговарајући музички потенцијал омогући адекватну музичку наставу, повезујући их са наставницима који су зарад програма вољни да своју финансијску накнаду редукују за минимум 50%. Фондација заузврат омогућава наставницима укљученим у програм набавку инструмената и материјала неопходних за одржавање наставе уз различите погодности ([www.musiclinkfoundation.org](http://www.musiclinkfoundation.org)). Од оснивања до данас, више од 6.000 деце из САД-а добило је одговарајућу музичку образовну подршку захваљујући овом програму.

За номинацију потенцијално талентованих ученика од стране основношколског наставника музике, разредног или приватног наставника, у оквиру *MusicLink* програма користи се скала процене под називом *Индикатори потенцијалног музичког талента*

(Haroutounian, 2008) коју смо већ приказали у одељку 2.3. овог рада. Скала садржи десет критеријума, тј. видова понашања чије присуство наставници оцењују на четворостепеној скали: (1) ретко или никада, (2) повремено, (3) често и (4) готово увек. Значајно је да је у оквиру ове скале процене остављено места за коментаре који у виду квалитативних карактеристика описују искуство у раду са појединачним учеником. Поред номинација наставника, програм узима у обзир и податке добијене од родитеља и деце. За номинације родитеља конструисана је четворостепена скала процене са тврдњама прилагођеним породичној музичкој средини (Табела 8), поред чега се од родитеља захтева и да опишу музичке активности у које је дете укључено ван школе, као и да дају мишљење о интересима и способностима свог детета.

Табела 8: Скала процене за родитеље у оквиру програма *MusicLink* (Haroutounian, 2013, према [www.musiclinkfoundation.org](http://www.musiclinkfoundation.org))

Моје дете:		1	2	3	4
1.	памти и пева мелодије са телевизије, радија, компакт дискова, касета и сл.	1	2	3	4
2.	реагује на ритам музике покретом, тапшањем итд.	1	2	3	4
3.	посебно је осетљиво на различите звукове	1	2	3	4
4.	запажа детаље у музичким одломцима и звуцима из окружења	1	2	3	4
5.	ужива у извођењу музике пред породицом и пријатељима, музику изводи са лакоћом	1	2	3	4
6.	ужива креирајући или експериментишући са мелодијама, ритмовима и звуковима	1	2	3	4
7.	свесно је промена у карактеру, динамици и звучању различитих музичких инструмената	1	2	3	4
8.	изражајно пева, креће се и реагује на музику	1	2	3	4
9.	показује фокусирану пажњу при слушању музике и музичким реакцијама	1	2	3	4
10.	ужива да дорађује музичке идеје	1	2	3	4

У оквиру програма понуђен је и упитник који попуњавају сами ученици и који, сем ако се ради о најмлађем узрасту, доприноси сагледавању дететових особина и интереса. Упитник садржи питања о евентуалном учењу музике у формалном и неформалном смислу, о поседовању инструмента, као и о додатним музичким активностима – учешћу у хоровима или оркестрима. Од детета се захтева и да наведе три најдраже песме или композиције, да опише у којим музичким активностима ужива, али и да образложи своје остале интересе. Сви наведени извори података (процене наставника и родитеља, информације добијене од саме деце) коначно омогућавају експертима *MusicLink* програма да ученике са музичким потенцијалом „повежу“ са адекватним наставницима музике и на тај начин омогуће правилан и континуиран развој њиховог талента.

## Примери националних програма за идентификацију музичких талената у САД-у

Евидентно је да се, поред наведених, у оквиру америчког система основношколског образовања примењује већи број специјализованих програма који за циљ имају идентификацију музички талентованих појединаца. Штавише, различите савезне државе САД-а развиле су своје програме, који се (уз извесне разлике у конструкцији мерних инструмената и операционализацији примењених индикатора) ипак заснивају на заједничким принципима.

Програм који је објавио Сектор за образовање савезне државе Охајо (*Ohio Department of Education*, 2009) укључује три фазе. **Прва фаза** подразумева номинацију ученика који ће бити сагледани у процесу скрининга и не примењује се једино када скрининг обухвата све ученике једног разреда. Чек листу за номинације попуњава сам ученик, вршњак, родитељ или наставник. Она (поред области визуелних уметности, глуме и плеса) садржи пет жељених облика понашања у домену музичког талента: прецизно разликовање тонских висина, способност успешног понављања комплекснијих ритмова, демонстрацију надпросечне способности на инструменту укључујући и глас, висок степен музичке меморије и компулзивну тежњу за музичким активностима. **Друга фаза** се односи на евалуацију карактеристика номинованих (или евентуално свих) ученика уз коришћење комплекснијих и детаљнијих чек листа. У самом издању садржај ових инструмената није наведен, већ се читалац/наставник упућује на њихов назив и издавача.<sup>19</sup> Најбоље оцењени ученици усмеравају се ка **трећој фази** која подразумева процену музичког извођења кроз соло наступе или наступе у мањим групама, импровизацију, активности структурираних музичких аудиција (повнављање мелодијских и ритмичких мотива), рад у већим или мањим групама уз посматрање и слично. Аутори су са циљем повећања објективности пласирали четворостепену скалу процене музичког извођења (0, 1, 2 или 3 поена по тврдњи) где се сагледава и оцењује седам посебних карактеристика:

- *Ритам*: способност понављања ритмичких фраза уз задржавање стабилне пулсације

---

<sup>19</sup> „Gifted and Talented Evaluation Scales (GATES)“, Pro-Ed, и „Scales for Rating the Behavior Characteristics of Superior Students (SRBCSS)“, Creative Learning Press (*Ohio Department of Education*, 2009: 11).

- *Мелодија*: успешност понављања мелодијских фраза у односу на број слушања и асистенцију
- *Импровизација*: квалитет спонтаних музичких импровизација у односу на особе истог узраста и искуства
- *Изражајност*: испољена сензитивност у односу на захтеве музике
- *Ангажовање*: степен енергије, фокусираности и уверљивости при извођењу
- *Техника*: квалитет технике у односу на особе истог узраста
- *Укупна оцена извођења*: укупан квалитет извођења музике у односу на вршњаке

Други програм идентификације објављен у сарадњи са Асоцијацијом музичких педагога савезне државе Висконсин (*Music Identification Handbook, 2008-2009*) спроводи се у неколико фаза (Слика 12). Поред могућности да наставници, родитељи и други номинују потенцијално талентовану децу за детаљнија испитивања, аутори програма препоручују да се у току другог, а потом и шестог разреда, реализује формални скрининг свих ученика. Он укључује примену „образаца за бележење“ (jot down form), скала процене и/или тестова музичких способности<sup>20</sup>. Управо ове тестове аутори сматрају значајним за откривање ученика са потенцијалним музичким талентом који свој дар не демонстрирају кроз извођење (*Music Identification Handbook, 2008-2009*: 10). Кроз наведени принцип номинација и скрининга, одређени број ученика усмерава се ка наредној фази која подразумева детаљнију процену њихових музичких карактеристика.

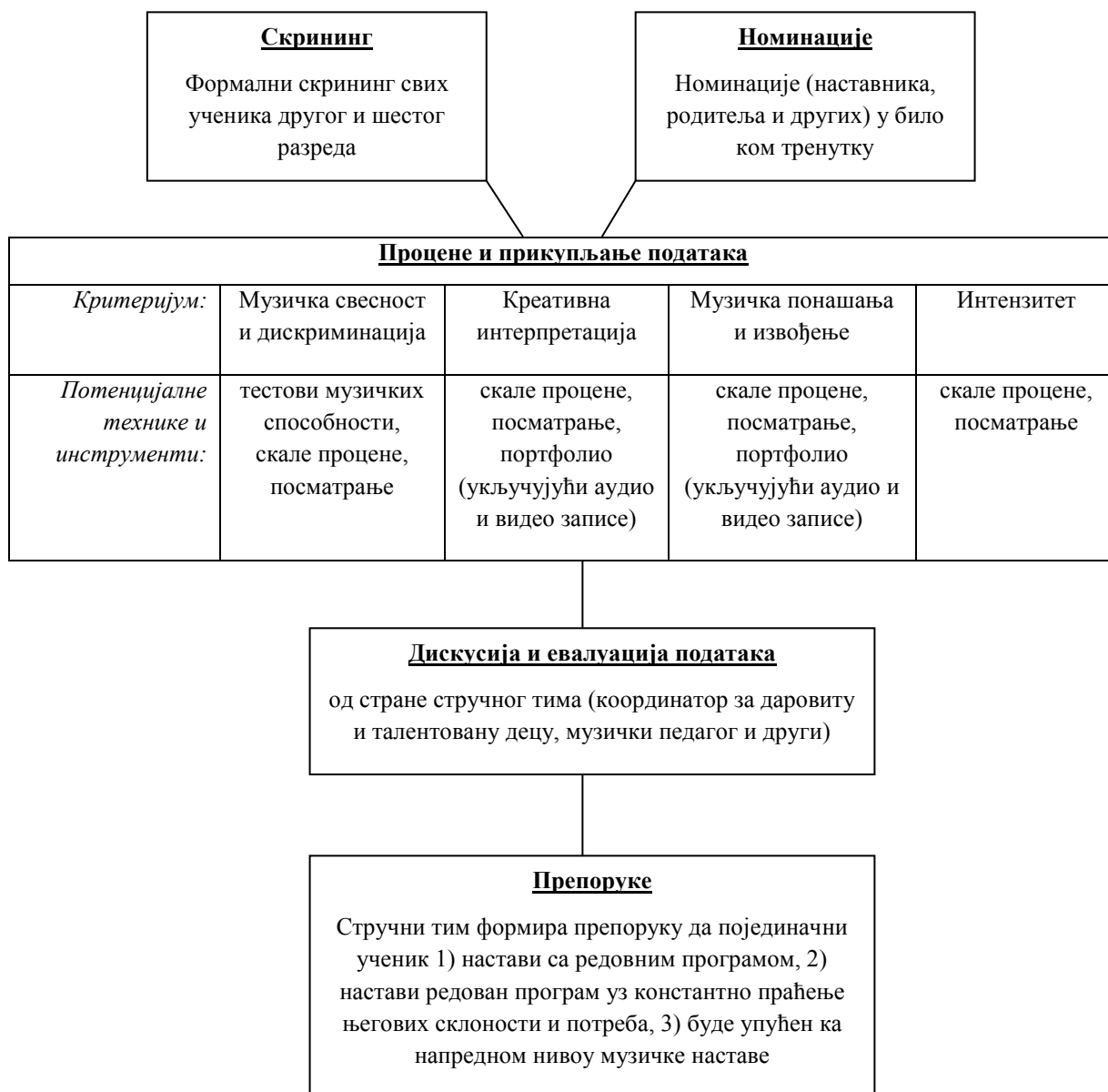
Друга фаза процеса ослања се на већ наведене ставове Хароутунијанове и подразумева препознавање карактеристика индикативних за музички таленат које су распоређене у четири категорије. **Музичка свесност и дискриминација** обухвата звучну перцепцију, осећај за ритам и осећај за висину тона, **креативна интерпретација** се односи на елементе музичког извођења као и на личну импровизацију и композицију, **музичка понашања и извођење** укључују свест о интеракцији слушаоца и извођача, што се одражава на поступке, али и на сам продукт извођења, док се **интензитет** као четврта категорија односи на особине као што су истрајност, мотивација и посвећеност. Подаци се у овој фази прикупљају путем тестова

---

<sup>20</sup> У оквиру овог програма препоручује се употреба стандардизованих тестова Едвина Гордона које смо детаљније описали у одељку 4.2.1.



и скала процене (за наставнике, родитеље, остале одрасле и вршњаке), док значајне изворе информација представљају и „анегдотски подаци“ и портфолио-материјали који могу да садрже аудио и видео записе вежбања, извођења и компоновања.



Слика 12: Приказ тока програма за идентификацију музички талентоване деце (Music Identification Handbook, 2008-2009: 8)

Прикупљене податке у наредној фази анализира, дискутује и евалуира стручни тим који се састоји од координатора за талентовану и даровиту децу, музичког педагога, разредног наставника и директора школе. Значајна је препорука да се музички таленат сагледа у нешто ширем светлу, тј да се узму у обзир различити

музички жанрови (пored уметничке музике и џез, поп, рок, народна музика, алтернативна музика и друге) као и различити видови његовог испољавања: извођење, импровизовање, компоновање, критика и „интерпретативно слушање“ (*Music Identification Handbook*, 2008-2009: 11). Флексибилност овог система огледа се у тежњи да се не формира непроменљив гранични скор, већ да се шире сагледају потребе ученика за богатијим музичким искуствима. Коначно, на основу добијених резултата стручни тим формира препоруку да појединачни ученик настави да похађа редован програм, настави програм уз пажљиво праћење развоја његових склоности и потреба, или буде упућен ка напредном нивоу музичке наставе у оквиру своје школе или друге институције.

## **5.2. Облици рада усмерени ка подстицању музичког талента**

Претходно наведени идентификациони поступци реализују се са основним циљем да се даровитим и талентованим појединцима пружи адекватно организована подршка у развоју релевантних карактеристика. Законском регулативом Републике Србије пружена је могућност да се деца са високим способностима и потребама посебно и сагледају у систему основношколског образовања. Међу основним правима детета и ученика која су установа и запослени дужни да обезбеде је право на „подршку за свестрани развој личности, подршку за посебно исказане таленте и њихову афирмацију“ (*Закон о основама...*, Члан 103). Истим законом је прописано да „лица са изузетним способностима имају право на образовање и васпитање које уважава њихове посебне образовне и васпитне потребе, у редовном систему, у посебним одељењима или посебној школи“ (Члан 6).

Узимајући у обзир потребу да се даровитим и талентованим ученицима приђе на посебан начин, уз поштовање принципа индивидуализације и диференцијације, велики број страних и домаћих аутора (Heller, Perleth & Lim, 2005; Blažič & Starc, 2011; Altaras, 2006; Алтарас Димитријевић, *ИОП...*; Ђорђевић, 1997; Андре, 2008; Милић, 2010; Лелеа, 2008 и др.) наводи могуће облике рада тј. видове подршке овој деци. Систематизација ових поступака може се извршити кроз три основне категорије које обухватају обогаћивање, груписање и акцелерацију:

1. *Обогаћивање* програма најчешће се односи на диференцирани приступ редовном програму. Оно се реализује у виду прилагођавања (проширивања) програма који ће даровити и талентовани појединци похађати у оквиру редовне школске наставе, дакле у хетерогеним разредима (унутрашње диференцирање, Ђорђевић, 1997: 424), или ван наставе у оквиру додатног рада, секција, семинара и сл.

2. *Груписање* (или издвајање, Алтарас Димитријевић, *ИОП...*) подразумева формирање релативно хомогених група ученика према способностима или интересовањима. Овакво груписање (тј. спољно диференцирање, Ђорђевић, 1997: 421) деци са високим способностима и изразитом мотивацијом пружа адекватну стимулативну средину и омогућава несметано напредовање у оквиру повремених груписања (*pull-out* програма), специјалних одељења или специјализованих школа. У нашим условима, развој музичког талента у оквиру основне музичке школе (која се похађа паралелно са општеобразовном) свакако представља настојање да се ученици издвоје и групишу према способностима, мада, образложићемо касније, на часовима групне наставе у музичкој школи ипак има деце са приличним разликама у музичким способностима.

3. *Акцелерација* узима у обзир потребе даровитих и талентованих ученика за бржим напредовањем, те се огледа у могућностима ранијег уписа школе, прескакања разреда, завршавања разреда за краће време и сл. Циљ је да се школски програм или његов део заврши на ранијем узрасту од предвиђеног (Ђорђевић, 1997: 592) чиме се овим ученицима омогућава да уче и раде са децом сличних способности без обзира на календарски узраст. У литератури се говори о подели акцелерације на административну (у виду ранијег поласка у школу) и педагошку, која подразумева промене курикулума, програмског садржаја и наставног процеса (Passow, 1996, према Андре, 2008: 776). Андреова у свом раду покушава да ове две категорије обједини у „административно-педагошку акцелерацију музички даровите деце“ са назнаком да се „процедуре административне акцелерације могу прихватити само као полазна основа да даљу педагошку акцију, односно за индивидуализацију“ (Андре, 2008: 776). Познато је да се у нашој пракси ученицима изузетно талентованим у области музике омогућава да седми и осми разред општеобразовне школе заврше за једну школску годину, како би се избегла пауза између основног и средњег музичког образовања.

Горе наведене категорије не могу се ипак сагледавати засебно и у пракси издвојено примењивати. На пример, хомогеном груписању често се замера да

„потпирује елитизам“ и да је „противно идеји инклузије“ (Алтарас Димитријевић, *ИОП...*) због чега се најчешће комбинује са другим облицима рада. У нашем систему образовања, највећи број музички талентованих ученика редовно похађа општеобразовну школу што омогућава њихов правилан социјални и емотивни развој, док повремено груписање у музичкој школи подстиче развој музичких способности и вештина. Другим речима, обогаћивање програма, груписање и акцелерација су мере које једна другу не искључују, већ се најбољи резултати могу постићи њиховом успешном комбинаториком. Поред наведеног, у циљу подстицања музичког талента Лелеа (2008: 370) предлаже да талентованим ученицима треба пружити могућност да „што чешће решавају сложене музичке садржаје“ при чему ће доживети успех и радост, треба показати наклоност и позитивно вредновати њихове необичне идеје, задовољити њихов мотив радозналости стварањем могућности за истраживање и откривање, као и повремено реализовати рад без оцењивања, чиме се избегава страх од неуспеха и додатно подстиче музичка креативност.

Рензули (Renzulli, 2005: 249) наводи два прихваћена гледишта о циљевима специјалних програма за даровите и талентоване: обезбеђивање могућности за „самоостварење“ (self-fulfillment) кроз развој, као и формирање појединаца који ће бити не само конзументи већ и ствараоци науке и ументости. Сложићемо се са ставом Рензулија да су ова два циља у јакој интеракцији и да се међусобно подстичу, што је и евидентно у домену музике. Иначе, сваки специјализовани програм за даровите и талентоване ученике планира се са основним циљем да се дати потенцијал у што већој мери и што бољем квалитету развије, с обзиром на значајну улогу срединских подстицаја за развој талента. Хелер и сарадници подстицајну средину посматрају у ширем смислу, као „свеобухватно стимулативно социјално (породично, школско, ваннаставно) окружење“ у коме се деца и адолесценти развијају (Heller, Perleth & Lim, 2005: 158). Други аутори наглашавају важност „повољне социјалне климе“ у смислу процењивања даровитости од стране друштва као пожељног својства, значајног како за самог појединца тако и за друштво у целини (Grandić i Letić, 2009: 237).

Да би подстицање музичког талента како у породичним тако и у школским условима било успешно и константно резултирало позитивним исходима, потребно је узети у обзир начело „оптимума утицаја“. Радошева у том смислу наглашава да „премало, али и превише стимулације, помоћи, вежбања, очекивања успеха, премали или превелики број избора, пренизак али и превисок ниво аспирације или ниво

неизвесности у ситуацијама учења неће дати очекиване ефекте“ (Radoš, 2010: 231). Ауторка Влаховић-Штетић пак, наводећи образовне потребе даровите деце, предлаже креирање изазова у којима се може доживети и повремени неуспех, што подразумева „постављање задатака у близину крајњих граница зоне проксималног развоја“ (Vlahović-Štetić, 2005, према Grandić i Letić, 2009: 233). С обзиром на различите видове испољавања музичког талента али и на индивидуалне разлике међу децом, потребно је константно прилагођавати тежину програма уз настојање да се постави оптимални ниво захтева.

### **5.2.1. Рад са децом предшколског узраста**

Музичке способности и основне музичке вештине почињу да се развијају рано у предшколском периоду, због чега се породични услови могу сматрати једним од основних фактора подстицања музичког талента. То посебно долази до изражаја ако се има у виду да се најважнији период развоја музикалности одиграва пре поласка у основну школу (Mirковић-Radoš, 1983: 101).

У многим радовима истиче се значај подршке родитеља, као централних креатора породичне средине. Хароутунијанова сматра да би родитељи требало да подрже ране знаке музичких активности и интереса, да обезбеде одговарајућу формалну музичку обуку од раног узраста, као и да од самог почетка изграђују код детета радне навике у вежбању (Haroutounian 2008: 9). Велики број музичара које су истраживањем обухватиле Суботникова и Џарвинова (Subotnik & Jarvin, 2005: 347) изјавио је да без инсистирања својих родитеља на константном вежбању у раном периоду музичког образовања не би развили своје способности до нивоа компетенција. У истраживању улоге родитељске подршке у музичким постигнућима деце (Sloboda & Howe, 1991, према McPherson & Williamon, 2006: 247) дошло се до закључка да су музички успешни ученици углавном имали родитељску подршку и били охрабривани у раним етапама свог музичког развоја. С друге стране, слаба укљученост родитеља у раном периоду, али и превише родитељског притиска у периоду адолесценције, често су водили ка одустајању од учења инструмента.

Истраживања реализована у нашој средини показују да су музичка постигнућа основношколаца (у смислу провере перцептивних музичких способности) највиша у

групи испитаника чија је „породична средина оцењена као 'изузетно стимулативна' за дечји музички развој“ (Mirkočić-Radoš, 1983: 206). И страни аутори „недвосмислено закључују“ да „рано родитељско ангажовање и стимулација на музичком пољу снажно корелира с каснијим музичким достигнућима“ (Davidson et al., 1996 према Leman i dr., 2012: 57). Имајући у виду наведено, значајно је да родитељи у циљу подршке развоју музичких способности, вештина и прогресивно, музичког талента, од најранијег детињства својој деци обезбеђују адекватне музичке подстицаје – охрабривање почетних музичких понашања, певање песама, слушање уметнички вредне музике и сл. Сматра се да је улога родитеља посебно значајна у изграђивању музичког укуса деце (Mirkočić-Radoš, 1983: 182).

Поред подршке родитеља, за подстицање развоја музичког талента у овом узрасту значајне су предшколске установе. Подразумева се да велики број деце похађа „опште“ државне и приватне предшколске установе, тј. оне намењене (у смислу музичких предиспозиција) неселекционисаној предшколској популацији. Оне су усмерене ка општем психофизичком и социјалном развоју, у оквиру чега се тежи и подстицању музички релевантних карактеристика све деце у колективу. С обзиром на велике разлике у музичким предиспозицијама деце, Ј. Андре (2008) предлаже могуће стратегије за подршку музички талентованима које најпре наглашавају поштовање принципа индивидуализације кроз акцелерацију и менторски рад. Она такође наводи могућност груписања према интересовањима, тј. формирање оркестра, дечјег хора и/или додатних музичких радионица у предшколској установи. Стратегија рада са којом бисмо се нарочито сложили односи се на музички обогаћујућу средину, што подразумева да предшколске установе имају на располагању различите музичке инструменте. Тако би деца имала прилику да „уоче разлике међу њима као и карактеристике култура и народа из којих потичу, истраже их, стекну искуство у свирању, заволе инструмент, музику...“ док би, с друге стране, васпитачи имали могућност да „уоче индивидуалне жеље деце за одређеним инструментом, и препознају потенцијалне даровите појединце“ (стр. 778). И Радошева сматра да слободно импровизовање, свирање песама по слуху и експериментисање на инструменту треба учинити доступним свој деци у предшколској установи, у циљу буђења „експресивне креативности присутне у сваком детету“ (Radoš, 2010: 311). На тај начин се позитивно утиче на музички развој и мотивацију за бављење музиком, будући да се музичке вештине могу подстицати не само формалним, усмереним вежбањем, већ и вежбањем

кроз игру и групним музичким интеракцијама (Hallam, 2006: 426). Пред предшколске установе (тачније, васпитаче) поставља се и одговоран задатак изграђивања музичког укуса презентовањем уметнички вредне музике, што ће свакако имати утицај на естетске реакције у наредним периодима развоја.

Поред похађања редовног предшколског програма, евидентна су и настојања ка видовима ране формалне обуке за музички талентовану децу. Водећи се резултатима истраживања музикалности код предшколске деце, Ј. Лелеа заузима став да период музичког описмењавања може да почне и пар година раније у односу на актуелну наставну праксу, јер „данашње генерације ученика траже и могу из ове области далеко више“ (Лелеа, 2010: 264). Поједина истраживања указују на значај узраста на коме се почиње са музичким образовањем. Рани почетак учења музике (нарочито када је вештина свирања инструмента у питању) испоставио се као важан фактор у постизању високог нивоа „музичке вичности“ (Schlaug et al., 1995, према Wallentin et al. 2010a: 191). Да се ово не односи само на инструменталне вештине показано је у истраживању Велентина и сарадника (Wallentin et al. 2010a), где су испитаници који су у детињству рано кренули са учењем музике имали углавном и највише резултате на мерењу перцептивних музичких способности. Ипак, специфична психофизичка спремност мале деце не дозвољава да се са класичним подучавањем инструмента крене сувише рано. Леман и сарадници (Leman i dr., 2012: 50) наводе да се деца млађа од четири године углавном не могу „систематски усредсредити на специфичну технику одређеног инструмента“ а да тек шестогодишњаци могу да вежбају „насамо или под саморегулациом“, због чега учење инструмента на раном узрасту треба да укључује сложену интеракцију одраслих како би се очувало окружење које још увек има карактеристике игре.

У нашим условима, специјализовану музичку обуку деци предшколског узраста пружају музичка забавишта, дечији културни центри, а посебно „припремни разреди“ који се организују у оквиру основних музичких школа. У оквиру припремног разреда тежи се развијању музикалности, мотивације, музичком описмењавању кроз учење великог броја песама са текстом и певање солмизацијом, тежи се развијању музичке меморије, креативности, ширењу гласовног опсега и др. Припремни разред (који се одржава два пута недељно) деци пружа прилику и за боље упознавање са музичким инструментима, „како би били у могућности да, када дође време за то, одаберу управо онај инструмент који им се допада и који им највише одговара“ (*Правилник о*

наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања). Могућности које пружају наведене установе представљају добар пут ка подстицању музичког талента у предшколском узрасту. Ипак, оне најчешће не организују идентификационе процесе, те је приступ деци овим институцијама у највећој мери последица правовременог опажања музичког потенцијала од стране родитеља и њихове воље и спремности да на овај начин поспешују дар свога детета.

### **5.2.2. Подстицање музикалности деце у општеобразовним школама**

Подстицање музикалности деце у оквиру обавезног основног образовања у Србији усмерено је, не посебно на развој потенцијала музички талентованих, већ првенствено на пружање адекватних музичких искустава целокупној школској популацији. То се реализује у оквиру предмета Музичка култура који се изучава од првог разреда и кроз који се тежи развоју интересовања деце, музичке креативности, осетљивости за експресивна својства музике, навике активног слушања музике, увођењу у основе музичке писмености, различитим видовима извођења музике и др. Општеобразовна настава дакле има циљ да од ученика створи љубитеље музике као уметности и код њих развије „смисао за лепо и узвишено“ (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*), за разлику од музичких школа које су усмерене ка формирању професионалних музичара. Задатак који предмет Музичка култура носи, а који се односи на пружање уметнички вредних музичко-естетских утисака већ у млађем школском узрасту, свакако је веома важан део образовања и васпитања, нарочито ако се има у виду да је „уметност фундаментално важан део културе“ због чега је образовање без уметности „осиромашено образовање које води до осиромашеног друштва“ (Winner & Hetland, 2001, према Persson, 2009: 728).

Реализација наставе музичке културе на млађем школском узрасту обухвата три групе активности – извођење, слушање и стварање музике (*Правилници о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања*). **Извођење музике** у настави овог предмета односи се на певање и свирање. Ученици већ од првог разреда по слуху уче и певају већи број њима



прилагођених форми – дечјих и традиционалних песама, бројалица, игара с певањем, као и модела на којима се заснива рад на музичком описмењавању. Трећи разред доноси захтеве певања из нотног текста, да би на крају четвртог била савладана Це-дур лествица и усвојени релевантни појмови (линијски систем, нотне вредности, ступањ, степен и полустепен и сл). Група активности која се односи на свирање најпре подразумева упознавање дечјих ритмичких инструмената и начина свирања, прављење инструмената и аудитивно опажање њихове боје звука. У другом разреду се на ритмичким инструментима може изводити ритам бројалице или пулсација музичког тока. У овом периоду уводе се и једноставни мелодијски инструменти (металофон, ксилофон) и изводе песме већ обрађене солмизацијом или, према могућностима, свирају фрагменти по слуху. **Слушање музике** као „активност усмерена на естетско васпитање ученика“ има задатак да пажњу ученика усмери ка активном поимању музичких целина и њихових елемената, као и да код њега развије интересовање за уметнички вредну музику. У почетној настави најчешће се презентују кратке дечје, уметничке и народне композиције, као и музичке приче. Инсистира се на анализи и препознавању различитих гласова, инструмената, динамичких промена, промена темпа, али тежи и памћењу и препознавању већ слушаних композиција. До четвртог разреда ученици би требало да кроз активности слушања музике упознају и „ступе у додир са уметничким изразом богатог регистра људских мисли и осећања (храбрости, радости, одушевљења, туге итд.)“. Препоручљиво је кроз цео овај период подстицати ученике и да се емотивно изразе о слушаној музици, речима, покретом, цртежом или на друге начине. **Стварање музике** развија и ослобађа код ученика креативност и индивидуалност, прожимајући се са активностима извођења и слушања музике. За музичко стваралаштво употребљавају се различити извори звука (глас, тело, различити предмети, ритмички и мелодијски инструменти) којима се могу креирати једноставне пратње за бројалице, песме, приче, смишљати мале ритмичке целине, импровизовати покрети уз музику, а од другог разреда и мелодије на задати текст. Од трећег разреда ради се на музичким питањима и одговорима, ритмичким допуњалкама, мелодијским допуњалкама са или без потписаног текста, док се временом инсистира и на слободном музичком изражавању ученика.

На који је начин овако постављен систем музичке наставе у основној школи могуће прилагодити и усмерити према потребама музички талентованих ученика? Без обзира на општи карактер васпитно-образовних циљева и исхода предмета Музичка

култура, реализацији ове наставе требало би прићи уз поштовање индивидуалних разлика у музичким способностима и мотивацији. У горе наведеним правилницима, у оквиру инструкција о праћењу и оцењивању рада ученика, назначено је као важно да наставник „упозна музичке способности сваког ученика“. Позивајући се на чињеницу да процес идентификације и рада са музички талентованом децом у основној школи треба да укључи музичког педагога и психолога, Лелеа сматра да „то не искључује васпитаче и учитеље да у границама својих компетенција подстичу музичке способности даровитих“ (Lelea, 2003: 175). С друге стране, на недостатак адекватног рада на подстицању музичког талента у основној школи указују поједина домаћа истраживања, откривајући да се наставници и учитељи „више ослањају на природни дар деце него што се баве 'производњом' даровитих“ (Аврамовић и Вујачић, 2009: 887), због чега ћемо у даљем тексту образложити неке могућности рада.

Као једну од могућности за побољшање наставне праксе предмета Музичка култура, Радошева (Mirković-Radoš, 1983: 193) наводи учешће посебно обученог наставног кадра (претпоставља се, музичког педагога) већ од најранијег узраста, који би у интеракцији са учитељем „радио на буђењу и подстицању интересовања као предуслову за свестран развој не само музичких способности, већ и за развој уопште“. Као једним од основних задатака ауторка сматра активирање и даље развијање „естетског потенцијала“ уз презентовање музике „искључиво највишег квалитета“ која је, наравно, прилагођена узрасту и тренутним могућностима ученика.

Диференцирање захтева у оквиру предмета Музичка култура могло би да се огледа у могућностима да се музички талентовани и/или ученици са јаким интересовањем за музику подстичу на самостални рад, истраживања и писање пројеката ван наставе. Ипак, редовна настава музичке културе то не предвиђа, будући да је правилницима прецизирано да „домаће писмене задатке или писане тестове, контролне задатке, реферате не треба задавати у оквиру овог предмета ни у једном разреду“ тј. да се целокупно градиво остварује само у школи. С тим у вези поставља се питање колико је могуће пратити рад и напредовање сваког ученика и спровести барем неки вид унутрашње диференцијације, с обзиром на чињеницу да реализација наставе предмета Музичка култура од првог до четвртог разреда основне школе подразумева само један час недељно.

Добар пример примене савремених тенденција можемо наћи у алтернативним уџбеницима за предмет Музичка култура од првог до четвртог разреда, које је на

румунском језику конципирао аутор Ј. Лелеа (Lelea, 2005, 2006, 2008, 2009, према Лелеа, 2010). Аутор полази од недостатака у „традиционалним“ уџбеницима, сматрајући да се истим нивоом захтева, односно принципом „једна песма за све“, не уважавају индивидуалне разлике у музичким способностима ученика. Лелеа наступа са другачијим концептом уџбеника који садрже 2 до 3 пута више песама и дидактичких игара, распоређених у „три нивоа музичких способности за исти узраст ученика у разредној настави“ (стр. 262). Тиме је учитељима омогућено да диференцирају захтеве и прилагоде их просечним ученицима, музички талентованима, али и ученицима са нижим музичким способностима. Поред тога, аутор предлаже да се певање песама примени сваког дана на почетку и на крају наставе, као и да се интердисциплинарно користи у оквиру других наставних предмета, у виду „музичког импулса“ у трајању од 2 до 5 минута.<sup>21</sup>

Посебан облик подстицања музичког талента у општеобразовној школи представљају слободне музичке активности – хор и оркестар – које спадају у факултативни део школског програма. Певање у хору има двоструки значај: с једне стране оно развија музички слух, интонацију, осећај за ритам, самоконтролу при извођењу и позитивно делује на формирање гласовног апарата, а са друге утиче на социјални развој, подстиче осећај припадности колективу и развија естетску осетљивост. Свирање у оркестру се најчешће реализује на Орфовим инструментима, али је планом и програмом предвиђено да оркестар може бити „састављен и од неке друге комбинације инструмената (нпр. хармонике, мандолине, тамбуре, блок флауте). Музички талентовани ученици млађег школског узраста могу дакле бити подстакнути укључивањем у рад школског хора и оркестра. Они који изразито лепо певају или поседују завидан ниво извођачке вештине за свој узраст могу бити ангажовани као солисти у појединим композицијама на приредбама, смотрема или такмичењима, што ће додатно поспешити њихову мотивацију за бављење музиком.

Најбољи начин неговања музичког талента ученика млађег школског узраста свакако је њихово усмеравање ка специјализованом музичком образовању, што је став подржан од стране аутора из области (Стојановић, 1992: 201; Lelea, 2003: 175). Ипак,

---

<sup>21</sup> Аналогно томе, у званичним правилницима налазимо да је „сваки школски дан пожељно почети и завршити певањем песама“ (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*).

ово не треба посматрати као једину могућност. Поједини ученици и/или њихови родитељи неће имати интересовања или могућности да приступе класичном музичком образовању. Постоје ученици са високим способностима који нису заинтересовани да свирају (само) уметничку музику, већ свој музички таленат желе да усмеравају ка различитим музичким жанровима. Не би требало, дакле, облике рада на подстицању музичког талента исцрпети у оквиру програма музичких школа, већ и ученицима са ширим и неформалним музичким интересовањима обезбедити одговарајућу едукативну подршку у оквиру редовне музичке наставе у основној школи, додатних музичких активности или ваннаставних ангажовања. Навешћемо и законски предвиђену могућност формирања Индивидуалног образовног плана (ИОП-3) који може да буде заснован на „обогаћивању и проширивању садржаја образовно-васпитног рада за дете и ученика са изузетним способностима“ (Закон о основама..., Члан 77).

### **5.2.3. Рад са талентованим ученицима у систему музичког образовања**

Када је у питању рад на подстицању музичког талента, познато је да у Србији постоји званичан систем специјализованог музичког образовања који обухвата основне и средње музичке школе као и факултете уметности. Тиме је омогућен систематски развој музичког потенцијала до високих стадијума извођачких и педагошких компетенција. Добра распрострањеност основних музичких школа (36 у Србији, према <http://zmbss.org>) које ученици похађају паралелно са општеобразовним, као и рад Школе за музичке таленте у Ћуприји интернатског типа, омогућавају музички талентованој деци формално учење инструмента већ од раног школског узраста. Чињеница да је целокупно основно и средње (а делимично и високо) специјализовано музичко образовање бесплатно (тачније, финансирано од стране Републике Србије) упућује на закључак о већој приступачности формалне музичке обуке у односу на многе европске земље. Наиме, Богуновићева (Bogunović, 2010: 20-21) наводи да у западним образовним системима „углавном не постоји независан систем музичког образовања“, већ велики број „отворених“ музичких и уметничких школа где инструмент могу да уче сви, без обзира на способности, нарочито када је у питању основни ниво музичке обуке. На тај начин је у европским земљама припрема за

академско музичко школовање великим делом „препуштена родитељима, њиховим финансијским могућностима и приватним наставницима инструмента“.

Реализација програма основног музичког образовања у Србији изводи се на једном од два основна наставна одсека – Одсеку за класичну музику и Одсеку за српско традиционално певање и свирање, док се као изборни нуде Одсек за рану музику, Одсек за народну музику и Одсек за џез музику (*Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања*). У пракси ипак доступност ових програма зависи од организационих и кадровских могућности појединачне школе. На Одсеку за класичну музику као најзаступљенијем, шестогодишње основно музичко образовање може да упише ученик млађи од девет година, у оквиру чега се изучавају виолина, виола, виолончело, гитара, тамбура, мандолина, харфа, клавир, хармоника и флаута. Четворогодишње образовање обухвата ренесансну (малу) харфу, обоу, кларинет, саксофон, фагот, хорну, трубу, тромбон и тубу (за ученике млађе од 11 година) као и контрабас и удараљке (за млађе од 15 година). Програм соло певања изучава се у трајању од две године, а због захтева у развоју гласовног апарата може се уписати тек са пуних 14 година. Евидентно је да одређени инструменти захтевају ранији почетак и дуже трајање обуке како би се створиле потребне психомоторичке релације, док други, због мањих техничких захтева омогућавају касније укључивање у ток музичког образовања. Настава инструмента и певања у основној музичкој школи изводи се индивидуално, док настава солфеђа, теорије музике, оркестра, хора, камерне музике и групног свирања подразумева групну реализацију.

Када је у питању подстицање изузетно способних и талентованих ученика, у Правилнику о наставном плану и програму најпре налазимо да „у I разред основне музичке школе може да се упише и дете предшколског узраста, уколико на пријемном испиту испољи изузетне музичке способности“, као и да ученик који се истиче способностима и знањем „може да стекне основно музичко образовање и васпитање у року краћем од прописаног у наставном плану и програму“ (*Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања*). Ради се дакле о видовима акцелерације као могућностима да се изађе у сусред индивидуалним потребама изузетно талентоване деце. Правилником је предвиђен још један начин подршке за ученике који се истичу „својим талентом, знањем и напредовањем“ што подразумева организацију додатне наставе, према предлогу стручних већа предмета.

Иако основну музичку школу уписују деца која положи пријемни испит, у пракси налазимо приличне разлике у њиховим способностима, мотивацији, личности. Разумљиво је да нису сви ученици музичке школе „толико даровити да се може очекивати висок извођачки квалитет“ (Radoš, 2010: 332), али се ипак као циљ намеће „унапређење индивидуалног развоја и вештина“. Када је у питању инструментална настава или настава соло певања сматрамо да не постоје посебне организационе сметње да се сагледају могућности и потребе сваког ученика понаособ, будући да се она реализује индивидуално – по принципу један ученик на једном часу. Ипак, успешност инструменталне наставе мора се сагледати кроз особине ученика и наставника, као и њихов однос и интеракцију. Суботникова и Џарвинова разликују два типа ученика: једне који лако прихватају инструкције, тј. „васпитљиви“ су (teachable, Subotnik & Jarvin, 2005: 354), и друге који пружају отпор техничким и естетским сугестијама. Јасно је да је „васпитљивост“ битна одлика у почетном музичком школовању када је потребно изградити вештине, знања и ставове, док „јединствене идеје и технике“ могу представљати основу успеха тек на највишим нивоима музичког развоја. С друге стране, значај наставника нарочито се огледа у успешном буђењу мотивације, јер се он сматра „централним замајцем у мотивационом циклусу вежбања, награде и резултата“ (Leman i dr., 2012: 68). Наставна пракса је показала да „квалитет првог и неколицине наредних часова [...] најчешће пресудно утиче на даљи развој учениковог интересовања за музику“ (*Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања*) због чега је почетак учења инструмента потребно учинити што инспиративнијим и привлачнијим.

Литература иначе истиче веома важну улогу коју наставник музике има у процесу развоја музичког талента. Музичари који су успешно наставили да се баве извођаштвом разликују личне и професионалне квалитете свог првог наставника музике, памтећи на првом месту не његову техничку спретност, већ радосну атмосферу на часовима (Sloboda & Howe, 1991, према McPherson & Williamon, 2006: 248). Блум наводи да први наставник музике треба да понуди окружење кроз које деца доживљавају „радост музике“, напредујући касније ка наставнику који ће побољшати техничке вештине и коначно ка професионалцу чији је задатак да развије највише видове умећа и уметничког изражаја (према Haroutounian, 2008: 14). Ово се донекле поклапа и са нашим едукативним системом, тј. са сменом наставника кроз основно, средње и високо музичко образовање. Проучавање наставника који раде са

талентованима у уметничким доменима указало је на пожељне особине и видове понашања (Zimmerman, 1997, према Zimmerman, 2004: xxvii): успешан наставник одлично влада знањем у својој области и педагогијом, има добро самопоуздање и допушта слободу избора, што му омогућава да преузме улогу лидера и сарађује са другима. Апликативни могу бити и налази произашли из истраживања наставника интелектуално даровите деце. Показано је да изузетно успешни наставници у односу на своје мање успешне колеге имају виши степен флексибилности у стратегијама подучавања, у већој мери узимају у обзир индивидуалне разлике својих ученика и имају позитивнији став према изузетно способној деци и адолесцентима (Heller, Perleth & Lim, 2005: 158). Сагласно са наведеним, домаћи аутори закључују „да се основна формула успеха у раду са даровитим ученицима налази у сталној отворености и усмерености на лични и професионални развој“ (Grandić i Letic, 2009: 240). Наведеним истраживањима обухваћени су наставници интелектуално даровите деце и наставници музике (првенствено инструменталене наставе), али сматрамо да овим особинама треба да теже и наставници свих музичких предмета, а посебно солфеђа као дисциплине која је есенцијална за успешан рад на музичком описмењавању.

Један од видова подстицања способнијих ученика основне музичке школе свакако је њихово чешће ангажовање на пољу јавних наступа. Иако имају обавезан број јавних наступа и смотри у оквиру школе, ученици могу бити додатно подстакнути учешћем на важнијим такмичењима или концертима. Могућност да јавно демонстрирају способности и вештине може бити стимулативна за даљи напредак (Heller, Perleth & Lim, 2005: 161), тако да се овај вид активности истовремено може посматрати и као начин подршке и као индикатор тренутног постигнућа. Ипак, иако се у савременој настави инсистира на поштовању индивидуалних потреба и могућности, у наставном програму за основне музичке школе јасно је назначено да се равноправан третман свих ученика у класи не сме довести у питање. „Било какав дискриминаторски став у односу на степен музичке обдарености или неко друго учениково индивидуално својство сматра се педагошки и морално недопустивим“ (*Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања*). Другим речима, наставник мора настојати да сваком појединачном ученику пружи адекватну подршку у развоју талента, али не на штету остале деце.

С обзиром на наведено, одговарајућим наставним поступцима на часовима индивидуалне наставе тежи се подстицању карактеристика – чиниоца и индикатора

музичког талента: музичких способности, мотивације, специфичног знања, извођачких вештина, музичке креативности, релевантних особина личности. Овако организована инструментална настава углавном води до успеха у извођачком смислу, али су у пракси присутни проблеми недовољне корелације наставе инструмента са наставом солфеђа, као и случајеви неадекватне музичке писмењености инструменталиста, о чему ће бити речи у наредном одељку.

Поред описаног система рада основних музичких школа, треба навести и уско специјализовану Школу за музичке таленте у Ћуприји гудачког смера, која под покровитељством Факултета музичке уметности у Београду ради по јединственом наставном плану и програму у десетогодишњем трајању (према <http://www.skolazamuzicketalentecuprija.edu.rs>). Школа је намењена релативно малом броју ученика са изразитим музичким талентом који у овом периоду стичу основно и средње музичко, као и опште образовање. Установа је интернатског типа, те боравак ученика у стимулативном окружењу са сталним преплитањем различитих музичких искустава – формалних часова, вежбања, групног свирања или интеракције са осталим полазницима – свакако има позитиван утицај на правилан развој музичког талента. Поред свог главног гудачког инструмента, ученици имају наставу упоредног клавира, музичко-теоријских предмета, али и општеобразовну наставу прилагођену интересовањима ове деце, што је омогућено малим бројем ученика у одељењу. Поред евидентног успеха у изграђивању извођачког музичког талента деце, установа оваквог типа ипак отвара питања социјалног и емотивног развоја деце, будући да је од уписа (са шест или више година) већина ученика само повремено у физичком контакту са родитељима. Верујемо да и велики број родитеља, без обзира на изузетан музички таленат свог детета и на професионалну подршку које би оно имало у Школи, није спремно да се дистанцира на толики временски период. Због свега наведеног, чини се да је „редовно“ основно музичко образовање, са повременим похађањем наставе, прихватљивије решење за рад са широм популацијом музички талентоване деце.



### 5.2.3.1. Формирање музичког талента кроз наставу солфеђа

Солфеђо је као предмет заступљен на свим нивоима музичког образовања (основном, средњем и високом) због чега смо, имајући у виду његову улогу у реализацији различитих видова музичког талента, одлучили да значај овог предмета и специфичности које се у пракси јављају посебно сагледамо. Настава солфеђа је фундамент адекватне музичке описмењености будућих професионалних музичара. Константном интеракцијом наставних елемената – мелодике, ритмике, интонирања и опажања, диктата и теорије музике – тежи се оспособљавању ученика да нотни текст који виде могу свесно да протумаче и доживе унутрашњим слухом пре него што га изведу гласом или на инструменту, а да с друге стране, аудитивно примљен музички садржај успешно преведу у нотни текст – креирајући нотни запис или певајући солмизацијом. Иако се ова два смера наставе солфеђа могу појмити као супротна, интерпретација и перцепција су „комплементарни делови истог процеса“ (Milanković, 1998: 11) и чине јединствену кружну целину – од нотне слике ка звуку и од звука ка нотној слици – где важну посредничку улогу има „музичка мисао“ (Kršić-Sekulić, 1990: 10).

Настава солфеђа у основној музичкој школи (ОМШ) одржава се у групама до десет ученика и обухвата два часа недељно (односно три часа у првом разреду двогодишњег образовања и васпитања). Основни циљ наставе солфеђа на овом узрасту је „развијање музикалности и музичке писмености кроз прожимање васпитног и образовног процеса“ што се остварује кроз развијање музичких способности, вештине читања, писања и схватања музике и музичког писма, усађивање звучних представа и њихово везивање са сликом и слике са звуком, упознавање музичких стилова, литературе и интерпретације, као и кроз развој креативних способности деце уз њихово осамостаљивање у раду (*Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања*). Оваква ширина задатака сведочи о важности и комплексности наставе солфеђа, која најпре кроз музичко описмењавање треба ученицима да омогући разумевање свих елемената нотног текста и на тај начин олакша и „освести“ рад на инструменталној настави. Пратећи надаље ток музичког школовања, ученици извођачких образовних профила и у средњој музичкој школи настављају да похађају наставу солфеђа два часа недељно, док се овом дисциплином посебно баве ученици Теоретског одсека, којима солфеђо постаје главни предмет (3 часа недељно).

Анализирајући наставну праксу предмета Солфеђо на свим нивоима музичког образовања у Србији, а имајући у виду чест дисбаланс између пројектованих и реалних исхода ове наставе, можемо издвојити својеврсне недостатке. Најпре, у основној музичкој школи, поред часова изабраног инструмента ученици похађају наставу солфеђа која, између осталог, треба да пружи јасна звучно-теорисјка тумачења свих музичких појава са којима се ученици срећу у инструменталној литератури. Међутим, често се говори о неподударности захтева прописаних наставним програмом између наставе инструмента и солфеђа, тј. о недовољној корелацији ова два предмета. Овим проблемом посебно се бавила В. Кршић, указујући у свом раду (Kršić-Sekulić, 1990) на евидентну диспропорцију која између осталог обухвата обраду тоналитета: у првом разреду ОМШ на часовима инструмента свирају се лествице и до четири предзнака (укључујући и молске), док су програмом наставе солфеђа предвиђене дурске лествице до једног предзнака и само звучна припрема мола. Како је методика наставе солфеђа конципирана према принципу „звук-слика-тумачење“, свака теоријска поставка мора бити добро припремљена звучним утисцима. Кршићева сматра да би програм могао да укључи већи број захтева у домену описмењавања и познавања елементарне теорије, залажући се да солфеђо треба да обезбеди упознавање елемената присутних у инструменталној литератури која се тренутно обрађује, као и да „певање и усавршавање слуха никако не остане најважнији циљ овог предмета“ (Kršić-Sekulić, 1990: 31). Апелујући да то не би требало да се одрази на количину захтева, она даје пример: ако би ученици у првом разреду обрадили три дурска (према програму) или чак само један тоналитет, „а у оквиру писмених и усмених задатака обраде остале тоналитете на основу поређења“, добили би предзнање које могу практично да примене при свирању (стр. 37). Сличан став има и Васиљевићева (Vasiljević, 1978: 64). Она тврди да уколико се у почетној настави успори рад на интонирању и смање захтеви у погледу певања, добија се време које се може значајно искористити за читање нотног текста (без интонирања), упознавање са позицијама нота ван гласовног регистра, елементима ритма, дакле захтевима који могу да поспеше корелацију наставе солфеђа са инструменталном наставом. Васиљевићева сматра да „координација са наставом инструмента има доминантну улогу“, а да развој музичких способности треба да буде „производ правилног наставног процеса, а не основни циљ“. Један од поступака који могу да поспеше корелацију предмета а тиме и успешан развој музичког талента јесте примена инструменталне литературе већ у почетној настави солфеђа. Она може бити

коришћена као материјал за интонирање, ритмичко читање или слушну анализу, док је с друге стране корисно и да наставник инструмента на својим часовима захтева да ученик одређен фрагмент изведе солмизацијом (Kršić-Sekulić, 1990: 44) што ће интерактивно позитивно утицати на развој музичког мишљења и трајно везивање слике и звука.

Један од проблема организације рада са даровитом и талентованом децом у оквиру основношколског образовања односи се на концепцију одељења према старости ученика (Blažič & Starc, 2011: 44). У музичкој школи наведени проблем не би требало да је присутан, будући да у једном разреду основне музичке школе налазимо ученике различите хронолошке доби који су положили пријемни испит. Проблем у раду повезан је са појавом да се ови ученици (чак независно од старости) разликују према својим музичким способностима, мотивационим факторима и сл. Најчешће се у настави солфеђа (као и уосталом у групној настави) бавимо просечним ученицима и њима прилагођавамо захтеве. Сведоци смо да су на свим нивоима наставе солфеђа евидентни изузетно талентовани ученици који без додатних захтева често стагнирају и губе интересовање, али и они са слабијим способностима који не могу да „похватају конце“ редовног програма. Као пример, у наставној пракси налазимо студенте који могу да запишу добар део диктата већ при првом свирању у целини, а наставу солфеђа похађају у истој групи са колегама који нису способни да формирају нотни запис ни након вишеструког свирања по фразама. Требало би дакле захтеве прилагодити индивидуалним могућностима ученика и студената, примењујући неки од принципа унутрашње и спољашње диференцијације кроз осмишљене методске поступке о којима ће надаље бити речи.

П. Ројко (Roјko, 1981: 98) је још пре више од 30 година нагласио да „наставници солфеђа у музичким и наставници музичке културе у основним школама врло добро знају како је хетерогеност наставних група велика кочница ефикаснијем раду“. Радичева сматра да када је у питању групна настава „захтеве свакако треба прилагодити већини, помоћи онима који заостају, а најспособнијим омогућити брже напредовање“ (Radićeva, 1997: 10). У стручној литератури за солфеђо налазимо став да је групу ученика на почетку рада неопходно „колико-толико хомогенизовати ради успостављања полазне основе“ (Веошанин, 2004: 43) и када је у питању средња школа или факултет, упознати се са претходним музичким знањем и начином функционисања музичког мишљења сваког појединца. Сматрамо да такав поступак „нормализације“

треба применити и на почетку основног музичког образовања, будући да у истој групи налазимо појединце са прилично различитим неформалним музичким искуствима – од оних који знају велики број песама, изводе лаке мелодије на инструменту или чак познају „музичку азбуку“, до деце која су у предшколском узрасту имала врло мало контакта са музичком праксом. Ако имамо у виду колико рана музичка искуства и обогаћујућа средина утичу на музички развој, претпоставићемо да ће се и музичке способности ове деце у том смислу разликовати. Васиљевићева сматра да се прилагођавање различитим могућностима деце може постићи „естетским вођењем креативне наставе“ којом се ученици „стимулишу и тиме заборављају на разлике у узрасту не примећујући тешкоће кроз које пролази наставник“ (Vasiljević, 1991: 8). Иста ауторка у свом ранијем издању (Vasiljević, 1978: 71) истиче да темпо којим се настава солфеђа реализује умногоме зависи од ученикових способности, те да „треба вршити утицај на управе школа да се не примају они кандидати који немају довољно предиспозиција за музичко школовање“. Штавише, и када би се у основне музичке школе примала само изузетно способна деца (што вероватно није ни могуће ни пожељно, због могућег каснијег музичког развоја), остаје чињеница да даровити (па стога ни музички талентовани) не чине хомогену популацију, због чега би адекватно подстицање појединаца у сваком случају изискивало примену неког вида диференцијације.

Поред наведених недостатака у корелацији и организацији наставе, један од фундаменталних проблема односи се на недовољно квалитетну и непотпуну реализацију наставе солфеђа у основним и средњим музичким школама, због чега налазимо адолесценте који врло добро владају техничким аспектима свирања али још увек нису адекватно музички описмењени. Већ годинама наилазимо на кандидате који су *успешно завршили* средњу музичку школу, а на испиту за проверу склоности и способности на Факултету уметности у Нишу показују вештину солфеђирања који је на нивоу неколико година млађих ученика. Овде се неуспех у записивању диктата донекле може приписати недовољном искуству и недостатку технике писања нотног текста, лоше извођење мелодијског примера може имати извор у активацији и контроли гласовног апарата, али сматрамо недопустивим да инструменталиста који конкурише за упис на факултет изведе парлато пример тако да се ни врста такта ни ритмички покрет не могу препознати без увида у нотни текст! На који начин такав ученик чита нову композицију на инструменталној настави? Опште је познато да

одређен број инструменталиста и соло певача примере из литературе савлађује слушајући и имитирајући снимке других извођења, при чему се висине нота и прсторед усвајају из нотног текста, а ритмички покрет (поготову сложенији) као и делом фразирање, динамика, артикулација, агогика савлађују простим понављањем. Наравно да је критичка слушна анализа туђих извођења користан облик рада, али пракса искључивог учења имитацијом засигурно не може довести до адекватног развоја унутрашњег слуха, повезивања слике и звука и вештине разумевања и освешћивања нотног записа. У литератури за солфеђо експлицитно је наглашено да „методике наставе инструмената и соло-певања не решавају питање *чувења* нотног текста пре његовог извођења“ (Vasiljević, 1991: 6-7) због чега тај „фундаментални део музичког образовања“ треба да се оствари кроз наставу солфеђа. А неадекватна и једносмерна настава, као и случајеви да због недостатка кадра „солфеђо предају наставници инструмента који му обично придају маргиналну улогу“ (Веоџанин, 2004: 44) свакако могу довести до нежељених исхода какав је недостатак владања елементарном музичком писменошћу.

Сродан проблем односи се на превелику везаност школованих извођача за нотни текст, што резултује тешкоћама или чак немогућношћу да се на инструменту изведе музички садржај који је примљен путем чула слуха. Паралелно, народним свирачима и извођачима популарне музике који нису музички описмењени понављање по слуху основни је вид учења и стална пракса. Васиљевићева из овог проблема изводи закључак о погрешно постављеној музичкој писмености: „ноте се јављају као препрека између пријема звука и репродукције“ (Vasiljević, 1991: 4). Узрок овога налазимо у чињеници да се настава солфеђа базира првенствено на гласовној интерпретацији и записивању слушаног музичког садржаја, док се на инструменталној настави нотни текст ретко освешћује унутрашњим слухом. Решење може да представља начин рада који се у пракси релативно ретко примењује – понављање диктата на инструменту. Оваква пракса би, поред редовног усменог и писменог диктата, довела до развоја вештине свирања по слуху. Сложићемо се са тврдњом да је у настави солфеђа тактилно занемарена и да би „контакти звук – инструмент и звук – нотна слика – глас, требало да буду синхронизовани у наставном процесу“ (Vasiljević, 1985: 168). Васиљевићева наглашава да би, поред редовних активности у настави солфеђа, требало подстицати „додир с инструментом“ укључивањем свирања по слуху, с правом постављајући питање „зашто се не би користило транспоноване кратких мотива са

хармонском пратњом, по принципима патерна у цезу уместо што се само свирају дугачке композиције из нота“ (стр. 169). Сматрамо да би тек оваква пракса довела до формирања „комплетних“ професионалних музичара, дакле оних који су способни да успешно читају и интерпретирају нотни текст, а с друге стране на инструменту или солмизацијом изводе фрагменте које су доживели аудитивним путем или креирали унутрашњим слухом.

Поред тежње да се наведени проблеми у што већој мери превазиђу, поставља се питање на који начин диференцирати захтеве наставе солфеђа са циљем додатног подстицања најталентованијих ученика и студената. Стручна литература постулира да програм за даровите треба да буде „квалитативно (пре него квантитативно) другачији у односу на основни курикулум“ (Heller, Perleth & Lim, 2005: 161). Ово би, пренето на наставу солфеђа, значило да није довољно најспособнијима задати додатне мелодијске примере или диктате по редовној пракси, већ им поставити захтеве вишег нивоа сложености: интонирати мелодијски пример уз поштовање свих елемената уметничке интерпретације, осмислити и уз пример извести хармонску пратњу на инструменту, при записивању диктата забележити и ознаке за динамику и артикулацију, опазити и записати латентни хармонски план и слично. Суботникова и Џарвинова предлажу да се са талентованим ученицима и студентима организује рад који ће балансирано подстицати аналитичке, креативне и практичне вештине (Subotnik & Jarvin, 2005: 354). И у редовној настави солфеђа, а нарочито у раду са изузетно талентованим појединцима, требало би у том смислу комбиновати различите видове слушне анализе уз записивање одређених фрагмената као и визуелне анализе уз замишљање звука у себи, подстицање креативних способности где ће облици рада зависити од узраста, као и развијање практичних вештина које се тичу примене стечених знања у оквиру вокалног и инструменталног извођења, односно у оквиру композиторског или педагошког рада.

С обзиром на широки спектар захтева које програм наставе солфеђа предвиђа, може се закључити да два часа недељно (колико ученици ОМШ похађају) не представља довољан временски оквир за савлађивање све проблематике, успостављање корелације предмета и сагледавање индивидуалних потреба ученика. Због тога сматрамо да треба инсистирати на самосталном раду ученика, колико то специфичности предмета допуштају. Домаћи задаци, као вид самосталног рада, треба да буду ограничени на захтеве прилагођене млађем узрасту, те би у том смислу домаћи

рад требало да обухвати „писање и читање, а никако певање“ (Kršić-Sekulić, 1990: 41). Ток музичког развоја у периоду описмењавања не омогућава деци успешну контролу сопственог певања, те се задаци који укључују вежбање мелодијских примера погрешно реализују певањем уз паралелно свирање на инструменту. С друге стране, постоје задаци које и млади ученици могу самостално да раде и који позитивно утичу на напредовање у настави солфеђа. Ту спадају писање нота, преписивање музичких фрагмената, теоријско груписање ритма, равномерно читање или читање нотних висина у ширем опсегу (у два система), решавање задатака теорије музике (препознавање и записивање интервала, акорада) и друго. Већ од основне музичке школе добро је подстицати ученике да константно примењују вид самосталног рада – певање у себи. Овај вид активације унутрашњег слуха – певање у себи (солмизацијом) уз *накнадно* извођење и/или проверу на инструменту – представља врло значајан облик рада, будући да за време ове активности гласне жице функционишу као код певања наглас (упор. са Vasiljević, 1991: 36). Једно истраживање изведено са студентима музике (Веочанин, 2004) указује на забрињавајуће налазе о начину употребе ове „унутарње музичке мисли“. Наиме, на питање да ли певају у себи, колико често и на који начин, готово половина испитаних студената музике одговорила је да повремено пева али не солмизацијом, док има студената који никад не певају у себи (стр. 44, 48).

Могућности самосталног рада у солфеђу прогресивно се увећавају са узрастом ученика, односно студената. О њима смо говорили у једном од претходних радова (Николић, 2012) образлажући могућности примене рачунарске технологије. Закључили смо да би примена рачунара била нарочито корисна у областима опажања и рада на диктатима. По принципу слушања „звучног питања“ и бирања једног од понуђених одговора на рачунару, могу се реализовати различите врсте опажања (појединачних или група тонова, штимова, двозвука и акорада, интервала, ритмичких фигура, врсте такта, хармонских веза или хармонског плана музичког фрагмента) док се као могућност намеће и репродукција диктата са рачунара и то у различитим тембровским комбинацијама. У оквиру рада представљен је и један број интернет сајтова (нпр. [www.musicawareness.com](http://www.musicawareness.com); [www.ossmann.com/bigears/](http://www.ossmann.com/bigears/); [www.musictheory.net](http://www.musictheory.net); [www.teoria.com](http://www.teoria.com)) којима је могуће приступити и самостално увежбавати проблематику теорије музике и солфеђа. С обзиром на наведено, закључили смо да примена едукативног софтвера и наведених сајтова пружа могућност ученицима и студентима да „поред редовне наставе, приступе додатном самосталном раду на било ком месту и у

време када им то највише одговара“ (Николић, 2012: 653), чиме се подстичу и они са слабијим резултатима, а нарочито изузетно талентовани ученици и студенти који могу и желе више.

Један од видова рада на подстицању талентованих ученика огледа се у припреми и учешћу на неком од актуелних такмичења из солфеђа. Припрема за овакво ангажовање спроводи се у оквиру редовне наставе кроз групни и појединачни рад, али често и у виду индивидуалног додатног рада. У нашој земљи организују се такмичења из солфеђа на свим нивоима музичког образовања: Међународно такмичење из солфеђа и Републичко такмичење из солфеђа и теорије музике у организацији Удружења музичких и балетских педагога Србије (<http://www.umbps.org.rs/>), Такмичење младих солфеђиста у Пожаревцу (<http://www.mokranjac.rs>), Такмичење „Viva la Musica“ у Сремској Митровици (<https://about.me/vivalamusica>), Такмичење из солфеђа за ученике средњих музичких школа на Факултету уметности у Нишу (<http://www.artf.ni.ac.rs>), Турнир музичких вештина на Факултету музичке уметности у Београду и друго. Интензиван рад који обично претходи учешћу на такмичењу значајно утиче на развој различитих видова музичких способности, концентрације и спретности, док тежња да се остави добар утисак и освоји висок пласман подстиче мотивацију за бављење овим предметом.

Музичко стваралаштво и импровизација су области рада које могу значајно да поспеше вештину солфеђирања и, шире посматрано, развој музичког талента. Иако се ова област провлачи кроз наставни програм за основну музичку школу, чини се да се рад на развоју музичке креативности у пракси недовољно примењује. Дечје музичко стваралаштво може да се одвија у два правца: „усменим, непосредним путем и, после описмењавања, писменим, 'нотним' путем“ (Radičeva, 1997: 117). То значи да се са креативним поступцима може кренути већ од самог почетка музичке наставе, дакле и пре него што млади ученици науче музичке симболе, када се поступци базирају на мелодијама и мотивима са текстом. У периоду описмењавања текст уступа место солмизационим слоговима што нарочито повољно утиче на повезивање слике и звука и развој музичког мишљења. Током целокупног музичког школовања могу се користити различити методски поступци усмерени ка развоју стваралачких способности који се постепено усложњавају (Radičeva, 2000; Kodela i Nikolić, 2014a): вежбе питања и одговора, допуњавање мелодијског и ритмичког тока, импровизација мелодије на задати текст која се накнадно повезује са солмизацијом, стварање мелодије на задати



ритам, варирање мелодије, креирање мелодијског тока на основу хармонског обрасца и др. Засигурно највиши домет стваралачког рада у настави солфеђа представља импровизација у комплетној фактури (импровизовање и певање мелодијско-ритмичког контекста солмизацијом уз истовремено осмишљавање и извођење хармонске пратње на инструменту) чија се успешна реализација очекује тек на највишим нивоима образовања – крају средње музичке школе и музичким студијама. Значај импровизације огледа се у чињеници да се њоме синтетизују многи процеси: „музичка инвенција се *памти*, она се претвара у *нотну слику* на основу свесности о тонским висинама и трајањима које субјекат *чује у себи*. Импровизацијама се на најпозданији начин развија *музичко мишљење*...“ (Vasiljević, 1985: 169). Утисци из праксе упућују на то да се креативни поступци у основној и средњој музичкој школи не реализују у довољној мери, на шта би свакако у стручним круговима требало апеловати. Аутор ових редова је на вежбама из предмета Солфеђо на Факултету уметности у Нишу између осталог захтевао од студената прве године студија да у односу на задати мотив креирају даљи музички ток и изведу га солмизацијом. Ипак, од студенткиње која иначе одлично интонира примере и записује диктате, добијен је одговор: „ја то не уем... солфеђо није креативан предмет... барем то није био до сада“.

Поред наведеног, музички талентоване ученике и студенте треба подстицати различитим поступцима који излазе из оквира уобичајеног певања из нотног текста и записивања диктата свираног на клавиру. Неке од њих смо изнели раније (Николић, 2014). На пример, док се развој хармонског слуха углавном ослања на опажање и записивање хармонских веза у ужем смислу (видети Олујић, 1990), корисно је презентовати композиције у комплетном звучању где је хармонски план потребно чути и разумети „у комбинацији различитих темброва и у различитим фактурама“ (Николић, 2014: 12). Музичка меморија се неминовно развија и радом на писменим диктатима, али је корисно и додатна вежбања усмерити ка овом задатку. То може да укључује понављање фразе солмизацијом или на другом инструменту где се дужина фразе постепено повећава, рад на самодиктату где пример треба запамтити кроз мали број понављања, или принцип одложене репродукције (прављење временске паузе између слушања и репродукције фразе). Корисно је у настави солфеђа мотиве за опажање и диктате изводити и на другим инструментима (дакле не само на клавиру) како би се поспешио осећај за боју тона, а нарочито слушати, анализирати и записивати примере из музичке литературе непосредно са снимака оригиналних извођења, дакле у

комплетној фактури и у правом темпу (због чега је важно пажњу посветити избору композиција и њиховој применљивости у настави). Вештина праћења музичког тока као битан фактор извођења може бити поспешена задатком да се интонира мелодија док музичку пратњу изводи други ученик или студент, или док се музичка пратња репродукује са аудио уређаја. У таквим ситуацијама превазилазе се навике заустављања и провере интонације, као и враћања при погрешно отпеваном тону (које су честе при певању са листа), већ се темпо извођења мора прилагодити задатој пратњи. Додали бисмо да треба тежити и повезивању наставе солфеђа (која се иначе често сматра апстрактном) и музике из свакодневног окружења. У том смислу, у наставу се могу „унети“ различити цинглови, музика из реклама, познатих играних и анимираних филмова, као и фрагменти популарне музике коју ученици и студенти радо слушају (уз наравно посебну пажњу на примереност текстуалног садржаја), а потом певати солмизацијом, записивати, варирати, аранжирати у виду вишегласја и др.

Сматрамо да би поступци наведени у овом одељку приближили наставу солфеђа просечним ученицима, дали додатни подстрек и мотивацију онима са нешто нижим профилем музичких способности, а нарочито подстакли оне изразито музички талентоване да се додатно баве усавршавањем знања и вештина како би у највећој могућој мери актуализовали свој потенцијал. Јасно је након свега наведеног да настава солфеђа кроз своју успешну реализацију треба да посредује у изградњи комплетних професионалних музичара, који би, захваљујући позитивним, вредним и усађеним музичким искуствима, у најширим цртама требало да:

- са задовољством и мотивисано учествују у различитим музичким активностима без страха од недостатка вештине,
- буду у стању да погледом у нотни текст оживе његово звучање унутрашњим слухом и сигурно га изведу гласом и/или на инструменту,
- разумеју слушно доживљен музички садржај и буду способни да га изведу солмизацијом, запишу или одсвирају на инструменту.

# ЕМПИРИЈСКИ ДЕО

## 6. Методолошки оквир истраживања

### 6.1. Проблем истраживања

У претходним поглављима констатовали смо да у Србији постоји адекватна законска подршка и организован систем рада са музички талентованом децом имајући у виду велики број основних и средњих музичких школа, као и разноврсне музичке активности укључене у систем општег основног образовања. С друге стране, још увек не постоји функционалан систем идентификације музичких талената у широј популацији. Због тога музички потенцијал одређеног броја ученика остаје препознат, чиме изостају и адекватни поступци у подстицању њиховог музичког развоја, а познато је да је „рано откривање музичке способности готово једнако важно као и сама та способност“ (Ројко, 1981: 96).

Ставови у стручној литератури поткрепљују став о изнетом проблему. Винг је, тестирајући музичке способности, закључио да и у групи деце која не уче музички инструмент има оних са надпросечним способностима (Wing 1968, према Ројко 1981: 97). И у домаћим истраживањима указује се да постоје деца која без „систематског учења музике постижу више резултате од ученика музичке школе, који иза себе имају чак и по неколико успешно завршених разреда“ (Mirković-Radoš, 1983: 199). Лелеа наводи инертност учитеља и наставника као негативан фактор у препознавању музичког талента, због чега деца која „имају диспозиције за музику бивају запостављена и таленат који поседују остаје неправедно игнорисан“ (Лелеа, 2010: 259). Першон тврди да и не знамо колико је музички талентоване деце рођено у породицама које им нису пружиле адекватну подршку, због чега се њихов дар никада није ни развио (Persson, према Winner & Martino, 2000: 106).

Због неправремене идентификације велики број деце, која би иначе била успешна у музичким активностима, остане без одговарајуће музичке обуке па „мног

малих 'Бетовена' неопажено прође кроз систем општег основног образовања<sup>22</sup>. Имајући у виду да музичку наставу од I до IV разреда општеобразовне школе воде наставници разредне наставе (учитељи), поставићемо питање: колико наставници разредне наставе јесу, и колико могу да буду компетентни за препознавање музички талентованих ученика, а посебно за процену њихових музичких способности, ако се има у виду ширина програма за образовање учитеља и реализација наставе већег броја предмета? Несумњиво је да у наставној пракси има и изразито музикалних учитеља, али с друге стране, разговори аутора са наставницима разредне наставе указују и на ставове о недовољним музичким компетенцијама приликом процене музичких способности ученика.

Наше истраживање усмерено је ка аналитичком сагледавању наведеног проблема, али и презентовању могућег решења у виду осмишљеног процеса идентификације музички талентованих ученика. У том смислу конструисан је практично употребљив инструмент за мерење музичких способности базиран на перцепцији музичког садржаја који ће наставницима разредне наставе, без обзира на њихове музичке компетенције, омогућити прецизнију и објективнију процену музичких способности ученика.<sup>23</sup>

У односу на изнете ставове намеће се потреба да на овом месту размотримо још једно питање: зашто приликом процене музичких способности свих ученика не користити већ постојеће стандардизоване тестове? Од великог броја познатих и у свету признатих тестова музичких способности, за примену у Србији стандардизовани су Тестови елементарног музичког чувења Едвина Гордона, Тестови музичких способности Арнолда Бентлија и Тест музичке интелигенције Херберта Винга (Radoš i Kovačević, 1988; Radoš-Mirković i Kovačević, 1997, према Bogunović, 2010: 81-83). Њих званично дистрибуира Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије, као „једини овлашћени и признат издавач и дистрибутер психолошких мерних инструмената у нашој земљи“ (*Katalog psiholoških mernih instrumenata*, str. 6). Проблем практичне употребе ових тестова представља законска одредба да „психолошко тестирање, било индивидуално, било групно, без обзира на устаљеност услова

---

<sup>22</sup> Из разговора са проф. др Слободаном Коделом.

<sup>23</sup> Инструмент би могао да буде од користи и музичким педагозима (наставницима музичке културе у основној школи, наставницима солфеђа и инструмента у основној музичкој школи) при процени музичких способности ученика наведеног узраста.

тестирања може да врши само психолог“ (*Pravilnik o izradi i korišćenju psiholoških mernih instrumenata*, 1988, čl.19). На тај начин је наставницима разредне наставе, али и другим педагозима, онемогућено *самостално* коришћење оваквих тестова. Сматрамо да би „пласирање“ инструмента за мерење музичких способности који ће бити доступан и педагозима значајно допринело правовременој идентификацији музички талентованих ученика, као и адекватном усмерењу при подстицању њиховог музичког развоја.

Дакле, основни *проблем истраживања* је идентификација музички талентованих ученика млађег школског узраста, са посебним освртом на проблем процене музичких способности у односу на музичке компетенције наставника разредне наставе.

## **6.2. Циљ истраживања**

Основни *циљ истраживања* је структурирање процеса идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста. Тежња је да практична примена осмишљеног поступка идентификације, а у оквиру њега и инструмента за мерење музичких способности, допринесе што успешнијем откривању музички талентованих ученика, те предузимању правовремених и адекватних организационих и методских поступака у циљу подстицања њиховог музичког развоја.

## **6.3. Задаци истраживања**

Из постављеног проблема и циља истраживања можемо формирати посебне задатке:

- утврдити да ли у општеобразовној школи има ученика са високим степеном музичких способности који не похађају музичку школу,
- утврдити да ли је жеља ученика за похађањем музичке школе повезана са степеном музичких способности,
- утврдити да ли је учешће ученика у музичким активностима (певање у школском хору и свирање у школском оркестру) повезано са степеном музичких способности,

- утврдити да ли је став ученика о сопственом музичком таленту повезан са степеном музичких способности,
- утврдити компетенције наставника разредне наставе за процену музичких способности ученика у односу на то да ли је наставник похађао музичку школу,
- утврдити компетенције наставника разредне наставе за препознавање укупних карактеристика музички талентованих ученика у односу на то да ли је наставник похађао музичку школу,
- утврдити потребу наставника разредне наставе за практично употребљивим инструментом за мерење музичких способности.

#### **6.4. Хипотезе**

- X1: Међу ученицима општеобразовне школе који не похађају музичку школу има ученика са високим степеном музичких способности.
- X2: Постоји позитивна повезаност између жеље ученика за похађањем музичке школе и степена музичких способности.
- X3: Постоји позитивна повезаност између учешћа ученика у музичким активностима (певања у школском хору и свирања у школском оркестру) и степена музичких способности.
- X4: Постоји позитивна повезаност између става ученика о сопственом музичком таленту и степена музичких способности.
- X5: Компетенције за процену музичких способности ученика веће су код наставника разредне наставе који су похађали музичку школу.
- X6: Компетенције за препознавање укупних карактеристика музички талентованих ученика веће су код наставника разредне наставе који су похађали музичку школу.
- X7: Потреба за практично употребљивим инструментом за мерење музичких способности већа је код наставника разредне наставе који нису похађали музичку школу.

## 6.5. Варијабле

Хипотезе Х1, Х2, Х3 и Х4 односе се на узорак ученика. *Независне* варијабле у овим хипотезама су похађање музичке школе, жеља за похађањем музичке школе, учешће у музичким активностима и став о сопственом музичком таленту, а *зависна* степен музичких способности.

Хипотезе Х5, Х6 и Х7 односе се на узорак наставника разредне наставе. У оквиру њих *независна* варијабла је похађање музичке школе, а *зависне* компетенције за процену музичких способности ученика, компетенције за препознавање укупних карактеристика музички талентованих ученика и потреба за практично употребљивим инструментом за мерење музичких способности.

## 6.6. Методе, технике и инструменти

Истраживање припада групи примењених емпиријских истраживања са трансверзалним приступом. Коришћене су дескриптивна и историјска метода, технике анкетања, тестирања, скалирања и анализе садржаја (Банђур и Поткоњак, 1999), као и одговарајући истраживачки инструменти – анкетни упитници, скала Ликертовог типа и инструмент за процену музичких способности.

## 6.7. Истраживачки узорак

Истраживање је реализовано у градским, приградским и сеоским основним школама на територији градова Ниша, Лесковца и Врања: ОШ „Душан Радовић“ Ниш; ОШ „Учитељ Таса“ Ниш; ОШ „Свети Сава“ Ниш; ОШ „Вожд Карађорђе“ Ниш; ОШ „Ђура Јакшић“ Јелашница; ОШ „Бранислав Нушић“ Доња Трнава; ОШ „Бранислав Нушић“ Мезграја; ОШ „Коста Стаменковић“ Лесковац; ОШ „Јосиф Костић“ Лесковац; ОШ „Бора Станковић“ Губеревац; ОШ „Вељко Влаховић“ Печењевце; ОШ „Вук Карацић“ Врање; ОШ „Доситеј Обрадовић“ Врање; ОШ „Предраг Девеџић“ Врањска Бања; ОШ „1. мај“ Вртогош; ОШ „1. мај“ Дубница. За потребе истраживања формирана су два узорка. Први узорак чини укупно 514 ученика II, III и IV разреда основних школа. Ученици I разреда нису били укључени у истраживање будући да је оно реализовано у првом полугођу, када се ученици тек описмењавају, због чега од

њих нисмо могли очекивати поуздано попуњавање упитника.<sup>24</sup> Други узорак обухвата 169 наставника разредне наставе (учитеља) који у наведеним основним школама изводе наставу од I доIV разреда. Подаци су прикупљени у току октобра и новембра 2015. године.

## 6.8. Мерни инструменти

За потребе емпиријског истраживања формирана су три мерна инструмента: упитник за ученике, инструмент за мерење музичких способности ученика (ИПМС) и упитник за наставнике разредне наставе.

**Анкетним упитником за ученике** најпре су прикупљени подаци о полу и разреду, о похађању музичке школе као и ставу ученика према похађању музичке школе. Питања се надаље односе на учешће ученика у музичким активностима (у оквиру школског хора и оркестра) као и на музички релевантне активности које они упражњавају у слободно време. Од деце се, кроз образложење видова понашања карактеристичних за музички талентоване особе, захтевало да процене да ли су и сама талентована за музику.

**Инструмент за иницијалну процену музичких способности (ИПМС)** заснива се на перцепцији музичких елемената – мелодијско-ритмичких захтева прилагођеним ученицима млађег школског узраста. Намењен је групној провери музичких способности по принципу „папир-оловка“. Овим инструментом процењују се „фундаментални“ (и у постојећим тестовима најчешће испитивани) видови музичких способности – осећај за висину тона и осећај за ритам.<sup>25</sup>

Концепцији ИПМС инструмента посвећена је у раду посебна пажња, чему је претходило детаљно проучавање релевантне музичко-педагошке и психолошке литературе, као и доступних тестова базираних на перцепцији музичког садржаја.

---

<sup>24</sup> Сматрамо да би инструмент за процену музичких способности могао практично да се употребљава у другом полугођу првог разреда у циљу препознавања музички талентованих ученика.

<sup>25</sup> У процесу припреме инструмента разматрана је потреба за трећим делом који се односи на проверу музичке меморије, али из тежње ка временској економичности овај део није укључен у финалну концепцију инструмента. То је оправдано раније констатованом чињеницом да се музичка меморија већ значајно активира при слушању и поређењу мелодијских и ритмичких фраза (одељак 4.3).



Најпре је било потребно размотрити који ће видови музичких способности бити процењивани. С обзиром на ток општег музичког развоја, као и препоруку да код испитивања неселекционисане популације сложеније функције (видове способности) треба задавати тек након 11-те или 12-те године (Mirković-Radoš, 1983: 174), ИПМС инструмент усмерен је ка сагледавању базичних музичких способности. Други проблем односио се на изворе звука који ће бити употребљени код репродукције задатака. Поједини аутори стандардизованих тестова користе чисте тонове (видети одељак 4.2.1), док други ову врсту дражи препоручују примарно за индивидуална и контролисана испитивања (Sergeant, 1973, према Radoš, 2010: 74). Овде је узета у обзир и дилема да ли креирати тест који укључује културно прихваћен музички систем или универзалне моделе који се могу наћи у различитим културама (Law & Zentner 2012b: 2). Ипак, прихватили смо препоруке да „ако желимо да меримо музичке способности и вештине, онда стимулуси треба да буду компатибилни са контекстом у којем се те способности користе, односно у којем се одвија учење музике“ (Sergeant, 1973, према Radoš, 2010: 75-76), као и да се при коришћењу чистих тонова перцепција субјекта може „избацити из равнотеже“ због контакта са непознатим медијем, а „резултати таквог тестирања могу, заправо, представљати искривљену истину“ (Bleking, 1992: 13). Тако смо за излагање задатака одабрали наше народне инструменте – фрулу (за мелодијски део испитивања) и гоч (за ритмички) – због одговарајућих тембровских карактеристика, а такође имајући у виду потребу (у)познавања српског традиционалног наслеђа.

Комплетан мерни инструмент са усменим инструкцијама за ученике и задацима припремљен је на компакт диску (Прилог 4). Мелодијски и ритмички део састоје се од по 22 задатка, где прва два представљају примере са решењем, а осталих 20 задатке за самостални рад прогресивно распоређене према захтевима. Сваки задатак садржи две мелодијске односно ритмичке фразе у 2/4 такту које су у 50% случајева исте а у осталих 50% различите. Потребно је да ученици фразе саслушају и пореде, а након сваког задатка на свом обрасцу (Прилог 2) заокруже одговарајућу реч – „исто“ или „различито“. Сваки тачан одговор доноси по 1 поен, те је максимални број поена за један део инструмента 20, а за инструмент у целости 40. Трајање испитивања са инструкцијама, примерима за вежбу и задацима је мање од 20 минута.

Садржинска ваљаност ИПМС инструмента темељи се на проучавању релевантне стручне литературе и принципа примењених у доступним тестовима

музичких способности, а потврђена је у консултацијама са експертима из области. На добру критеријумску ваљаност инструмента указују добијени подаци о значајно бољим резултатима ученика који већ похађају музичку школу (в. одељак 7.3). То значи да су ученици музичке школе, дакле они који су већ успешно прошли музичко-педагошку проверу музичких способности на пријемном испиту, постигли и више скорове на ИПМС инструменту. Поузданост је испитана Кромбах алфа методом на резултатима 106 ученика II, III и IV разреда и износи  $\alpha=0,73$ . Коефицијент поузданости није нарочито висок, али га у односу на предмет мерења, узраст, као и намену инструмента сматрамо задовољавајућим. Објективност ИПМС инструмента је потпуна будући да не изискује субјективну процену испитивача, већ се одговори бодују у односу на припремљен образац.

**Анкетним упитником за наставнике разредне наставе**, поред података општег карактера (пол, место школе, разред, број година рада) и става који се односи на задовољство послом, утврдили смо да ли је наставник похађао музичку школу, да ли користи музички инструмент (и који) приликом извођења наставе музичке културе и колико је вешт на наведеном инструменту. Такође, упитником се стиче увид у то какав је однос наставника према музичкој настави, број музички талентованих у односу на број ученика у одељењу, број талентованих ученика који већ похађају музичку школу, као и мишљење о најбољем начину за поспешивање њиховог музичког развоја. Прикупљени су значајни подаци о томе да ли је у последњих пет година неки ученик по сугестији наставника уписао музичку школу, као и информације о потреби за практично употребљивим инструментом за процену музичких способности ученика. Инструмент садржи и седмостепену скалу Ликертовог типа којом су наставници изражавали своје компетенције за процену карактеристика музички талентованих ученика. То се односи на музичке способности (осећај за висину тона, осећај за ритам, музичку меморију, хармонски слух, реаговање на експресивна својства музике), мотивацију ученика за бављење музиком, музичку креативност, вокално и инструментално извођење музике, као и карактеристике општијег типа – „васпитљивост“, истрајност и самопоздање. Треба нагласити да су у упитнику за наставнике поједина питања формулисана слично упитнику коришћеним у Словенији (Ковачић, 2015), што сматрамо значајним за поређење података добијених у ова два истраживања.

## 7. Резултати истраживања

### 7.1. Анализа прикупљених података – узорак ученика

Узорак ученика обухватио је укупно 514 испитаника, и то 234 (45,5%) ученика основних школа у Нишу и околини, 175 (34%) ученика лесковачких и 105 (20,4%) ученика врањских основних школа. У односу на положај школе, узорак укључује 349 (67,9%) ученика градских и 165 (32,1%) ученика приградских и сеоских основних школа. У истраживању је учествовао 231 дечак (45,6%) и 276 девојчица (54,4%), док се седморо ученика није изјаснило о полу.

Табела 9: Структура узорка ученика према узрасту

Разред основне школе	f	%
Други	146	28,4
Трећи	196	38,1
Четврти	172	33,5
Укупно	514	100,0

У узорку је највећи број ученика трећег разреда (38,1%), по броју следе ученици четвртог разреда (33,5%), док је најмање ученика другог разреда (28,4%).

Табела 10: Структура узорка ученика према похађању музичке школе и узрасту

		Разред основне школе			Укупно	
		Други	Трећи	Четврти	f	%
Разред музичке школе	Први	5	20	4	29	65,9%
	Други	1	2	5	8	18,2%
	Трећи	0	4	2	6	13,6%
	Четврти	0	0	1	1	2,3%
Укупно	f	6	26	12	44	100,0%
	%	13,6%	59,1%	27,3%	100,0%	

Укупно 44 ученика у узорку (8,5%) похађа музичку школу. У овој групи највећи број ученика (65,9%) иде у први разред музичке школе. С друге стране, већина ученика који похађају музичку школу долази из трећег разреда основне школе (59,1%).

Табела 11: Структура узорка ученика према похађању музичке школе и полу

		Пол		Укупно	
		Мушки	Женски	f	%
Разред музичке школе	Први	12	16	28	65,1%
	Други	3	5	8	18,6%
	Трећи	2	4	6	14,0%
	Четврти	0	1	1	2,3%
Укупно	f	17	26	43	100,0%
	%	39,5%	60,5%	100,0%	

У групи ученика који похађају музичку школу више је девојчица него дечака, и то у сваком разреду. Укупно 17 дечака (39,5%) и 26 девојчица (60,5%) формално се музички образује, док један ученик није дао податак о полу. Може се дискутовати о постојању разлика према полу када је похађање музичке школе у питању, али је свакако занимљиво направити паралелу са истраживањем Радошеве (Mirković-Radoš, 1983) у коме је добијена слична структура узорка ученика ниже музичке школе (67,4% девојчица према 32,6% дечака).

Табела 12: Похађање музичке школе према положају основне школе

Положај основне школе	f	%
Град	41	93,2
Приград и село	3	6,8
Укупно	44	100,0

Највећи број ученика који похађају музичку школу долази из градских средина (93,2%), док је у овој групи само троје ученика (6,8%) из приградских и сеоских основних школа. Очекивано је да основну музичку школу похађају претежно ученици са подручја градова, будући да се и већина ових школа налази у градовима или већим местима. Ипак, сматрамо да је добијени проценат ученика музичких школа који живе у приградским и сеоским подручјима сувише мали, те је овом проблему потребно посветити пажњу у даљим истраживањима и разматрањима како би се и овој деци „приближило“ формално музичко образовање.

Табела 13: Похађање музичке школе према разреду и инструменту

		Инструмент					Укупно	
		Клавир	Гитара	Харм.	Виолина	Друго	f	%
Разред музичке школе	Први	17	4	1	2	5	29	65,9%
	Други	5	2	0	0	1	8	18,2%
	Трећи	3	3	0	0	0	6	13,6%
	Четврти	1	0	0	0	0	1	2,3%
Укупно	f	26	9	1	2	6	44	100,0%
	%	59,1%	20,5%	2,3%	4,5%	13,6%	100,0%	

Међу ученицима који похађају музичку школу већина учи да свира клавир (59,1%), мањи број гитару (20,5%), виолину (4,5%), један ученик хармонику (2,3%), док шесторо ученика (13,6%) учи друге инструменте – виолончело (N=3), флауту (N=2) и кларинет (N=1).

Табела 14: Структура узорка ученика према учешћу у школском хору

Учешће у школском хору	f	%
Да	62	12,4
Не	436	87,6
Укупно	498	100,0

У школском хору учествује 12,4% ученика, док већина њих (87,6%) нема ову врсту ангажовања. Добијени проценат можемо сматрати очекиваним ако се има у виду учешће у хору млађих разреда, где су ученици селектовани према својим вокалним способностима. Ако се пак сагледа могућност организовања разредног и одељењског хора, проценат „хорских певача“ могао би да буде знатно већи, што би поспешило „естетска осећања“ и љубав према музици, развој музичког слуха, ширење гласовних могућности (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*).

Табела 15: Структура узорка ученика према учешћу у школском оркестру

Учешће у школском оркестру	f	%
Да	8	1,6
Не	489	98,4
Укупно	497	100,0

Само осморо ученика (1,6%) из целог узорка учествује у школском оркестру, док је 98,4% њих заокружило негативан одговор. Иначе, у узорку је само четворо ученика (0,8%) истовремено ангажованих у хору и оркестру. Овај резултат може се

сматрати забрињавајућим, с обзиром на то да школски оркестар као вид заједничког музицирања пружа разноврсне могућности подстицања музичког развоја.

Табела 16: *Музичке активности ученика у слободно време*

Врста активности	f	%
Слушам музику са радија или телевизије	264	51,3
Слушам музику са диска или рачунара	311	60,5
Слушам музику на мобилном телефону	384	74,7
Радо певам у слободно време	286	55,6
Самостално учим да свирам на неком музичком инструменту	92	17,9
Узимам приватне часове инструмента	26	5,1
Друго	23	4,5
Не бавим се музиком	9	1,6

На питање да ли се у слободно време на неки начин баве музиком, ученици су могли да заокруже више одговора. Највећи број ученика слуша музику на мобилном телефону (74,7%), са диска или рачунара (60,5%), радо пева у слободно време (55,6%), односно слуша музику са радија или телевизије (51,3%). Знатно мање њих самостално учи да свира на неком музичком инструменту (17,9%) и узима приватне часове инструмента (5,1%). Двадесет троје ученика (4,5%) навело је да упражњава и друге музичке активности (овде налазимо доста одговора који се односе на љубав према музици) док се деветоро ученика (1,6%) не бави музиком. На основу резултата можемо закључити да су слушање музике и вокално извођење музике у слободно време прилично заступљене активности код ученика млађег школског узраста.

Табела 17: *Музичке активности ученика у слободно време према полу*

		Пол		$\chi^2$	p
		М	Ж		
<b>Врста активности</b>	Слушам музику са радија или телевизије	107	153	4.134	0.042
	Слушам музику са диска или рачунара	135	172	0.753	0.385
	Слушам музику на мобилном телефону	161	217	5.281	0.022
	Радо певам у слободно време	92	192	45.476	0.000
	Самостално учим да свирам на неком музичком инструменту	43	46	0.344	0.558
	Узимам приватне часове инструмента	18	7	7.446	0.006
	Друго	9	14	0.396	0.529

Када су у питању музичке активности у слободно време, значајно већи број девојчица слуша музику са радија или телевизије ( $\chi^2=4,134$ ,  $p<0,05$ ), на мобилном телефону ( $\chi^2=5,281$ ,  $p<0,05$ ) и радо пева у слободно време ( $\chi^2=45,476$ ,  $p<0,01$ ), док дечаци предњаче када су у питању приватни часови инструмента ( $\chi^2=7,446$ ,  $p<0,01$ ). У ранијим налазима већ је указано да су девојчице приврженије певању и да у тој активности учествују радије од дечака (Nešić i dr., 2006). С друге стране, нисмо очекивали разлике према полу у активностима везаним за слушање музике, те би овај резултат ваљало потврдити и анализирати у даљим истраживањима.

Табела 18: Структура узорка ученика према ставу о сопственом музичком таленту

Став о поседовању индикатора музичког талента	f	%
Да	206	41,0
Углавном да	187	37,2
Углавном не	45	8,9
Не	65	12,9
Укупно	503	100,0

Свој музички таленат ученици су процењивали према групи питања која карактеришу талентована понашања у домену музике – да ли лако разликују тонове, осећају ритам, лако памте музику, често певају или свирају, радо наступају пред другима, смишљају песмице, уживају у музици... Највећи број испитаних ученика дао је позитиван (41,0%) или углавном позитиван одговор (37,2%), док је знатно мањи број њих одговорио са „углавном не“ (8,9%) или „не“ (12,9%). Резултати упућују на закључак да ученици млађег школског узраста претежно високо вреднују свој музички таленат, будући да већина њих сматра да поседује (или углавном поседује) карактеристике музички талентованих особа.

Табела 19: Дескриптивне статистике измерених музичких способности ученика

		N	Min.	Max.	M	SD
Број поена на ИПМС инструменту	Мелодијски део	514	4	20	12,24	2,65
	Ритмички део	514	5	20	13,77	2,73
	Укупно	514	13	37	26,01	4,08

Музичке способности свих ученика (N=514) мерене су ИПМС инструментом. Вредности мелодијског дела испитивања крећу се од 4 до максималних 20 поена а ритмичког од 5 до максималних 20 поена. Укупни резултати (тј. збир поена на

мелодијском и ритмичком делу) покривају распон од 13 до 37 поена. У горњој табели дате су аритметичке средине броја поена као и њихове стандардне девијације.

Пре даље статистичке обраде података, тестом Колмогоров-Смирнова испитана је нормалност расподеле података, тј. резултата ИПМС инструмента према узрасту, полу и похађању музичке школе. На основу значајности теста закључено је да расподела посматраних мерења на већини подузорака нема нормалну дистрибуцију, због чега су у даљој обради података добијених од узорка ученика коришћени непараметарски тестови.

Табела 20: Разлике у музичким способностима ученика према узрасту

			Разред основне школе			Kruskal Wallis test <i>p</i>
			Други	Трећи	Четврти	
Број поена на ИПМС инструменту	Мелодијски део	M	12,15	12,63	11,86	0.047
		SD	2,405	2,857	2,562	
	Ритмички део	M	13,43	14,00	13,80	0.057
		SD	2,354	2,572	3,173	
	Укупно	M	25,58	26,63	25,66	0.033
		SD	3,560	4,287	4,199	

На основу добијених резултата можемо закључити да на мелодијском делу испитивања као и у укупним резултатима постоје значајне разлике између ученика различитог узраста. Најбоље укупне резултате имају ученици трећег разреда (26,63 поена), следе ученици четвртог разреда (25,66), док ученици другог разреда имају нешто нижи укупни скор (25,58 поена).

Табела 21: Разлике у музичким способностима ученика према полу

		Пол	N	M	SD	Mann Whitney test <i>p</i>
Број поена на ИПМС инструменту	Мелодијски део	Мушки	231	12,15	2,84	0,621
		Женски	276	12,28	2,46	
	Ритмички део	Мушки	231	13,54	2,86	0,232
		Женски	276	13,94	2,63	
	Укупно	Мушки	231	25,69	4,34	0,178
		Женски	276	26,22	3,83	

Према резултатима теста закључујемо да између дечака и девојчица у нашем узорку нема значајних разлика у степену музичких способности, што је у сагласности



са налазима других аутора (Mirković-Radoš, 1983; Smolej-Fritz, 2000; Good et al., 1997; Moore, 1994).

Табела 22: Разлике у осећају за ритам према месту основне школе

Место основне школе	N	M	SD	Kruskal Wallis test <i>p</i>
Ниш	234	13,94	2,780	0,003
Лесковац	175	13,22	2,596	
Врање	105	14,30	2,739	
Укупно	514	13,77	2,737	

На основу резултата изведеног теста може се закључити да постоје значајне разлике у успешности на ритмичком делу испитивања између ученика школа из различитих градова. Подаци указују на значајно бољи осећај за ритам ученика из Врање и околине, што се условно може повезати са утицајем богатог традиционалног музичког наслеђа (упор. са Здравковић, 2014).

Базичне музичке способности ученика у нашем истраживању операционализоване су у виду укупног броја поена на ИПМС инструменту. Ипак, подаци указују на ученике који на једном делу испитивања имају изузетан или максималан резултат, док слаб успех на другом делу знатно умањује њихов укупни скор. Сматрамо да је неопходно приликом идентификације талентованих ученика пажњу обратити и на ученике који имају високо развијен осећај за ритам а нешто слабији мелодијски слух, или обрнуто. Из тог разлога смо формирали три категорије музичких способности, где смо у прву категорију уврстили око 25% ученика са највишим способностима без обзира на узраст. Њу чине ученици са 31 и више поена за цео инструмент или 17 и више поена на једном делу испитивања (независно од укупног резултата). Друга категорија подразумева ученике са просечним способностима, док су у трећој (најнижој категорији) ученици чији укупан резултат не прелази 23, а резултати појединачних делова не прелазе 14 поена.

Табела 23: Структура узорка ученика према категорији музичких способности

Категорија музичких способности	f	%
1	129	25,1
2	260	50,6
3	125	24,3
Укупно	514	100,0

Према формираној подели, прву (највишу) категорију музичких способности чини 25,1% ученика, другу категорију 50,6%, док је у трећој (најнижој) категорији 24,3% ученика из узорка.

## 7.2. Анализа прикупљених података – узорак наставника разредне наставе

У истраживању је учествовало укупно 169 наставника разредне наставе (учитеља) који изводе наставу у нишким (N=89, 52,7%), лесковачким (N=32, 18,9%) и врањским (N=48, 28,4%) основним школама. Већина испитаника ради у школама из градских средина (N=123, 72,8%), док 46 наставника (27,2%) наставу изводи у приградским и сеоским основним школама.

Табела 24: Структура узорка наставника према разреду у ком изводе наставу

Разред	f	%
Први	28	16,7
Други	46	27,4
Трећи	42	25,0
Четврти	33	19,6
Комбиновано одељење	19	11,3
Укупно	168	100,0

Највећи број испитаника изводи наставу у другом (27,4%) и трећем разреду (25,0%), нешто мањи број у четвртом (19,6%) и првом разреду (16,7%), док 19 наставника (11,3%) ради са комбинованим одељењима (у сеоским основним школама). Један испитаник није дао овај податак.

Табела 25: Структура узорка наставника према полу

Пол	f	%
Мушки	30	17,8
Женски	139	82,2
Укупно	169	100,0

Наставници разредне наставе у узорку углавном су женског пола (82,2%) док је број мушкараца приметно мањи (17,8%). Хи-квадрат тестом утврђено је да наставу у сваком разреду изводи значајно већи број учитеља женског пола ( $\chi^2=18,585, p<0,01$ ).

Табела 26: Структура узорка наставника према броју година рада

Број година рада у настави	f	%
До 5	12	7,1
Од 6 до 11	6	3,6
Од 12 до 17	43	25,6
Од 18 до 24	73	43,5
25 и више	34	20,2
Укупно	168	100,0

Највећи број испитаника ради у настави од 18 до 24 године (43,5%), следе наставници са 12 до 17 (25,6%) и 25 и више година стажа (20,2%), док мали број њих ради до 5 година (7,1%) односно од 6 до 11 година (3,6%). Сумирајући налазе, закључујемо да се већина испитаних учитеља (89,3%) више од 12 година бави овим позивом.

Табела 27: Структура узорка наставника према задовољству послом

Задовољство послом	f	%
Врло задовољан	58	34,3
Задовољан	88	52,1
Делимично задовољан	22	13,0
Незадовољан	0	0,0
Врло незадовољан	1	0,6
Укупно	169	100,0

Наставници у узорку углавном су задовољни (52,1%) односно врло задовољни својим послом (34,3%). Делимично задовољних је 22 (13,0%) док се само један наставник (0,6%) изјаснио као врло незадовољан. Хи-квадрат тестом проверен је однос радног стажа и задовољства послом, али значајна повезаност није добијена ( $\chi^2=10,713$ ,  $p=0,55$ ).

Табела 28: Структура узорка наставника према похађању музичке школе

Похађање музичке школе	f	%
Да	13	7,7
Не	156	92,3
Укупно	169	100,0

Само тринаесторо наставника у нашем узорку (7,7%) похађало је музичку школу, док већина њих (92,3%) нема ову врсту музичког искуства. Анализом резултата

утврђено је да нема значајне разлике у броју учитеља са музичким образовањем према броју година рада у настави ( $\chi^2=6,742$ ,  $p=0,15$ ).

Сагледавајући засебно групу наставника са музичком школом, можемо закључити да су ови испитаници у учењу инструмента провели од 2 до 8 година ( $M=4,91$ ,  $SD=2,023$ ). Седморо учитеља (53,8% подузорка) похађало је часове хармонике, четворо часове клавира (30,8%), док је двоје учитеља (15,4%) свирало виолину.

Табела 29: Коришћење инструмента у настави музичке културе према похађању музичке школе

		Коришћење инструмента у настави музичке културе							Укупно
		Клавир	Хармоника	Гитара	Синтисајзер	Друго	Не користи инструмент	Користи више поменутих инструмената	
Похађање музичке школе	Не	2	25	5	26	12	67	17	154
	Да	2	6	0	1	3	0	1	13
Укупно	f	4	31	5	27	15	67	18	167
	%	2,4%	18,6%	3,0%	16,1%	9,0%	40,1%	10,8%	100%
$\chi^2$		25,66							
ss		6							
p		0,000							

Највећи број испитаних наставника не користи музички инструмент у настави музичке културе (40,1%), док остали претежно користе хармонику (18,6%), синтисајзер (16,1%), више инструмената (10,8%) или користе инструменте који нису били наведени у упитнику (9,0%). Ту на првом месту налазимо металофон, затим Орфов инструментаријум, блок флауту, фрулу, виолину и мандолину. Само мали број учитеља користи гитару (3,0%) и клавир (2,4%). Резултати хи-квадрат теста показују да постоје значајне разлике у коришћењу инструмента у настави између учитеља који су похађали музичку школу и оних који нису ( $\chi^2=25,66$ ,  $p<0,01$ ). У том смислу можемо констатовати да међу испитаницима који у настави не користе музички инструмент нема оних који су били укључени у формално музичко образовање.

Табела 30: Вештина свирања инструмента према похађању музичке школе

	Похађање музичке школе	N	M	SD	Mann Whitney <i>p</i>
Вештина свирања инструмента	Не	85	3,12	0,808	0,000
	Да	13	2,23	0,832	

Група наставника која користи неки од музичких инструмената у настави имала је задатак да оцени своју вештину свирања наведеног инструмента на скали од 1 (одлично свирам) до 5 (врло слабо свирам). Резултати изведеног теста показују да постоји значајна разлика у овој вештини ( $p < 0,01$ ) у корист испитаника који су похађали музичку школу.

Табела 31: Структура узорка наставника у односу на став према извођењу наставе музичке културе

Став према настави музичке културе	f	%
Изразито волим	32	19,3
Волим једнако као већину предмета	114	68,7
Не волим али се трудим да код ученика изградим љубав према музици	19	11,4
Не волим и не трудим се око овог предмета	1	0,6
Укупно	166	100,0

Већина испитаних наставника има позитиван став према извођењу наставе музичке културе – воли ове часове једнако као и већину предмета (68,7%) или изразито воли (19,3%). Мањи број њих изјављује да овај предмет не воли али се труди да пробуди интересовање ученика за музику (11,4%), док је само један наставник изразио потпуно негативан став (0,6%). Резултати хи-квадрат теста показују да похађање музичке школе наставника није повезано са ставом према извођењу наставе музичке културе ( $\chi^2=3,403$ ,  $p=0,33$ ).

Табела 32: Структура узорка наставника према броју ученика у разреду

Број ученика у разреду	f	%
До 10	21	12,5
Од 11 до 16	15	8,9
Од 17 до 22	28	16,7
23 и више	104	61,9
Укупно	168	100,0

Највећи број испитаних учитеља изводи наставу у разредима са 23 и више ученика (61,9%), док остали имају одељења са 17 до 22 (16,7%), до 10 ученика (12,5%) и 11 до 16 ученика (8,9%).

Табела 33: Став наставника о броју музички талентованих ученика у разреду

Број музички талентованих ученика у разреду	f	%
До 5	68	43,6%
Од 6 до 10	53	34,0%
Од 11 до 15	24	15,4%
16 и више	11	7,1%
Укупно	156	100,0%

Од наставника се у оквиру упитника захтевало да дају мишљење о броју музички талентованих ученика у њиховом разреду. Већина сматра да у разреду има до 5 ученика талентованих за музику (43,6%), нешто мањи број њих наводи 6 до 10 ученика (34,0%), док има и учитеља који тврде да је 11 до 15 (15,4%) или чак 16 и више (7,1%) њихових ученика музички талентовано. Имајући у виду укупан број ученика у разреду, можемо приметити да је став појединих испитаника из нашег узорка слободнији у односу на проценат даровитих и талентованих у популацији који најчешће наводе аутори релевантних концепција (1-20%).

Табела 34: Број музички талентованих ученика који већ похађају музичку школу

Број талентованих ученика који већ похађају МШ	f	%
0	71	46,4
1	22	14,4
2	28	18,3
3	14	9,2
4	11	7,2
5 и више	7	4,6
Укупно	153	100,0

Поред става о броју музички талентованих ученика свом у разреду, од учитеља се захтевало да наведу колико ових ученика већ похађа музичку школу. Скоро половина испитаника сматра да ни један од талентованих ученика из њиховог разреда није професионално музички усмерен (46,4%), мањи број њих наводи двоје (18,3%) или једног ученика (14,4%), док су евидентни и разреди где троје (9,2%), четворо (7,2%), односно петоро и више (4,6%) талентованих ученика похађа музичку школу.

Табела 35: *Дескриптивне статистике музички талентованих ученика који већ похађају МШ*

	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Процент музички талентованих ученика који похађају МШ</b>	150	0,0%	100,0%	19,07%	24,77

У претходној табели приказан је проценат музички талентованих ученика који већ похађају музичку школу. Међу испитаним наставницима има оних који тврде да ни један од талентованих ученика из њиховог одељења није уписан у музичку школу (Min.=0,0%), док с друге стране поједини учитељи сматрају да сва музички талентована деца већ похађају ову врсту наставе (Max.=100,0%). Сагледавајући укупне резултате, налазимо да је само петина номинованих ученика (19,1%) усмерена у школе са професионалном музичком оријентацијом.

Табела 36: *Сугестија за упис музичке школе према похађању музичке школе наставника*

		Сугестија ученицима за упис музичке школе		Укупно
		Не	Да	
Похађање музичке школе наставника	Не	82	72	154
	Да	2	11	13
Укупно		84	83	167
$\chi^2$		6.874		
ss		1		
p		0.009		

Једно од за нас важних питања односило се на податак да ли је у последњих пет година неко од ученика, под сугестијом учитеља, уписао музичку школу. Иако је укупан број испитаника са негативним и позитивним одговором готово изједначен, постоји снажна веза између сугестије ученицима за упис музичке школе и чињенице да је наставник похађао музичку школу или није ( $\chi^2=6,874$ ,  $p<0,01$ ). Већина наставника у групи оних без музичке школе (N=82, 53,2%) није начинила ову врсту препоруке, док је највећи број испитаника са формалним музичким искуством (N=11, 84,6%) усмерио неког од својих ученика ка музичком образовању.

Дескриптивне статистике на подузроку наставника који су у последњих пет година дали овај вид сугестије (N=83) показују да су учитељи ка музичком образовању упутили од 1 до 13 својих ученика, док је аритметичка средина њиховог броја 2,61 (SD=2,27).

Табела 37: Став наставника о најбољим видовима подстицања музичког развоја талентоване деце

Вид подстицања	f	%
Диференцирање захтева у оквиру групне наставе	24	14,3
Формирање посебних група за рад са талентованим ученицима	55	32,7
Ангажовање ученика у школском хору и оркестру	91	54,2
Усмеравање ученика ка похађању музичке школе	64	38,1
Друго	5	3,0
Нема потребе да се музички талентовани ученици третирају другачије од осталих ученика	4	2,4

На питање о најбољем начину за подстицање развоја музички талентованих ученика узети су у обзир и вишеструки одговори испитаника. Највећи број наставника сматра да је ангажовање ученика у школском хору и оркестру најбољи вид подстицања талента (54,2%), следи усмеравање ученика ка похађању музичке школе (38,1%) и формирање посебних група за рад (32,7%). Мањи број испитаника залаже се за диференцирање захтева у оквиру групне наставе (14,3%) и друге видове активности<sup>26</sup> (3,0%), док само четворо учитеља (2,4%) сматра да развој музичког талента не захтева посебан третман.

Табела 38: Дескриптивне статистике компетенција за процену карактеристика МТ ученика

Карактеристике МТ ученика	N	Min.	Max.	M	SD
Осећај за висину тона	165	1	7	5,20	1,196
Осећај за ритам	165	2	7	5,49	1,281
Музичка меморија	163	3	7	5,47	1,129
Хармонски слух	160	1	7	4,67	1,326
Реаговање на експресивна својства музике	160	2	7	5,28	1,183
Мотивисаност ученика за слушање музике	165	2	7	5,79	1,114
Мотивисаност ученика за извођење музике	164	2	7	5,65	1,170
Мотивисаност ученика за стварање музике	163	1	7	5,30	1,375
Креативност – успешност у варирању и импровизовању ритмичких фраза	162	2	7	5,40	1,311
Креативност – успешност у варирању и импровизовању мелодијских фраза	162	2	7	5,06	1,230
Вокално извођење музике	165	2	7	5,27	1,230
Инструментално извођење музике	163	1	7	5,05	1,360
„Васпитљивост“ ученика	162	3	7	5,42	1,199
Истрајност у музичким активностима	165	2	7	5,54	1,166
Самопоздање у музичким активностима	163	3	7	5,67	1,155

<sup>26</sup> Ова група испитаника наглашава важност подршке родитеља, али и потребу да се при предузимању евентуалних мера испоштује жеља ученика.



У оквиру анкетног упитника наставници су на седмостепеној скали Ликертовог типа изражавали своје компетенције за процену карактеристика музички талентованих ученика. Минималне вредности компетенција крећу се од 1 до 3, док је за све наведене карактеристике максимална вредност 7. Укупно посматрано, најслабије изражене компетенције односе се на процену хармонског слуха ученика (M=4,67), њиховог инструменталног извођења (M=5,05) и мелодијског аспекта музичке креативности (M=5,06). С друге стране, учитељи најуспешније процењују мотивисаност ученика за слушање музике (M=5,79), самопоуздање у музичким активностима (M=5,67) и њихову мотивисаност за извођење музике (M=5,65).

### 7.3. Тестирање хипотеза

**Хипотеза 1:** *Међу ученицима општеобразовне школе који не похађају музичку школу има ученика са високим степеном музичких способности*

Кроз основну хипотезу у нашем истраживању претпоставили смо да у основним школама постоје ученици млађих разреда који у односу на своје вршњаке имају високе музичке способности, али не похађају музичку школу. Значајност броја ученика са високим степеном музичких способности (тј. испитаника који су сврстани у прву категорију способности) у групи ученика који не похађају музичку школу испитали смо зе-тестом.

Табела 39: *Значајност броја ученика прве категорије способности међу ученицима који не похађају МШ*

Категорија	N	Observed Prop.	z-test p
1	103	0,219	0,000
2,3	367	0,781	

На основу значајности резултата наведених у табели можемо закључити да међу ученицима општеобразовне школе који не похађају музичку школу постоји значајан број ученика са високим степеном музичких способности и **прихватити Хипотезу 1**. Посебно посматрајући прву категорију способности, закључујемо да од укупно 129 ученика, њих 103 (79,8%) није укључено у формално музичко образовање.

У даљем току обраде података испитано је постојање разлика у музичким способностима ученика који похађају (N=44; 8,5%) као и оних који не похађају музичку школу (N=470; 91,5%).

Табела 40: *Музичке способности ученика према похађању музичке школе*

			Похађање музичке школе		Mann Whitney test <i>p</i>
			Не	Да	
Број поена на ИПМС инструменту	Мелодијски део	M	12,06	14,09	0,000
		SD	2,579	2,743	
	Ритмички део	M	13,60	15,64	0,000
		SD	2,728	2,070	
	Укупно	M	25,66	29,73	0,000
		SD	3,953	3,618	

Подаци показују да постоје значајне разлике у музичким способностима у корист ученика који похађају музичку школу ( $p < 0,01$ ). Ова група испитаника постигла је боље скорове на мелодијском и ритмичком делу испитивања, што се одразило и на њихов укупан пласман.

Табела 41: *Корелација похађања музичке школе и степена музичких способности*

		Број поена на ИПМС инструменту		
		Мелодијски део	Ритмички део	Укупно
Похађање музичке школе	Spearman R	0,191	0,210	0,264
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000
	N	514	514	514

Табела 42: *Корелација похађања музичке школе и категорије музичких способности*

		Категорија МС
Похађање музичке школе	Spearman R	0,254
	<i>p</i>	0,000
	N	514

Претходно наведен резултат проверили смо и корелационим анализама. Добијена је значана корелација између похађања музичке школе и музичких способности ученика, изражених како кроз укупан број поена на испитивању ( $R=0,26$ ,  $p < 0,01$ ) тако и кроз дефинисане категорије способности ( $R=0,25$ ,  $p < 0,01$ ).

**Хипотеза 2: Постоји позитивна повезаност између жеље ученика за похађањем музичке школе и степена музичких способности**

Како бисмо испитали повезаност жеље ученика за формалним учењем музике и њихових музичких способности, најпре смо груписали прикупљене податке. Наиме, испитани ученици су, у зависности од похађања музичке школе, изражавали став према питању „да ли волиш што идеш у музичку школу“, односно, „да ли би желео/желела да идеш у музичку школу“. Збирни резултати приказани су у следећој табели.

Табела 43: Структура узорка ученика према жељи за похађањем музичке школе

			Жеља за похађањем МШ			Укупно
			Волим, Јако бих желео/желела	Нисам сигуран/сигурна	Не волим, Не бих	
Похађање музичке школе	Не	f	118	176	157	451
		%	26,2%	39,0%	34,8%	100,0%
	Да	f	41	3	0	44
		%	93,2%	6,8%	0,0%	100,0%
Укупно		f	159	179	157	495
		%	32,1%	36,2%	31,7%	100,0%

Резултати целокупног узорка показују да су по позитивном (32,1%), негативном (31,7%) или неутралном ставу (36,2%) када је у питању жеља за музичким образовањем ученици прилично изједначени. У подзоруку ученика који не иду у музичку школу највише је оних који нису сигурни да ли би то желели (39,0%), док би само 26,2% њих волело и формално да се бави музиком. Интересантно је, с друге стране, сагледати став ученика који већ похађају музичку школу. Готово сви ученици у овој групи (93,2%) воле што се музички образују, троје њих (6,8%) није сигурно, док нема ученика који не воле што иду у музичку школу.

У циљу тестирања хипотезе извршена је корелациона анализа степена музичких способности и жеље за похађањем музичке школе:

Табела 44: Корелација жеље за похађањем музичке школе и степена музичких способности

		Број поена на ИПМС инструменту		
		Мелодијски део	Ритмички део	Укупно
Жеља за похађањем МШ	Spearman R	0,181	0,156	0,217
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000
	N	495	495	495

Резултати анализе показују да постоји ниска (McSeveny et al., 2009) али значајна корелација између степена музичких способности и жеље за похађањем музичке школе на нивоу целог узорка ученика ( $R=0,22$ ,  $p<0,01$ ), на основу чега можемо **прихватити Хипотезу 2** иако је овај коефицијент корелације нижи од очекиваног. Посебно посматрано, на подузорку ученика који не похађају музичку школу нађена је корелација жеље за музичким образовањем и броја поена на мелодијском делу испитивања ( $R=0,12$ ,  $p<0,05$ ), као и укупног броја поена ( $R=0,14$ ,  $p<0,01$ ), док је став према музичкој школи у групи ученика који се већ музички образују повезан са осећајем за висину тона ( $R=0,31$ ,  $p<0,01$ ).

Табела 45: Разлози за непохађање музичке школе

Разлози за непохађање МШ	f	%
Мислим да то не бих умео/умела	238	53,5
Не знам да постоји музичка школа	8	1,8
Не волим „озбиљну“ музику	43	9,7
Родитељи ме не подржавају у томе	34	7,6
Друго	122	27,4
Укупно	445	100,0

У оквиру истраживања прикупљени су подаци о разлозима због којих ученици не похађају музичку школу. Више од половине ученика сматра да то не би умело (53,5%), 27,4% њих навело је друге разлоге (не иде у музичку школу јер не жели, бави се неким спортом, нема времена тј. има превише обавеза), док мањи број ученика не воли уметничку музику (9,7%), нема подршку родитеља (7,6%) или чак не зна да постоји музичка школа (1,8%). Посебно смо анализирали разлоге за непохађање музичке школе које су навели ученици са високим степеном музичких способности:

Табела 46: Разлози за непохађање музичке школе ученика у првој категорији способности

Разлози за непохађање МШ	f	%
Мислим да то не бих умео/умела	57	58,2
Не знам да постоји музичка школа	2	2,0
Не волим „озбиљну“ музику	8	8,2
Родитељи ме не подржавају у томе	4	4,1
Друго	27	27,6
Укупно	98	100,0

Према подацима из табеле можемо приметити да се разлози за непохађање музичке школе које наводе ученици из прве категорије способности не разликују

значајно од целог узорка. Неочекивано је то што у овој групи још више ученика „сумња“ у своје способности (58,2%). Међу другим разлозима (27,6%) налазимо недостатак времена, жеље или бављење различитим активностима, али сматрамо значајним да посебно истакнемо неке од наведених одговора попут „мени је то далеко“ или „не могу да ми плате“.

**Хипотеза 3: Постоји позитивна повезаност између учешћа ученика у музичким активностима (певање у школском хору и свирање у школском оркестру) и степена музичких способности**

У оквиру треће хипотезе претпоставили смо да су у музичким активностима у школи ангажовани претежно ученици са високим степеном музичких способности, те да међу овим варијаблима постоји позитивна повезаност.

Табела 47: Корелација учешћа у музичким активностима и степена музичких способности

		Број поена на ИШМС инструменту		
		Мелодијски део	Ритмички део	Укупно
Учешће у музичким активностима	Spearman R	-0,009	0,111	0,059
	<i>p</i>	0,847	0,013	0,194
	N	495	495	495

Резултати показују да значајна али врло ниска корелација постоји једино између броја поена на ритмичком делу испитивања и учешћа у музичким активностима ( $R=0,11$ ,  $p<0,05$ ).

Табела 48: Корелација учешћа у школском хору и оркестру и степена музичких способности

		Број поена на ИШМС инструменту		
		Мелодијски део	Ритмички део	Укупно
Учешће у школском хору	Spearman R	-0,013	0,099	0,047
	<i>p</i>	0,769	0,027	0,300
	N	498	498	498
Учешће у школском оркестру	Spearman R	0,087	0,110	0,126
	<i>p</i>	0,052	0,014	0,005
	N	497	497	497

Ако посебно сагледамо учешће у школском хору и оркестру налазимо да значајне корелације постоје између певања у хору и ритмичког дела испитивања ( $R=0,10$ ,  $p<0,05$ ), као и између учешћа у оркестру и броја поена на ритмичком делу

( $R=0,11$ ,  $p<0,05$ ), односно укупног броја поена ( $R=0,13$ ,  $p<0,01$ ). Слични резултати добијају се у корелацији категорије музичких способности са учешћем у музичким активностима ( $R=0,11$ ,  $p<0,05$ ) и посебно са учешћем у школском оркестру ( $R=0,14$ ,  $p<0,01$ ). Према наведеним подацима можемо закључити да корелација не постоји између свих потребних мерења и да су наведени Спирманови коефицијенти сувише ниски да бисмо прихватили наведену претпоставку, због чега **Хипотезу 3 одбацујемо**.

Резултати које смо добили лако су разумљиви кроз сагледавање броја ученика са високим способностима који су укључени у музичке активности у школи:

Табела 49: Број ученика прве категорије МС према учешћу у музичким активностима

	f	%
Учествује у школском хору	24	18,6
Учествује у школском оркестру	6	4,7
Не учествује у музичким активностима у школи	99	76,7
Укупно	129	100,0

Од укупно 129 ученика сврстаних у највишу категорију музичких способности, њих 24 (18,6%) учествује у школском хору и само шесторо у оркестру (4,7%). С друге стране, чак 76,7% ученика са високим способностима није ангажовано у овим облицима музичких активности.

**Хипотеза 4: Постоји позитивна повезаност између става ученика о сопственом музичком таленту и степена музичких способности**

Ученици су у испитивању свој музички таленат процењивали према низу питања која карактеришу талентована понашања у домену музике, те смо ове резултате упоредили са њиховим степеном музичких способности.

Табела 50: Корелација става ученика о сопственом таленту и степена музичких способности

		Број поена на ИПМС инструменту		
		Мелодијски део	Ритмички део	Укупно
Процена сопственог музичког талента	Spearman R	0,091	0,039	0,090
	$p$	0,040	0,378	0,043
	N	503	503	503

Евидентно је да значајна али врло ниска корелација постоји између процене талента ученика и степена њихових мелодијских ( $R=0,09$ ,  $p<0,05$ ) односно укупних музичких способности ( $R=0,09$ ,  $p<0,05$ ). Детаљнија анализа према разредима основне школе показује да статистички значајна повезаност постоји једино на узрасту ученика трећег разреда и то када су у питању укупан број поена ( $R=0,18$ ,  $p<0,05$ ) односно категорија способности ( $R=0,22$ ,  $p<0,01$ ), док на нивоу другог и четвртог разреда повезаност није нађена. С обзиром на раније изложен податак да у нашем узорку већина ученика који похађају музичку школу долази управо из трећег разреда (59,1%) везу става о музичком таленту и способности испитали смо посебно на подузорку ученика који се музички образују.

Табела 51: Корелација става ученика који похађају МШ о сопственом таленту и степена МС

		Број поена на ИПМС инструменту		
		Мелодијски део	Ритмички део	Укупно
Процена сопственог музичког талента	Spearman R	0,276	0,235	0,340
	$p$	0,070	0,125	0,024
	N	44	44	44

На подузорку ученика који похађају музичку школу ( $N=44$ ) нађена је значајна корелација процене сопственог музичког талента и укупних измерених музичких способности ( $R=0,34$ ,  $p<0,05$ ). Иста анализа изведена на подузорку ученика који не похађају музичку школу показује да не постоји значајна корелација процене музичког талента и степена музичких способности ове групе ученика.

Према приказаним резултатима **можемо делимично прихватити Хипотезу 4**, будући да значајна повезаност става о сопственом таленту и музичких способности постоји на подузорку ученика који похађају музичку школу, док код осталих испитаника она није потврђена.

**Хипотеза 5: Компетенције за процену музичких способности ученика веће су код наставника разредне наставе који су похађали музичку школу**

Седмостепеном скалом процене Ликертовог типа испитане су компетенције наставника у узорку које се тичу препознавања карактеристика музички талентованих ученика (Табела 38). У оквиру Хипотезе 5 претпоставили смо да учитељи који имају формално музичко искуство, тј. који су похађали музичку школу успешније процењују различите видове музичких способности, што је проверено Ман-Витнијевим тестом.

Табела 52: Компетенције за процену музичких способности према похађању музичке школе

		Похађање музичке школе	N	M	SD	MannWhitney test <i>p</i>
Видови музичких способности	Осећај за висину тона	Не	152	5,23	1,21	0,258
		Да	13	4,85	0,99	
	Осећај за ритам	Не	152	5,47	1,27	0,396
		Да	13	5,69	1,49	
	Музичка меморија	Не	150	5,51	1,12	0,140
		Да	13	5,00	1,22	
	Хармонски слух	Не	147	4,71	1,30	0,316
		Да	13	4,15	1,57	
	Реаговање на експресивна својства музике	Не	147	5,27	1,20	0,849
		Да	13	5,38	0,96	

Испитаници који су похађали музичку школу изразили су веће компетенције за процену осећаја за ритам својих ученика и њихових реакција на експресивна својства музике, док су процене компетенција наставника без формалног музичког искуства више у категоријама осећаја за висину тона, музичке меморије и хармонског слуха. Ипак, на основу резултата теста можемо закључити да у израженим компетенцијама за процену свих тестираних видова музичких способности не постоје значајне разлике према похађању музичке школе ( $p > 0,05$ ), због чега **одбацујемо Хипотезу 5**. У даљој обради података испитан је утицај броја година проведених у настави (радног искуства) на компетенције за процену музичких способности ученика:



Табела 53: Компетенције за процену музичких способности према броју година рада у настави

			Број година рада у настави					Kruskal Wallis test $p$
			До 5	6 до 11	12 до 17	18 до 24	25 и више	
<b>Видови музичких способности</b>	Осећај за висину тона	M	5,25	5,17	5,29	5,20	5,12	0.952
		SD	1,36	1,33	1,27	1,15	1,17	
	Осећај за ритам	M	5,67	5,17	5,43	5,60	5,41	0.910
		SD	1,37	1,33	1,36	1,11	1,46	
	Музичка меморија	M	5,64	5,67	5,29	5,54	5,50	0.821
		SD	1,29	1,03	1,24	1,09	1,08	
	Хармонски слух	M	5,50	5,50	4,57	4,76	4,16	0.013
		SD	0,90	1,38	1,65	1,14	1,14	
	Реаговање на експр. својства музике	M	5,67	5,33	5,37	5,36	4,94	0.330
		SD	1,07	1,21	1,26	1,15	1,12	

На основу резултата теста можемо закључити да се значајне разлике између наставника са различитим степеном искуства у настави испољавају само у компетенцијама за процену хармонског слуха ( $p < 0,05$ ), где наставници са мање од 11 година радног искуства изражавају већи степен компетенција у односу на старије колеге. Ово је испитано и корелационом анализом:

Табела 54: Компетенције за процену музичких способности према броју година рада у настави

		Видови музичких способности				
		Осећај за висину тона	Осећај за ритам	Музичка меморија	Хармонски слух	Реаговање на експресивна својства музике
<b>Број година рада у настави</b>	Spearman R	-0,051	0,008	0,018	-0,224	-0,141
	$p$	0,518	0,922	0,820	0,005	0,075

На основу приказаних резултата евидентно је да значајна негативна корелација постоји једино у компетенцијама које се тичу хармонског слуха ( $R = -0,22$ ,  $p < 0,01$ ), чиме је потврђен претходни налаз да наставници са мањим стажом у настави успешније процењују хармонски слух својих ученика.

**Хипотеза 6: Компетенције за препознавање укупних карактеристика музички талентованих ученика веће су код наставника разредне наставе који су похађали музичку школу**

У оквиру статистичке обраде података најпре је за сваког наставника у узорку израчуната просечна вредност укупних компетенција за процену карактеристика МТ ученика, као и просечне вредности компетенција за процену музичких способности и осталих карактеристика. Резултати теста Колмогоров-Смирнова показали су да посматране компетенције прате нормалну расподелу на подзорку наставника који су похађали музичку школу као и на подзорку осталих наставника, те је за поређење ових компетенција коришћен те-тест за два независна узорка.

Табела 55: *Поређење компетенција за процену карактеристика МТ ученика према похађању МШ*

		Похађање музичке школе	N	M	SD	t	p
<b>Компетенције за процену карактеристика МТ ученика</b>	Укупне карактеристике	Не	152	5,36	1,00	0,28	0,781
		Да	13	5,28	0,77		
	Музичке способности	Не	152	5,24	0,99	0,78	0,438
		Да	13	5,02	0,89		
	Остале карактеристике	Не	152	5,42	1,06	0,03	0,975
		Да	13	5,41	0,89		

Према резултатима те-теста можемо констатовати да у компетенцијама за препознавање укупних карактеристика музички талентованих ученика нема значајне разлике између наставника који су похађали музичку школу и оних који нису, због чега **одбацујемо Хипотезу 6**. Просек компетенција за процену музичких способности се такође значајно не разликује, чиме је потврђен налаз из Хипотезе 5, док нема значајне разлике ни када је у питању препознавање осталих карактеристика.

Табела 56: Компетенције за процену осталих карактеристика према похађању музичке школе

		Похађање МШ	N	M	SD	MannWhitney test <i>p</i>
Карактеристике МТ ученика	Мотивисаност ученика за слушање музике	Не	152	5,79	1,131	0,731
		Да	13	5,77	0,927	
	Мотивисаност ученика за извођење музике	Не	151	5,64	1,192	0,684
		Да	13	5,85	0,899	
	Мотивисаност ученика за стварање музике	Не	150	5,28	1,396	0,589
		Да	13	5,54	1,127	
	Креативност – успешност у варирању и импровизовању ритмичких фраза	Не	149	5,42	1,316	0,406
		Да	13	5,15	1,281	
	Креативност – успешност у варирању и импровизовању мелодијских фраза	Не	149	5,08	1,244	0,485
		Да	13	4,85	1,068	
	Вокално извођење музике	Не	152	5,28	1,256	0,639
		Да	13	5,15	0,899	
	Инструментално извођење музике	Не	150	5,02	1,388	0,409
		Да	13	5,38	0,961	
	„Васпитљивост“ ученика	Не	150	5,43	1,195	0,621
		Да	12	5,25	1,288	
	Истрајност у музичким активностима	Не	152	5,56	1,178	0,317
		Да	13	5,31	1,032	
Самопоуздање у музичким активностима	Не	150	5,66	1,163	0,816	
	Да	13	5,77	1,092		

Ако посебно сагледамо појединачне карактеристике које не спадају у музичке способности, налазимо да је група наставника са музичком школом изразила нешто више компетенције за процену мотивисаности ученика за извођење и стварање музике, успешности у инструменталном извођењу музике, као и самопоуздања у музичким активностима. Процењене компетенције учитеља који нису похађали музичку школу више су код креативности ученика, вокалног извођења музике, њихове васпитљивости и истрајности у музичким активностима. Ипак, резултати теста показују да наведене разлике нису статистички значајне.

У оквиру анализе укупних компетенција наставника испитан је утицај броја година проведених у настави. На основу значајности теста Колмогоров-Смирнова закључено је да су укупне компетенције, као и оне за процену музичких способности и осталих карактеристика нормално расподељене у свим групама радног стажа, због чега је за поређење резултата коришћен ANOVA тест.

Табела 57: Компетенције за процену укупних карактеристика према броју година рада у настави

			Број година рада у настави					F	p
			До 5	6 до 11	12 до 17	18 до 24	25 и више		
<b>Комп. за процену карактеристика МТ ученика</b>	Укупне карактер.	M	5,66	5,44	5,40	5,37	5,15	0,694	0,597
		SD	0,93	0,89	1,02	0,97	1,01		
	Музичке способности	M	5,56	5,37	5,18	5,28	5,04	0,766	0,549
		SD	1,07	1,09	1,10	0,92	0,90		
	Остале карактеристике	M	5,70	5,48	5,50	5,42	5,20	0,662	0,619
		SD	0,98	0,92	1,03	1,05	1,13		

Сагледавајући наведене податке можемо запазити да „млађи“ наставници изражавају претежно више компетенције у свим посматраним групама карактеристика. Ипак, резултати теста показују да по питању процене укупних карактеристика, музичких способности и осталих карактеристика музички талентованих ученика нема значајних разлика међу наставницима са различитим искуством у настави.

**Хипотеза 7: Потреба за практично употребљивим инструментом за мерење музичких способности већа је код наставника разредне наставе који нису похађали музичку школу**

Будући да музичка школа представља подстицајну средину у којој се значајно развијају музичке вештине, претпоставили смо да ће наставници који немају ову врсту искуства изразити већу потребу за инструментом којим би прецизније проценили музичке способности својих ученика.

Табела 58: Потреба за мерним инструментом према похађању музичке школе

		Потреба за мерним инструментом				Укупно
		Да, сигурно	Вероватно	Нисам сигуран/на	Не	
<b>Похађање музичке школе</b>	Не	34	82	30	5	151
	Да	2	9	2	0	13
Укупно	f	36	91	32	5	164
	%	22,0%	55,5%	19,5%	3,0%	100,0%
$\chi^2$		1.312				
ss		3				
p		0.726				

Већина испитаних наставника сматра да би им практично употребљив мерни инструмент вероватно (55,5%), односно сигурно (22,0%) био од користи у настави. Мањи број њих није сигуран у значај примене оваквог инструмента (19,5%), док је само петоро испитаника (3,0%) дало негативан одговор. Према резултатима хи-квадрат теста ( $\chi^2=1,312$ ,  $p>0,05$ ) закључујемо да не постоји повезаност похађања музичке школе и потребе за оваквим мерним инструментом.

Табела 59: Потребa за мерним инструментом према похађању музичке школе

	Похађање музичке школе	N	M	SD	MannWhitney test $p$
Потреба за мерним инструментом	Не	151	2,04	0,747	0.943
	Да	13	2,00	0,577	

Иста хипотеза проверена је и Ман-Витнијевим тестом, чиме је потврђено да нема значајне разлике у потреби за мерним инструментом у односу на похађање музичке школе наставника. С обзиром на наведено, **одбацујемо Хипотезу 7.**

Табела 60: Потребa за мерним инструментом према броју година рада

		Број година рада у настави					Kruskal Wallis test $p$
		До 5	Од 6 до 11	Од 12 до 17	Од 18 до 24	25 и више	
Потреба за мерним инструментом	M	1,75	2,00	2,20	2,07	1,85	0.258
	SD	0,622	0,632	0,843	0,729	0,610	

У оквиру анализе података проверили смо и утицај броја година проведених у разредној настави на потребу за мерним инструментом. Иако је нешто већа потреба за инструментом приметна код испитаника који имају до 5 година и преко 25 година рада у настави (мања средња вредност означава већу потребу), резултати теста наводе на закључак да ове разлике нису статистички значајне.

## 8. Дискусија

Истраживање изведено у оквиру дисертације постављено је на темељима теоријског проучавања општих концепција даровитости (Gardner, 1983, 1999; Sternberg, 1985, 1997, 2003, 2005; VanTassel-Baska, 2005; Feldhusen, 1986; Albert & Runco, 1986; Feldman, 1986; Tannenbaum, 1986; Csikszentmihalyi & Robinson, 1986; Barab & Plucker, 2002; Renzulli, 1978, 1986, 1988, 1999, 2005; Mönks, 1992; Gagné, 1985, 1995, 2000, 2004, 2005, 2008; Heller, 1991; Ziegler & Perleth, 1997; Ziegler & Heller, 2000; Perleth, 2001; Heller, Perleth & Lim, 2005) као и концепција и ставова усмерених ка дефинисању музичког талента (McPherson & Williamon, 2006; Subotnik & Jarvin, 2005; Persson, 2009, 2011; Winner & Martino, 2000; Haroutounian, 2008; Kovic, 2010; Blažič, Črčinovič Rozman i Kovačić, 2009; Bogunović, 2010; Pečić, 2011). Како је музички таленат „хетероген феномен који се на различитим ступњевима развоја описује различитом констелацијом когнитивних и некогнитивних детерминанти“ (Pečić, 2011: 204), било је потребно дефинисати карактеристике талентованих ученика млађег школског узраста, у оквиру чега смо посебну пажњу посветили улози музичких способности. Подаци које смо у истраживању добили биће у даљем тексту анализирани, интерпретирани и поређени са резултатима истраживања релевантних домаћих и страних аутора, у оквиру чега ће бити презентоване и њихове могуће теоријске и практичне импликације.

### 8.1. Базичне музичке способности деце млађег школског узраста

Један од основних аспеката нашег истраживања односио се на мерење музичких способности, за које је у досадашњем излагању закључено да представљају важну детерминанту музичког талента, тј. основни услов музичке успешности и достизања високих резултата (Bogunović, 2010; Mirković-Radoš, 1996; Blažič, Črčinovič Rozman i Kovačić, 2009; Кршић-Секулић, 1990; Лелеа, 2010; Pečić, 2011; McPherson & Williamon, 2006; Persson, 2011; Winner & Martino, 2000; Kovic, 2010; Haroutounian, 2008). С обзиром на узраст ученика у узорку, акценат је стављен на процену базичних музичких способности – осећаја за висину и осећаја за ритам, за шта смо посебно конструисали ИПМС инструмент.

Владајући став у литератури говори о значајном развоју мелодијских и ритмичких видова способности у периоду од 6. до 10. године (Mirko<sup>vi</sup>ć-Radoš, 1983, Лелеа, 2010), због чега смо најпре сагледали однос музичких способности деце у нашем узорку и њиховог узраста. Добијене су значајне разлике средњих вредности мерења у односу на разред, али не линеарно према нашим очекивањима. Наиме, између ученика другог и трећег разреда нађено је значајно повећање вредности на свим аспектима мерења (мелодија, ритам, укупан резултат), док су резултати ученика четвртог разреда нешто нижи. Ни релевантни налази других аутора нису константни. Радошева (Mirko<sup>vi</sup>ć-Radoš, 1983) извештава о резултатима свог истраживања, као и испитивањима Џилбертове и Бентлија у којима је нађено да са узрастом расте успех на тестовима музичких способности, наглашавајући ипак да се већа варирања јављају у „хоризонталном“ аспект, тј. индивидуалним разликама међу ученицима једног узраста (стр. 121). Истраживање примене Бентлијевог теста у Словенији потврдило је поступни раст способности деце од 7 до 14 година (Smolej-Fritz, 2000). С друге стране, евидентна су и истраживања у којима нису пронађене статистички значајне разлике у односу на узраст. Де Јарман је утврдио да се успех деце између 6. и 10. године на Гордоновом тесту није побољшао чак и поред интензивног вежбања и учења музике (De Yarman, 1975, према Mirko<sup>vi</sup>ć-Radoš, 1983: 101). Сагласно с овим, истраживање Ковачича упутило је на закључак да се процењене музичке способности ученика првог до петог разреда основне школе не повећавају значајно са узрастом (Ковачић, 2015).

Шта је могући узрок нижег постигнућа ученика четвртог разреда у нашем узорку? У току прегледавања образаца ИПМС инструмента чинило се да је једном броју ученика четвртог разреда недостајало мотивације за рад, што се огледало у нерешеним или насумично решеним задацима (где су све фразе обележене као исте). Литература иначе наглашава да мотивација може имати значајан утицај на решавање тестова музичких способности (McAuley et al., 2011), односно да „учинак на тесту може у огромној мери да зависи од мотивационих и емоционалних чинилаца који немају никакве везе са стварним нивоом способности“ (Leman i dr., 2012: 53). Претпостављамо да ученици четвртог разреда већ имају јаснији став о томе да ли желе да се баве музиком. Могуће је да су у том смислу негативни ставови појединаца утицали на њихову мотивацију за рад и аналогно на резултат на испитивању, што је свакако умањило средње вредности резултата целокупног подузорка ученика четвртог разреда.

Анализирајући степен музичких способности према полу, увиђамо да су девојчице у нашем узорку нешто успешније на свим аспектима ИПМС инструмента, мада разлике нису статистички значајне. Већина аутора и извештава о приближно једнаким музичким способностима дечака и девојчица. Радошева у свом истраживању није нашла значајне разлике према полу ни у базичним, као ни у способностима вишег нивоа (Mirković-Radoš, 1983). Друга истраживања са применом Бентлијевог теста такође нису упутила на значајне разлике у постигнућу дечака и девојчица (Smolej-Fritz, 2000; Good et al., 1997). У задацима понављања тонова певањем, Мур није нашао значајне разлике међу дечама и девојчицама узраста од 8 до 11 година (Moore, 1994). Анализирајући разлике у изражености карактеристика музички талентованих ученика према полу, Ковачич (2015) је закључио да постоји мала али значајна разлика у израженим музичким способностима у корист девојчица, што се може повезати и са њиховим већим интересовањем, мотивацијом и радним навикама.

Један од занимљивих резултата нашег истраживања односи се на однос ритмичких способности ученика различитих градова. Прегледавајући обрасце инструмента за мерење музичких способности, аутор ових редова субјективно је проценио да су ученици из Враћа и околине боље урадили ритмички део испитивања у односу на остале ученике у узорку, што се у статистичкој обради података испоставило као значајно на нивоу  $p < 0,01$ . У складу са тим можемо направити паралелу са истраживањем у коме су, путем вокалне репродукције, процењиване способности ученика првог разреда из Враћа и околине (Здравковић, 2014). Здравковићева закључује да је осећај за ритам ових испитаника „веома развијен“ (стр. 461), судећи по знатно већем успеху у односу на мелодијски део испитивања. Може ли се узрок добрих ритмичких способности ових ученика тражити у ритмички богатој музичкој традицији, претпоставка је коју би требало детаљније истражити у будућим радовима.



## 8.2. Однос степена музичких способности и похађања музичке школе

С обзиром на ставове да је формално музичко образовање најбољи начин подстицања музичког талента (Стојановић, 1992; Lelea, 2003), прву и основну хипотезу у нашем истраживању усмерили смо ка испитивању претпоставке о значајном броју способних ученика који нису професионално музички усмерени. Ранији налази откривају да и у групи деце која не уче музички инструмент има оних са надпросечним способностима (Wing 1968, према Ројко 1981: 97), односно да постоје деца која без „систематског учења музике постижу више резултате од ученика музичке школе, који иза себе имају чак и по неколико успешно завршених разреда“ (Mirković-Radoš, 1983: 199).

У циљу тестирања ове хипотезе формирали смо три категорије ученика према музичким способностима, где смо у највишу категорију сврстали око 25% најспособније деце (N=129). Статистички је потврђена хипотеза ( $p < 0,01$ ) да међу ученицима општеобразовне школе који не похађају музичку школу постоји значајан број ученика са високим степеном музичких способности. Закључили смо да од 129 ученика сврстаних у прву категорију способности њих 103 (79,8%) није укључено у формално музичко образовање, а вероватно да би код великог броја ове деце правилном обуком могао да се развије и манифестује музички таленат и тиме поспешује њихов музички и целокупни развој.

У оквиру нашег узорка 8,5% ученика млађег школског узраста похађа музичку школу, што је у сагласности са границом од 10% даровитих и талентованих у популацији коју предлаже Гање (Gagné, 2008). Ипак, увиђамо знатну диспропорцију похађања музичке школе у односу на положај основне школе ученика, будући да је у целом узорку само троје ученика из приградских и сеоских средина укључено у формално музичко образовање. Другим речима, од 349 ученика градских школа њих 11,7% похађа музичку школу, док се од 165 ученика школа ван градских подручја само 1,8% музички образује. Овај проблем поприма још озбиљнију конотацију уколико посебно сагледамо 10% ученика из нашег узорка са највишим музичким способностима (N=51). У овој групи, из приградских и сеоских средина потиче њих петнаесторо (29,4%) а ни једно од ове деце не похађа музичку школу! Свакако да овде отежавајући фактор представља непостојање музичких школа у селима и малим

местима, који у спрези са лошом финансијском ситуацијом родитеља онемогућава адекватно усмерење талентованих ученика. У том смислу сматрамо да би за музички најспособнију децу која живе ван градских подручја (наравно уколико постоји воља детета и сагласност родитеља) требало организовати адекватне могућности за развој – у виду превоза до музичке школе или ангажовања музичких педагога који би наставу држали у месту становања ових ученика.

Даљом анализом потврђен је значајно бољи успех испитаника који већ похађају музичку школу (на нивоу  $p < 0,01$ ), како посебно на мелодијском и ритмичком делу испитивања, тако и у укупним резултатима. Тиме је с једне стране потврђена критеријумска ваљаност инструмента, с обзиром на то да су ученици музичке школе, дакле они који су већ успешно прошли музичко-педагошку проверу музичких способности на пријемном испиту, постигли и више скорове на ИПМС инструменту. Литература и наводи повезаност музичких способности и учења музике (Moore, 1994). Истраживања у којима су музичке способности провераване Бентлијевим тестом (Mirkočić-Radoš, 1983; Smolej-Fritz, 2000) указују на значајно више способности ученика музичке школе на свим испитиваним узрастима. Ковачич (2015) саопштава да је похађање музичке школе значајно повезано са музичким способностима, али и са осталим карактеристикама музички талентованих ученика. Сложићемо се да музичка школа и учење инструмента свакако пружају искуства која могу да доведу до бржег развоја музичких способности. У обзир морамо узети и то да већина ученика из нашег узорка иде у први разред музичке школе (а истраживање је спроведено на почетку школске године), због чега формална музичка обука још увек није могла имати значајан утицај на музички развој. Ту се катализатор способности може тражити у музички подстицајној средини у предшколском периоду, која је вероватно и утицала да таленат буде препознат и правовремено усмерен. Овај резултат можемо повезати са ставом ауторке Р. Шатер (према Mirkočić-Radoš, 1983: 199) која тврди да је „учење музике последица, ефекат, а не узрок високих постигнућа на тестовима музичких способности“.

### 8.3. Став према формалном музичком образовању и степен музичких способности

С обзиром на то да мотивација представља „*conditio sine qua non* музичке успешности даровитих“ (Bogunović, 2010: 306), односно да од ње зависи квалитет и квантитет нечијег бављења музиком (McPherson & Williamon, 2006: 245), кроз другу хипотезу у нашем истраживању испитали смо да ли виши степен музичких способности води и ка већој жељи за похађањем музичке школе. Посебно сагледавајући, у подзорку ученика који не иду у музичку школу највише је оних који нису сигурни да ли би то желели (39,0%), док готово сви ученици који већ похађају музичку школу воле то што се музички образују (93,2%). Узимајући у обзир цео узорак ученика, добијена је ниска али значајна корелација између степена музичких способности и жеље за похађањем музичке школе ( $R=0,22$ ,  $p<0,01$ ). Овиме се донекле може потврдити став многих аутора о повезаности ових варијабли: Винг је добио приближан коефицијент корелације (око 0,30) између интересовања за музику и способности решавања његових тестова (према Mirković-Radoš, 1983: 123); Винерова тврди да се суштинска мотивација развија „када постоји велика урођена способност“ (Winner, 1996, према Gojkov, 2008: 57); Чиксенмихали наглашава да ће деца која су по природи осетљивија на звуке бити мотивисанија, тј. да ће имати већу жељу за формалним учењем музике (Csikszentmihalyi, 1998, према McPherson & Williamon, 2006: 243), док на сличан начин, О’Нил и Мекферсон (O’Neil & McPherson, 2002) претпостављају да ће дете које осећа да је способно за бављење одређеном музичком активношћу бити и мотивисаније да се у њој ангажује.

С друге стране, релативно низак коефицијент корелације који смо навели може да упућује на још један важан податак: мотивација за бављење музиком не огледа се једино у жељи за похађањем музичке школе. Можемо претпоставити да одређен број ученика жели да се бави музиком, али не у виду формалног музичког образовања. У том смилу, значајна је препорука да се у оквиру подстицања музичког талента узму у обзир различити музички жанрови (поред уметничке музике и џез, поп, рок, народна музика и друге) као и различити видови његовог испољавања: извођење, импровизовање, компоновање, критика и „интерпретативно слушање“ (*Music Identification Handbook*, 2008-2009: 11). Такође, хипотетички можемо рећи да би ученици у већем броју имали позитиван став према учењу инструмента да су, по већ

предложеним стратегијама (Андре, 2008; Radoš, 2010), у предшколским установама имали прилике да различите инструменте упознају, испробају, експериментишу са њима и евентуално их заволе.

Како смо од испитаника захтевали да наведу разлоге због којих не похађају музичку школу, на овом месту можемо се посебно осврнути на групу ученика са високим способностима који нису укључени у овај вид образовања (N=98). Налаз који нисмо очекивали говори да 58,2% ових ученика „мисли да то не би умело“, што значи да већина деце из ове групе није свесна својих високих музичких способности! Стога би један од основних задатака музичке наставе био стварање свести о музичким способностима код ових ученика кроз „синергију“ унутрашњих и спољашњих подстицаја. Сложена интеракција наведених видова мотивације огледа се у ситуацијама где унутрашњи нагон за бављење неком активношћу (још увек) не постоји, али може бити побуђен адекватним спољашњим утицајима. Део ученика (27,6%) навео је разлоге који укључују бављење другим активностима (углавном спортом), недостатак жеље или недостатак времена, што је донекле разумљиво с обзиром на опсег школских захтева и домаћих задатака који се деци овог узраста намећу. Посебно можемо истаћи неке од наведених одговора попут „мени је то далеко“ или „не могу да ми плате“, што је у вези са делом дискусије из претходног одељка. Један број способних ученика не похађа музичку школу јер не воли „озбиљну“ музику (8,2%) те би њихов музички таленат требало подстицати кроз друге видове музичких активности, док 4,1% нема подршку родитеља, иако је значај њихове подршке наглашен у стручној литератури (Haroutounian 2008; Subotnik & Jarvin, 2005; Sloboda & Howe, 1991, према McPherson & Williamon, 2006; Bogunović, 2010). У циљу развоја музичког талента потребно је константно радити на интересовању ученика за музику, јер посвећеност музици која води до врхунских достигнућа „израста из снажне мотивације комбиноване са одређеним особинама дате личности и важна је колико и сама природна диспозиција“ (Mirković-Radoš, 1983: 191).

#### **8.4. Музичке способности као фактор учешћа у музичким активностима**

Слободне музичке активности у школи – хор и оркестар – свакако представљају значајне могућности подстицања музичког талента. Имајући у виду да је за успешно певање у хору или свирање у оркестру потребан одређен ниво музичких способности, претпоставили смо да су у овим активностима управо ангажовани способнији ученици, тј. да међу овим варијаблама постоји повезаност. Међутим, анализирајући учешће у хору и оркестру према броју поена на ИПМС инструменту и категорији способности добили смо ниске корелације (од 0,10 до 0,14) и то само за поједина мерења, због чега смо одбацили трећу хипотезу. Ови подаци су разумљиви ако се има у виду да чак 76,7% ученика са високим способностима (тј. ученика у првој категорији способности) није укључено у слободне музичке активности, али и да је само 1,6% целокупног узорка ученика ангажовано у школским оркестрима. У том смислу сматрамо да је потребно да учитељи (уколико је могуће у сарадњи са наставником музичке културе) константно прате степен и квалитет музичких способности својих ученика, како би развој њиховог музичког талента усмерили кроз одговарајућа ангажовања.

У оквиру истраживања испитане су музичке активности које ученици упражњавају у слободно време, а које могу да допринесу развоју музичких способности и музичког талента. Према резултатима можемо закључити да је слушање музике прилично заступљено код деце млађег школског узраста: 74,7% ученика у узорку слуша музику на мобилном телефону, нешто мање њих са диска или рачунара (60,5%), односно са радија или телевизије (51,3%). Радосева је на основу својих истраживања закључила да деца која често слушају музику имају и знатно боља постигнућа на тесту музичких способности (Mirковић-Radoš, 1983). Други аутори тврде да слушање музике повољно делује на развој музичке меморије, будући да изложеност одређеној врсти музике позитивно утиче на способност њеног памћења (Demorest et al., 2008). С обзиром на заступљеност слушања музике, требало би настојати да се утиче на избор музике коју деца слушају у слободно време, односно на изградњу преференција за уметнички вредну музику и музичког укуса, јер „од њих до формирања способности вредновања онога што се слуша није тешко доћи“ (Radoš, 2010: 307).

Више од половине испитаних ученика (55,6%) изјавило је да радо пева у слободно време. Успешно извођење песама у раном узрасту иначе се сматра једним од индикатора музичког талента (Winner & Martino, 2000), односно једним од „малобројних поузданих раних предиктора каснијих музичких постигнућа“ (Howe et al., 1995, према Leman i dr., 2012: 57). Али, док су разлике према полу у корист девојчица биле евидентне и у појединим аспектима слушања музике, оне код активности певања у слободно време добијају највећи значај – чак 192 девојчице у односу на 92 дечака ( $\chi^2=45,476$ ,  $p<0,01$ ). Овиме је додатно потврђен резултат ранијег истраживања (Nešić i dr., 2006) где је закључено да девојчице узраста од I до VIII разреда основне школе значајно више воле да певају од дечака, односно да их је 2,5 пута више у категорији „волим да певам“, а приближно 2,5 пута мање у категорији „не волим да певам“ у односу на дечаке истог узраста. Свакако да деца женског пола чешће изражавају емоције кроз вокално извођење што се може сматрати и последицом прихваћених социјалних норми, али би у пракси требало (с обзиром на то да нема значајних разлика према полу у стварним перцептивним способностима) подстицати и музички способне дечаке да свој таленат испољавају путем певања.

Не мали проценат ученика самостално учи да свира на неком музичком инструменту (17,9%) док један број њих (углавном дечака) узима приватне часове инструмента (5,1%). Било би добро да ова врста информација, без обзира да ли оне потичу од родитеља (Haroutounian, 2008) или од самих ученика, нађе место у процесу идентификације и подстицања талентоване деце. На крају, да је веза са музиком инхерентно својство људи, доказује минималних 1,6% ученика из узорка који изјављују да се ни на који начин не баве музиком.

## **8.5. Став о сопственом музичком таленту и степен музичких способности**

У оквиру четврте хипотезе испитивали смо да ли је став о сопственом музичком таленту ученика у складу са њиховим степеном музичких способности. Ученици су свој таленат процењивали у односу на низ тврдњи које карактеришу талентована понашања у домену музике. На основу добијених података можемо закључити да већина ученика из нашег узорка има позитивно вредновање свог музичког талента

(укупно 78,2%), односно сматра да се наведене карактеристике односе (41,0%) или углавном односе на њих (37,2%). Претпоставља се да ће деца која се осећају талентованом лакше пребродити неуспехе као и да ће више енергије посветити остварењу својих потенцијала (Leman i dr., 2012: 71): истраживање са узорком извођача узраста од 9 до 18 година показало је да су ученици који су изразили највише самопоуздање у смислу својих општих музичких вештина добили и највише оцене на годишњем испиту. Међутим, ученици у нашем узорку свој музички таленат вреднују сувише високо да би се у односу на њихове процене правила реална диференцијација.

Поређењем процене талента са измереним степеном музичких способности добијена је врло ниска корелација ( $R=0,09$ ). Ипак, на подзорку ученика који похађају музичку школу вредност корелације је знатно виша ( $R=0,34$ ), док у групи деце која не уче музику корелација није потврђена. Претпостављамо да рана, неформална музичка искуства, у сарадњи са формалним учењем музике, омогућавају ученицима музичке школе да успешније од својих вршњака процене сопствене способности и остале карактеристике талента, на сличан начин као што музичка описмењеност и искуство подстичу квалитет самоконтроле при вокалном и инструменталном извођењу музике. Поређења ради, у једном истраживању нађено је да су вредности самопроцене музичког талента ученика четвртог разреда и оцена њихових учитеља углавном сагласне, док су просечне вредности самооцењивања ипак нешто више (Papes, 2012).

У односу на резултате које смо добили, закључујемо да се у процесу идентификације не можемо поуздано ослонити на самопроцену музичког талента ученика млађег школског узраста. Говорећи о могућностима самоминације, и други аутори предлажу њену примену на нешто старијем узрасту (Heller, Perleth & Lim, 2005), односно са ученицима средњих школа када овај приступ „не смањује објективност скорова добијених вршњачком проценом“ (Altaras, 2006: 116).

## 8.6. Формално музичко образовање учитеља као фактор у приступу музички талентованим ученицима

Формално музичко искуство (учење инструмента и музичко-теоријских предмета) представља добру основу за успешан рад у музичкој настави, као и за препознавање музичких способности и осталих карактеристика талентованих ученика. Из тог разлога смо већину података добијених од узорка наставника сагледали у односу на ову варијаблу. Међутим, прикупљени подаци указали су на прилично мали број наставника разредне наставе који су похађали музичку школу (7,7%). То нарочито долази до изражаја ако се узму у обзир подаци истраживања реализованог у Словенији (Ковачић, 2015), где скоро трећина анкетираних учитеља (28,7%) има ову врсту музичког искуства.

Анализирајући податке, дошли смо до закључка да похађање музичке школе значајно утиче на коришћење инструмента у настави музичке културе. Сви наставници из нашег узорка који су похађали музичку школу користе неки од музичких инструмената у настави, а испољавају и значајно виши ниво извођачке вештине ( $p < 0,01$ ). Са друге стране, чак 40,1% учитеља не користи музички инструмент у реализацији наставе музичке културе, што се може сматрати негативним фактором, имајући у виду значај живог извођења за развој интересовања и музичких преференција ученика. Доказано је да демонстрација инструменталних вештина од стране учитеља повољно утиче на развој креативности ученика (Coulson & Burke, 2013). Ауторке наводе да ће овакав развој креативног потенцијала осигурати већи успех у музичкој настави, као и дубљу везу са музиком у свакодневном животу. Изненађује податак да само 2,4% учитеља користи клавир у настави музичке културе, док 16,1% анкетираних учитеља употребљава синтисајзер као његову замену.

Од учитеља смо у оквиру анкетног упитника захтевали да прикажу број ученика из свог одељења које сматрају музички талентованим, број талентованих који већ похађају музичку школу, као и податак да ли су у последњих пет година усмерили неког од својих ученика ка похађању музичке школе. Већина учитеља сматра да у разреду има до 5 ученика талентованих за музику (43,6%), али на основу података наставника који тврде да је 6 до 10 (34,0%), 11 до 15 (15,4%) или чак 16 и више (7,1%) њихових ученика музички талентовано можемо закључити да поједини учитељи имају прилично либералнији став при формулисању музичког талента у односу на праг од



10% који предлаже Гање (Gagné, 2008), односно 15-20% по концепцији Рензулија (Renzulli, 2005). Према проценама учитеља, укупно је 19,1% талентованих ученика већ професионално усмерено. У том смислу, требало би имати у виду и кроз различите могућности радити на подстицању музичког развоја преосталих 80,9% ученика које њихови учитељи сматрају музички талентованим. Када је у питању усмеравање ученика ка музичком образовању, налазимо значајну разлику према чињеници да ли је наставник похађао музичку школу. Већина учитеља у групи оних без музичке школе (N=82, 53,2%) није начинила ову врсту препоруке, док је највећи број испитаника који су били укључени у овај вид образовања (N=11, 84,6%) у последњих пет година усмерио неког од својих ученика ка формалном учењу музике.

Иако се компетенције учитеља за рад у настави могу дефинисати прилично широко, као „функционално јединство знања, вештина, ставова и уверења утемељених на психофизичким способностима и особинама личности“ (Бранковић и Партало, 2011: 47), ми смо у оквиру пете и шесте хипотезе проверили утицај музичког искуства на уско одређене компетенције за препознавање карактеристика музички талентованих ученика. Према дескриптивним статистикама, најслабије изражене компетенције односе се на процену хармонског слуха ученика, инструменталног извођења и мелодијског аспекта музичке креативности, док с друге стране учитељи најуспешније процењују мотивисаност ученика за слушање и извођење музике, као и њихово самопоуздање у музичким активностима. Обрада података показала је да у процени музичких способности, осталих и укупних карактеристика, као и у процени сваке појединачне карактеристике из скале нема статистички значајне разлике између учитеља који су похађали музичку школу и оних који нису. При тумачењу овог резултата морамо узети у обзир две могућности:

- да су учитељи са музичком школом објективније оценили своје компетенције захваљујући формалном музичком искуству, док је евидентно да су поједини учитељи без музичког образовања, који не користе инструмент у настави и нису усмерили ни једног ученика ка учењу музике, своје компетенције оценили свим седмицама;
- да смо необјективно очекивали веће компетенције учитеља са музичком школом, будући да испитаници из ове групе из различитих разлога нису наставили да се баве музиком у професионалном смислу.

Наведени резултати свакако упућују на закључак да се у процесу идентификације не можемо ослонити на више музичке компетенције учитеља са формалним музичким искуством, нарочито имајући у виду да је њихов број прилично мали. Такође треба узети у обзир већ наведене ставове у литератури да наставници често „не праве довољно оштру разлику између способности и мотивације или самопоуздања“ (Altaras, 2006: 115), односно да они своје ставове граде под већим или мањим утицајем немурчких фактора (пол, темперамент, ниво пажње, послушност, академско постигнуће, језичке вештине и др.) (Reynolds and Hyun, 2004, према Kovic, 2010). Постоји и могућност да су учитељи своје компетенције изражавали под утицајем принципа оцењивања ученика у настави музичке културе, где учитељ „мора савесно и одговорно процењивати њихов укупан ниво и домете, опште ангажовање и рад“ (Братић и Филиповић, 2001: 182).

Утицај броја година проведених у настави статистички је значајан само у случају компетенција за процену хармонског слуха ученика, где наставници са мање од 11 година радног искуства изражавају већи степен компетенција у односу на старије колеге. Разлике према стажу у процени свих осталих карактеристика нису статистички значајне, мада је приметна тенденција да „млађи“ наставници изражавају претежно више компетенције у свим посматраним групама карактеристика. Ово може да укаже на све квалитетнију реализацију музичке наставе на педагошким факултетима, али се може и повезати са налазом да индивидуално усавршавање као важан аспект одржавања и развоја компетенција практикују углавном учитељи који су на почетку радног века (Суздиловски, 2015).

Охрабрује податак да већина испитаних учитеља (77,5%) претпоставља да би им од користи у настави био практично употребљив мерни инструмент за процену музичких способности који би допринео препознавању музички талентованих ученика. Утицај формалног музичког образовања и радног искуства на потребу за оваквим инструментом проверен је у оквиру седме хипотезе, али статистички значајне разлике у овом случају нису добијене.

У односу на добијене резултате можемо изнети препоруку да се у оквиру студија, али и надаље у виду стручног усавршавања константно подстичу специфичне компетенције свих учитеља, без обзира на њихова музичка искуства. Оптимистични су у том смислу подаци добијени у оквиру развоја *D/M/T TAP* система идентификације (Oreck, 2001). Аутори су закључили да обука значајно утиче на компетенције за

препознавање карактеристика талентоване деце, конкретно, да су наставници већ након четири инструктивна часа били у стању да успешно препознају таленте својих ученика.

### **8.7. Ставови наставника разредне наставе о могућностима подстицања музички талентованих ученика**

У теоријском делу рада образложили смо ставове према којима је музички талент одређен интеракцијом урођених предиспозиција и повољних утицаја средине (Winner & Martino, 2000; Gagné, 1993; 2000, према McPherson & Williamon, 2006; Vugunović, 2010; Андре, 2008), из чега следи да у циљу успешног развоја музичког талента, „биолошки детерминисан потенцијал“ мора бити стимулисан адекватним срединским условима (Persson, 2009: 733). Због тога смо анализирали мишљења наставника разредне наставе о најбољим начинима за подстицање музичког развоја талентованих ученика.

Највећи број учитеља сматра да је ангажовање ученика у школском хору и оркестру најбољи вид подстицања талента (54,2%), што је и разумљиво с обзиром на економичност реализације ових активности у школским условима, где се кроз групни рад могу развијати релевантни чиниоци музичког талента. Овај став се донекле разликује од стања у наставној пракси где је веома мали број ученика ангажован у школским оркестрима (1,6%), што упућује на потребу детаљнијег сагледавања и организовања овог вида активности. Други најчесталији одговор односи се на усмеравање ученика ка похађању музичке школе, што предлаже 38,1% испитаника. Овај став подржан је и од стране аутора из области (Стојановић, 1992: 201; Lelea, 2003: 175). Ми такође сматрамо да формално музичко образовање представља темељ развоја музичких компетенција уз прожимање теоријских и извођачких аспеката, мада ова врста ангажовања не мора да искључи и друге (мање формалне) видове бављења музиком. Скоро половина наставника из нашег узорка (49,7%) утицала је да неко од њихових ученика упише музичку школу, што се може сматрати добрим резултатом.

Трећина учитеља (32,7%) најбољим начином за подстицање музичког развоја сматра фомирање посебних група за рад са талентованим ученицима. Било би значајно у том смислу организовати неку врсту додатног рада из предмета Музичка култура, где

би се у стимулативним условима развијале музичке способности, мотивација, креативност и друге карактеристике музички талентованих ученика. Мањи број испитаника залаже се за диференцирање захтева у оквиру групне наставе (14,3%). Овај резултат можемо упоредити са истраживањем (Вуловић и Егерић, 2010) у коме је од 100 испитаних, само један учитељ навео музичку културу као најприкладнији предмет за извођење диференциране наставе (њих 71 тврди да је то математика). Сматрамо да је уз добру припрему диференцирање захтева у оквиру предмета Музичка култура свакако могуће и пожељно, што доказују учбеници који у обзир узимају овај принцип (Лелеа, 2010), али и делимично ограничено фондом од само једног часа недељно.

У оквиру анкетног упитника наставницима смо оставили могућност да додају коментаре или своја искуства која се односе на идентификацију и рад са музички талентованим ученицима, уз питање да ли би, уз постојећи систем музичке едукације, предложили и неке другачије, иновативне приступе усмерене ка препознавању и подстицању музички талентоване деце. Ову форму искористило је осморо наставника из нашег узорка (4,7%). Већина њих сматра да је садашњи систем рада са децом млађег школског узраста са хором и оркестром као слободним активностима углавном довољан, али и да је најталентованију децу потребно на време усмерити у музичке школе. Учителима важним виде додатно учешће наставника музичке културе у реализацији наставе што се поклапа са већ наведеним ставом Радошеве (Mirковић-Radoš, 1983), подстицање ученика да прате концерте квалитетне музике, стварање позитивне климе за стваралачки рад, прилагођавање садржаја интересовањима деце (одабир песама од стране ученика). Као неке од могућности учителима наводе организацију такмичења у певању и подстицање ученика да самостално организују музичке приредбе у школи. Навешћемо посебно и коментар испитанице која тврди да врло добро препознаје и подстиче музички талентоване ученике, али да они у великом броју случајева нису спремни да се целовитије посвете музичком развоју будући да се баве различитим спортовима. Можемо приметити да је овај коментар у сагласности са већ наведеним разлозима због којих ученици из нашег узорка не похађају музичку школу.

## 8.8. Предлог модела идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста

Организован систем специјализованог музичког школовања у Србији омогућава музички талентованим појединцима да кроз основну и средњу музичку школу, као и кроз високо музичко образовање у оптималној мери развију своје музичке способности и вештине. Навели смо већ да се овај систем може тумачити као релативно доследна примена процесне дијагностике (одељак 5.1.1), имајући у виду да се подстицање музичког талента перманентно прожима са специфичним облицима провере његовог развоја (испитима, јавним наступима, аудицијама).

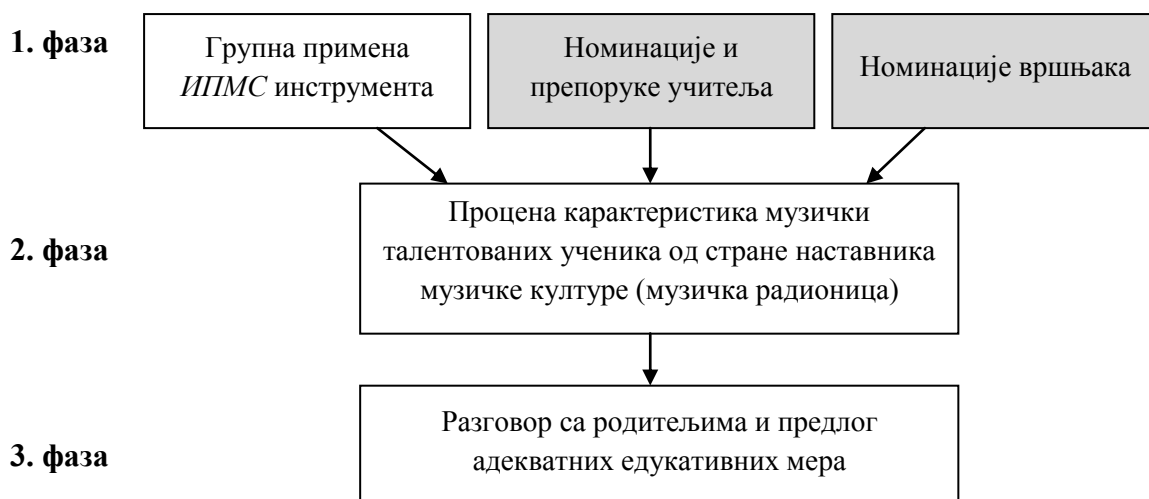
Иако музички таленат може бити препознат и усмерен врло рано у предшколском периоду од стране родитеља, васпитача или других одраслих, дешава се да због сплета различитих околности и недостатка раних музичких искустава музички потенцијал деце до поласка у основну школу егзистира као латентан и остаје неоткривен. Из тог разлога сматрамо да је у систем општег основног образовања потребно имплементирати осмишљен поступак за идентификацију потенцијалних музичких талената. Осмогодишње школовање је према устаљеном мишљењу „врло погодан и довољно дуг период да се континуирано откривају, прате и стимулишу даровити, да стекну такво образовање које ће одговарати њиховим могућностима и способностима“ (Grandić i Letić, 2009: 237). Корен такође сматра да је процес идентификације неопходно организовати у оквиру школе „јер се иначе високи потенцијали многих таквих појединаца због различитих разлога (неких карактеристика темперамента, навика из родитељског дома, социо-материјалних услова и сл.) никада не би реализовали“ (Koren, 1989: 12). При креирању модела идентификације првенствено смо имали у виду ученике млађег школског узраста, што је иначе и период када је потенцијално талентовано дете потребно усмерити ка похађању музичке школе.<sup>27</sup> Иако је најпогодније да формално музичко образовање почне у овом, оптималном периоду, показало се да „развој музичког талента може започети касније и имати дугорочан рок“ (Bogunović, 2010: 16). Због тога не треба искључити могућности

---

<sup>27</sup> „У I разред основне музичке школе у трајању од шест година може да се упише ученик – млађи од девет, у трајању од четири године – млађи од једанаест и у трајању од две године – старији од четрнаест година“ (*Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања*, Члан 3).

идентификације у старијим разредима основне школе уз подстицаје наставника музичке културе, јер је и законски омогућено да специјализованом музичком образовању приступе и деца старијег узраста.<sup>28</sup>

Узимајући у обзир критеријуме ефикасности и економичности (Pegnato & Birch, 1959, према Heller, Perleth & Lim, 2005: 158), креирали смо предлог модела идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста, који би у основним школама у Србији могао да нађе практичну примену. Модел подразумева три фазе рада које ћемо у даљем тексту детаљније образложити, а чији след омогућава да се, по препоруци Хароутунијанове, идентификационим процесом обухвати процена потенцијалних, подједнако као и испољених карактеристика музичког талента (Haroutounian 2008: 8).



Слика 13: Предлог модела идентификације музички талентованих ученика

Сматрамо неопходним да у оквиру реализације **прве фазе** овог модела идентификације учитељ сагледа све ученике одељења које води. Литература иначе наглашава важну улогу учитеља када је у питању препознавање и подстицање музичког талента. Лелеа једним од фактора успешне идентификације сматра „упознавање васпитача и учитеља са феноменом музикалности и њихово

<sup>28</sup> „У I разред основне музичке школе може да се упише и ученик старији него што је прописано [...] уколико на пријемном испиту испољи изузетне музичке способности (Правилник о наставном плану и програму основног музичког образовања и васпитања, Члан 3).

оспособљавање за препознавање музичко даровитих на предшколском и нижем школском узрасту“ (Lelea, 2003: 174), наглашавајући да је између шесте и десете године улога учитеља изузетно важна за „идентификацију музикалности сваког ученика“ (Лелеа, 2010: 260). Према другим ауторима, добро је да учитељ буде „музички описмењен и да применом одређених облика и метода рада допринесе што бољем индивидуалном музичком развоју ученика“ (Здравковић и Стојадиновић, 2013: 365). Иако су наведене особине пожељне, немогуће је од свих наставника разредне наставе очекивати високе музичке компетенције које омогућавају прецизно препознавање степена музичких способности ученика. Управо из тог разлога, у оквиру овог модела предлажемо примену инструмента који ће учитељима, без обзира на њихово музичко искуство, омогућити детаљнији увид у музичке способности деце, односно у њихову „осетљивост за структуру музике“ (Winner & Martino, 2000: 102).

Прва фаза најпре укључује проверу базичних музичких способности свих ученика једног одељења путем ИПМС-а, инструмента коришћеног у емпиријском делу овог рада. Наиме, „без сумње је музичку даровитост тј. музички таленат могуће препознати путем базичних вештина“ (Persson, 2009: 743) под којима Першон подразумева различите видове музичких способности. Примену ИПМС инструмента сматрамо обавезним делом система, док су номинације наставника и вршњака (у графикону обележене сивом бојом) пожељне. Ученик који иначе изражава музички таленат кроз извођење или креативност, из различитих разлога може имати слабији резултат на процени перцептивних музичких способности. Због тога је остављена могућност учитељу да и таквог ученика номинује за испитивање у другој фази. У ту сврху може се модификовати и применити нека од већ наведених скала процене за наставнике, што даје прецизније резултате али од учитеља захтева попуњавање скале за сваког ученика понаособ. Као трећи извор података дата је могућност вршњачких номинација. Она има „специфичну тежину“ будући да су утисци о музикалности и таленту вршњака под утицајем ширег распона школских и ваншколских активности. Номинације родитеља нисмо укључили у предлог модела, са претпоставком да родитељи који су у стању да препознају и свесни су талента своје деце, имају и већу могућност да на своју иницијативу развој тог талента и усмере.

Након наведених поступака, ученике са најбољим резултатима на ИПМС-у, као и номиноване ученике, учитељ усмерава ка другој фази идентификације, где се у сарадњи са музичким педагогом сагледава шири круг музички релевантних

карактеристика. Овде се поставља питање који број деце из једног одељења усмерити ка детаљнијим испитивањима у другој фази. У литератури налазимо прилично различите ставове о проценту даровитих и талентованих у популацији. Леман, Слобода и Вуди, пласирајући модел дистрибуције музичких вештина у друштву, сматрају да би се у горња 2% нашли „људи с неуобичајено развијеним музичким способностима или талентима“ (Leman i dr., 2012: 30). Корен наводи да „за поједини тип надарености у популацији има 1-5% надарених појединаца“ (Koren, 1989: 11). Гање (Gagné, 2004) праг поставља на 10%, док други аутори сматрају да се 15% било које популације може описати као даровито (Gross, 2000, према McPherson & Williamon, 2006: 251). Рензули у оквиру свог система идентификације (Renzulli, 2005) наводи да се потенцијално талентованим може сматрати 15-20% ученика из опште популације. Како и у оквиру ове групе разликујемо неколико нивоа талента, у истраживању се нећемо ограничити само на изузетно талентовану децу имајући у виду динамику музичког развоја, као и препоруку да на млађим узрастима даровитим треба сматрати већи проценат деце док се на старијем узрасту тај проценат смањује (Maksić, 1993: 36; 1998: 38). С обзиром на то да се наш систем идентификације односи на млађи школски узраст, сматрамо кориснијим да се нешто већи проценат ученика једног одељења (20-30%) упуту у другу фазу испитивања. Овај став је у сагласности и са препоруком Џ. Рензулија који, парафразирајући песму Едварда Маркхама, поручује да морамо „цртати веће кругове“ (Renzulli, 2005: 274) како не бисмо превидели младе људе који поседују потенцијал за висока креативна постигнућа.

Формирајући у емпиријском делу рада категорију ученика са највишим степеном музичких способности, у горњих 25,1% уврстили смо испитанике са укупним скором од 31 и више поена на ИПМС инструменту, као и оне са 17 и више поена на појединачном делу испитивања без обзира на укупан резултат. На тај начин смо сагледали и посебан значај мелодијског и ритмичког аспекта, тј. склоп (квалитет) музичких способности (Ројко, 1981: 93). Ове вредности ипак не треба схватити у виду фиксираних норми: новије тенденције упућују на тежњу да се не формира непроменљив гранични скор, већ да се шире сагледају потребе ученика за богатијим музичким искуствима (*Music Identification Handbook*, 2008-2009: 11). Томе у прилог иде и апел Е. Гордона да не постоји „непогрешив“ резултат на тесту који указује на супериоран потенцијал за учење музике (Gordon, 1987, према McPherson & Williamon,



2006: 251), већ је потребно да наставник сачини субјективну евалуацију резултата сваког тестираног аспекта.

**Друга фаза** овог модела идентификације захтева компетенције музичког педагога, те је у организационом смислу најпрактичније и најекономичније ангажовати наставника музичке културе исте школе. Поред детаљније провере различитих видова музичких способности наставник би требало да процени и друге важне особине (музичку креативност, мотивацију) те сматрамо да једнократно испитивање не би дало релевантне резултате. Корисно би у том смислу било организовање „музичке радионице“ у трајању од два или више часова додатне наставе, где би у пријатној радној атмосфери уз перманентно прожимање музичко-звучних подстицаја и елемената провере наставник музичке културе (или други музички педагог) стекао увид у „музички профил“ ученика (упор. са Андре, 2008; Haroutounian, 2008). Због комплексности овог поступка број деце у групи не би смео да буде превелики (до 8 ученика). Наставник би у оквиру провере требало да процени музичке способности ученика кроз перцепцију и репродукцију, а како су базични видови већ испитивани у првој фази (путем ИПМС инструмента) сматрамо корисним да се пажња усмери и на проверу музичких способности вишег реда – осећаја за хармонију и способности реаговања на експресивна својства музике тј. естетског процењивања. Иако музичку креативност не сматрамо обавезним чиниоцем музичког талента, потребно је њену проверу укључити у садржај радионице, будући да креативно изражавање представља један од индикатора музичког потенцијала. То је у сагласности са препоруком да процена музичких способности (aptitude) путем слушне дискриминације треба да буде праћена „посматрањем креативне интерпретације ученика при извођењу, импровизацији и компоновању музике“ (Chan, 2006, према Kovic, 2010: 4). Кроз наведене активности музички педагог би требало да стекне увид и у мотивацију ученика, јер су „унутрашња мотивација и домен-релевантна способност кључне варијабле стварног успеха“ (Subotnik & Jarvin, 2005: 352). И Халемова апелује на неопходност да се укључе различити фактори (не само они који се испитују у склопу традиционалних тестова музичких способности) са посебном пажњом на мотивацију (Hallam, 2006: 431). Поред наведеног треба имати у виду да мотивација има утицај и на исходе прве фазе идентификације. Наиме, мотивација за бављење музиком покреће музичке активности, те се претпоставља да ће мотивисанији ученици „доћи до изражаја“ и на тај начин наћи место у номинацијама учитеља и вршњака.

**Трећа фаза** предложеног модела идентификације започиње сумирањем процена проистеклих са часова „музичке радионице“. Потребно је да музички педагог креира профил сваког учесника радионице који приказује развијеност различитих видова музичких способности, степен мотивације, музичку креативност и друга релевантна запажања. За ученике који по мишљењу музичког педагога заслужују похађање посебног музичког програма или додатних музичких активности формирају се препоруке о адекватним едукативним мерама. Са тим циљем требало би организовати разговор музичког педагога, разредног учитеља, родитеља и самог ученика. С обзиром на специфичне потребе развоја музичког талента примарна едукативна мера свакако би била усмеравање ученика са „изузетним музичким способностима“ у музичке школе, уколико за то постоје „могућности и жеље“ (Стојановић, 1992: 201). Постоје и ученици са високим способностима који нису заинтересовани да свирају (само) уметничку музику, већ свој музички таленат желе да усмеравају ка различитим музичким жанровима. Не би требало, дакле, облике рада на подстицању музичког талента исцрпети у оквиру програма музичких школа, већ и ученицима са ширим и неформалним музичким интересовањима обезбедити одговарајућу едукативну подршку у оквиру редовне музичке наставе у основној школи, додатних музичких активности или ваннаставних ангажовања. Још један могући исход односи се на ученике који у оквиру процеса идентификације постигну запажен резултат а већ похађају музичку школу. Корисно би било овој деци пружити неки вид акцелерације, нпр. учешће у музичким активностима са ученицима старијих разреда, уз ангажовање наставника музичке културе.

Сматрамо да ће примена оваквог модела идентификације имати вишеструки значај, будући да се „одлагањем формалне процене одлаже и одговарајућа интервенција“ (Gross, 1999, према Altaras, 2006: 114). Рани почетак учења музике (нарочито када је вештина свирања инструмента у питању) испоставио се као важан фактор у постизању високог нивоа „музичке вичности“ (Schlaug et al., 1995, према Wallentin et al. 2010a: 191). Да се ова констатација не односи само на инструменталне вештине показано је у истраживању Велентина и сарадника (Wallentin et al. 2010a), где су испитаници који су раније кренули са учењем музике имали углавном и највише резултате на мерењу перцептивних музичких способности. Други аутори су емпиријски поткрепили чињеницу да се таленат мора препознати и развијати, како не би био изгубљен (Oreck, 2001).

Сигурно је да неће сва деца која изражавају високе музичке способности уписати музичку школу и постати професионални музичари. Ипак, сматрамо да се формалном проценом музичких карактеристика значајно повећава шанса за „откривање“ ученика са високим способностима, са јаком мотивацијом за учење музике чији квалитет дозвољава дуже сесије вежбања инструмента (McPherson & Williamon, 2006; Vogunović, 2010; Haroutounian, 2000; Ericsson et al., 1993; Leman i dr., 2012), односно ученика који поседују значајне особине личности – васпитљивост (отвореност за учење новог), истрајност (Subotnik & Jarvin, 2005) и самопоуздање (Freeman, 2000). Уколико се, поред наведеног, и избор инструмента спроведе у односу на жељу ученика и његове физичке предиспозиције (McPherson & Williamon, 2006; Kršić, 1990), значајно се могу повећати могућности за дугорочан успех у музичком образовању. Овакав поступак могао би да допринесе и решењу проблема деце и адолесцената који одустају од учења музике (Тривић и др., 2014).

## Закључак

Имајући у виду да је адекватан музички развој детерминисан раним откривањем и неговањем музичког потенцијала, дисертацију смо конципирали са основним циљем сагледавања могућности за идентификацију музички талентованих ученика млађег школског узраста.

Сматрали смо неопходним да пре изучавања различитих аспеката талента у домену музике најпре изложимо схватања о даровитости у општем смислу. Са тим циљем образложене су познатије концепције даровитости са посебним освртом на Концепцију „три прстена“ Џ. Рензулија, Диференцирани модел даровитости и талента Ф. Гањеа и Минхенски модел даровитости, у оквиру чега су сагледани ставови различитих аутора о положају способности, креативности, мотивације, средине и других фактора. Детаљна анализа наведених концепција даровитости омогућила нам је да закључимо да способности у већини концепција имају централно место, да је даровитост домен-специфична и да се може дефинисати кроз узрасно специфично постигнуће (као напредност или изузетност). Надаље смо констатовали да је даровитост резултат интеракције генетских капацитета и срединских чинилаца, да се некогнитивни фактори (а нарочито мотивација) могу сматрати саставним елементом даровитог постигнућа, као и да се креативност у децјем узрасту може сматрати значајним дијагностичким знаком, али не и обавезном карактеристиком даровитог/талентованог понашања. У односу на прилично различите ставове аутора при терминолошком одређењу појмова даровитост и таленат, определили смо се за коришћење термина *даровитост* у вези са општим, интелектуалним способностима, док под *талентом* подразумевамо надпросечне способности и постигнућа у специфичним областима.

У циљу дефинисања музичког талента најпре је у другом поглављу образложено значење релевантних појмова који се у пракси често разнородно користе (музички капацитет, потенцијал, способност/способности, таленат, музикалност, музички слух). Надаље су приказани модели музичког талента који су настали модификовањем или

проширењем концепција општег карактера (McPherson & Williamon, 2006; Bogunović, 2010; Lelea, 2003; 2010б), концепције иницијано настале у домену музике (Subotnik & Jarvin, 2005; Persson, 2009; 2011; Winner & Martino, 2000) и ставови разлитичих аутора који се тичу карактеристика музички талентованих ученика. То нам је омогућило да детаљније сагледамо карактеристике које, поред музичких способности, значајно утичу на развој талента: мотивацију, креативност, извођење музике, вежбање, особине личности и физичке карактеристике. Сложена интеракција наведених карактеристика условила је дефинисање чиниоца (обавезних елемената) музичког талента, као и индикатора према којима музички талентовани ученици могу бити препознати. На основу свих наведених запажања формирали смо *Базични модел развоја музичког талента* који у најопштијим цртама приказује неопходне факторе музичког постигнућа, као и сажету дефиницију музичког талента према којој се он огледа у узрасно специфичном постигнућу које је првенствено детерминисано одговарајућом интеракцијом музичких способности, мотивације и специфичног процеса учења, као елементима који су подстакнути повољним срединским утицајима.

Како је став о музичким способностима као основном атрибуту музичког талента потврђен у стручној литератури (Bogunović, 2010; Mirković-Radoš, 1996; Blažič, Črčinovič Rozman i Kovačič, 2009; Кршић-Секулић, 1990; Лелеа, 2010; Пекић, 2011; McPherson & Williamon, 2006; Persson, 2011; Winner & Martino, 2000; Kovic, 2010; Haroutounian, 2008) способности смо узели у обзир као базу процеса идентификације. За разлику од аутора који „музичку способност“ посматрају у ширем смислу (нпр. Hallam, 2006), прихватили смо поделу способности на базичне (осећај за висину тонова, осећај за ритам и музичка меморија) и способности вишег реда (доживљавање хармоније и естетско процењивање музике) (Mirković-Radoš: 1983; 1996; Radoš, 2010). Потребно је било и дефинисати природу и развој овог феномена, како би се утврдиле могућности поузданог мерења базичних способности на млађем школском узрасту.

Систем идентификације презентован у дисертацији ослања се на процену музичких способности, те су у четвртом поглављу детаљно образложена два аспекта овог процеса – музичко-педагошка процена и мерење способности психолошким инструментима. У оквиру тога урадили смо компаративну анализу важнијих стандардизованих тестова музичких способности и представили новија стремљења у овој области (Müllensiefen et al., 2014; Edwards et al., 2000; Wallentin et al., 2010a; Law & Zentner, 2012a; 2012b). Закључујући ово поглавље, утврдили смо да је суштинска

разлика између наведених приступа у процени музичких способности у присуству, односно недостатку вокалне и мануелне репродукције. Готово све видове музичких способности, односно њихов степен и квалитет, могуће је успешно проценити на оба наведена начина, али се претпоставља да ће се најпрецизнији и за праксу најрелевантнији резултати добити комбинацијом психолошке и музичко-педагошке провере (Radoš, 2010; Rojko, 1981). Ове ставове смо узели у обзир при креирању модела идентификације музички талентованих ученика.

Пето поглавље најпре приказује принципе идентификације музички талентоване деце, уз образложење могућности примене истраживачких инструмената – чек-листа, скала процене и тестова музичких способности. Овде су изнесена сазнања о постојећим тенденцијама усмереним ка идентификацији музичких талената у Србији и окружењу, а потом детаљно образложени програми који се годинама користе у земљама САД-а – *D/M/T TAP* (Oreck, 2001; Oreck et al., 2003), *MusicLink* (Haroutounian, 2008), као и посебни национални програми идентификације (*Ohio Department of Education*, 2009; *Music Identification Handbook*, 2008-2009). Критичка анализа ових програма утицала је на концепцију нашег модела у смислу сагледавања различитих приступа у скринингу ученика и адекватног броја фаза. Како је организовање едукативне подршке „једини смисао и сврха идентификацијских поступака“ (Kogen, 1989: 8), овим поглављем обухваћени су и облици рада којима се музички таленат може подстицати. Приступ се односе на предшколски узраст (подршка родитеља, рад у оквиру предшколских установа, музичка забавишта), рад у општеобразовним основним школама (настава музичке културе и њена иновација, слободне музичке активности), као и на комплексну интеракцију поступака којима се у оквиру музичких школа таленат професионално усмерава (рад на инструменталној настави и у настави солфеђа).

Емпиријски део рада постављен је са циљем да се сагледају различити аспекти идентификације музичког талента са посебним освртом на процену музичких способности деце млађег школског узраста, како би се позитивно утицало на структурирање и имплементирање процеса идентификације. Истраживање је реализовано у градским, приградским и сеоским основним школама на територији градова Ниша, Лесковца и Врања, обухвативши 514 ученика II, III и IV разреда и 169 наставника разредне наставе (учитеља) који изводе наставу од I до IV разреда. За прикупљање података креирани су анкетни упитници за ученике и наставнике, као и инструмент за процену музичких способности перцептивног типа прилагођен

ученицима овог узраста, под називом „Иницијална процена музичких способности“, односно ИПМС. У даљем тексту изложићемо најважније резултате истраживања.

1. Потврђено је да тежина музичких задатака у оквиру ИПМС инструмента одговара степену развоја ученика млађег школског узраста, с обзиром на то да се распон укупног броја поена креће од 13 до 37 (од максималних 40). Нису добијене статистички значајне разлике у постигнућу дечака и девојчица, док има разлика у базичним музичким способностима у односу на узраст. Резултати такође говоре да ученици из Враћа и околине имају значајно бољи осећај за ритам у односу на остале испитанике, што смо условно повезали са ритмички богатом музичком традицијом.

2. Међу ученицима општеобразовне школе који не похађају музичку школу постоји значајан број ученика са високим степеном музичких способности, прецизније, 79,8% способних ученика није укључено у музичко образовање. Посебну пажњу заслужује проблем који се односи на ученике приградских и сеоских школа, где само 1,8% њих похађа музичку школу (у односу на 11,7% ученика из градских средина). Ученици који похађају музичку школу постигли су значајно боље резултате на свим аспектима процене музичких способности, чиме је потврђена критеријумска ваљаност инструмента.

3. Постоји ниска али значајна корелација између жеље за похађањем музичке школе и степена музичких способности, док посебно посматрано, готово сви ученици који већ похађају музичку школу (93,2%) воле то што се музички образују. Резултати су показали да се мотивација за бављење музиком не огледа само у жељи за формалним музичким образовањем, због чега би при подстицању развоја талентованих ученика требало укључити различите музичке жанрове и сагледати различите видове испољавања талента. Као разлог што не похађа музичку школу, више од половине музички способних ученика (58,2%) наводи како „то не би умело“. Стога би један од важних задатака музичке наставе био стварање свести о високим музичким способностима код ових ученика.

4. Нема повезаности између степена музичких способности и учешћа у школском хору и оркестру, што је и разумљиво ако се има у виду да чак 76,7% ученика са високим способностима није укључено у слободне музичке активности, али и да је само 1,6% целокупног узорка ученика ангажовано у школским оркестрима. Већина ученика у слободно време слуша музику на мобилном телефону (74,7%), са диска и рачунара (60,5%), или са радија и телевизије (51,3%), што би требало искористити за

промоцију квалитетне музике у циљу изградње преференција за уметнички вредну музику и музичког укуса.

5. Корелација музичких способности и процене сопственог музичког талента значајна је на подзорку ученика који похађају музичку школу, док код осталих ученика она није потврђена. На основу налаза закључили смо да се у процесу идентификације не можемо поуздано ослонити на самопроцену музичког талента ученика млађег школског узраста.

6. Чињеница да је учитељ похађао музичку школу има значајне реперкусије на коришћење инструмента у настави музичке културе и професионално усмеравање ученика. Сви учитељи из ове групе користе у настави неки од инструмената, док на нивоу целог узорка чак 40,1% не користи музички инструмент. Учитељи са формалним музичким искуством у значајно већем броју подстичу и усмеравају ученике ка похађању музичке школе. Ипак, испоставило се да музичко образовање учитеља нема утицаја на изражене компетенције за процену карактеристика музички талентованих ученика, због чега смо закључили да се у процесу идентификације не можемо ослонити на више компетенције учитеља са формалним музичким искуством.

7. Радује чињеница да већина учитеља (77,5%) има позитиван став према практичној примени инструмента за процену музичких способности деце. Разлике у потреби за оваквим инструментом у односу на музичко образовање наставника нису потврђене.

8. Више од половине наставника (54,2%) сматра да је ангажовање ученика у школском хору и оркестру најбољи начин подстицања музичког талента, док 38,1% као најадекватнију меру предлаже усмеравање ученика ка похађању музичке школе. Чињеница да је 49,7% наставника из нашег узорка утицало да неко од њихових ученика упише музичку школу, може се сматрати добрим резултатом.

На основу опсежне теоријске анализе као и резултата добијених у емпиријском делу рада, креирали смо *Предлог модела идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста*, који би у основним школама у Србији могао да нађе практичну примену. Модел се базира на провери музичких способности свих ученика једног одељења ИПМС инструментом, док се у обзир узимају и номинације учитеља и вршњака. На основу ових резултата, најуспешнијих 20-30% ученика усмерава се ка другој фази процеса, где кроз часове „музичке радионице“ музички педагог треба да процени шири распон карактеристика музичког талента. Трећа фаза односи се на



сумирање процена музичког педагога и доношење одлуке о адекватним едукативним поступцима у подстицању талента, што треба реализовати у сарадњи музичког педагога, разредног учитеља, родитеља и самог ученика.

Сматрамо да овако конципирана дисертација има значајне теоријске и практичне импликације. Научни значај истраживања обухвата критички осврт на концепције даровитости и талента уз термилошку дистинкцију, дефинисање музичког талента и његових елемената, креирање *Базичног модела развоја музичког талента*, одређење структуре музичких способности, синтезу могућности њихове процене, као и анализу процеса идентификације и рада са музички талентованом децом. Научни значај имају и подаци које смо добили у емпиријском делу рада, а који могу да представљају референтну тачку у даљим теоријским проучавањима и практичним истраживањима овог проблема. Основни практични допринос огледа се у представљању осмишљеног процеса идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста, што обухвата и конструисање и проверу инструмента за мерење музичких способности који ће наставници разредне наставе и музички педагози моћи да примењују у редовној наставној пракси. Циљ је да одређен број ученика у генерацији (чији би дар иначе остао непримећен) буде идентификован и у складу са могућностима и жељама буду спроведени адекватни организациони и методски поступци у подстицању њиховог талента. Сматрамо да се применом осмишљеног модела могу значајно повећати могућности за дугорочан успех ученика у формалном музичком образовању, али и препознати и подстицати потребе ученика који свој музички таленат желе да развијају у мање формалном смислу (кроз различите музичке жанрове и видове испољавања талента).

Аутор, као педагог солфеђа, осећа потребу да на овом месту укаже на двосмерну повезаност садржаја дисертације и ове музичко-педагошке дисциплине. Досадашња искуства аутора из наставне праксе предмета Солфеђо значајно су утицала на конципирање звучних задатака у оквиру ИПМС инструмента. Ту су у обзир узете практичне могућности перцепције мелодијских и ритмичких образаца деце од 7 до 11 година којима је прилагођена тежина задатака, док су аспекти као тоналитет, врста такта, тембр, динамика, артикулација, пажљиво и са разлогом одабрани. С друге стране, имали смо у виду већ наведени проблем да музичку школу похађају и ученици са нижим степеном музичких способности, док су у неселекционисаној популацији евидентна врло способна деца. Због тога се надамо да ћемо применом осмишљеног

система идентификације са иницијалном провером музичких способности великог броја деце, у музичкој настави (дакле и у настави солфеђа) добити ученике са већим потенцијалом, што би требало да доведе до квалитетнијег и целовитијег рада у циљу формирања будућих компетентних професионалних музичара.

Закључујући приказ, изражавамо наду да ће ова дисертација пробудити свест стручне а потом и шире јавности о значају откривања и неговања музичког потенцијала, као и иницирати даља проучавања процеса идентификације музички талентованих ученика и организације рада са њима у којима би теоријска и емпиријска садржина дисертације могла да представља важан ресурс. Такође смо оптимистични у погледу практичне примене предложеног модела идентификације, који би требало да омогући ученицима са музичким потенцијалом правовремени и оптимални развој музичког талента.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2009). Однос наставника према даровитим ученицима. *Педагошка стварност*, 55 (9-10), 878-889
- 2) Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. „Mali Nemo“, Pančevo. Institut za psihologiju, Beograd. Društvo psihologa Srbije, Beograd.
- 3) Алтарас Димитријевић, А. *ИОП за даровитог ученика*. Преузето 11.07.2015. са <http://www.cipcentar.org/>
- 4) Андре, Ј. (2008). Стратегије рада са музички даровитом децом предшколског узраста. *Педагошка стварност*, 54 (7-8), 767-782
- 5) Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999). *Методологија педагогије*. Савез педагошких друштава Југославије, Београд.
- 6) Varab, S. & Plucker, J. (2002). Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning. *Educational psychologist*, 37(3), 165–182
- 7) Bentley, A. (1966). Measures of Musical Abilities. NFER-NELSON, Winsdor
- 8) Веоџанин, Ј. (2004). Pogled na neke aktuelne probleme nastave solfeđa kod nas. *Zbornik VI pedagoškog foruma*. Fakultet muzičke umetnosti, Beograd, 43-50
- 9) Blažič, M., Črčinovič Rozman, J. i Kovačič, B. (2009). Nekaterne značilnosti glasbeno talentiranih učencev s področja glasbenih sposobnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 24 (3-4), 3-21
- 10) Blažič, M. i Starc, J. (2011). Theories of giftedness and teaching practice. *Годишњак Учитељског факултета у Врању, књига II*, 37-47
- 11) Bleking, Dž. (1992). *Pojam muzikalnosti*. Nolit, Beograd.
- 12) Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1981). Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*, 38, 86–94
- 13) Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Fakultet muzičke umetnosti, Beograd. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- 14) Богуновић, Б., Дубљевић, Ј. и Буден, Н. (2011). Музичко образовање даровитих: игра или „више од игре“. *Зборник тринаестог педагошког форума сценских уметности*, Београд. 191-199
- 15) Borland, J. (2005). Gifted Education Without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 1-19
- 16) Бранковић, Д. и Партало, Д. (2011). Методолошки проблеми теоријског дефинисања и емпиријског истраживања компетенција наставника. *Научни скуп „Настава и учење (стање и проблеми)“*, Учитељски факултет у Ужицу, 39-50

- 17) Братић, Т. и Филиповић, Љ. (2001). *Музичка култура у разредној настави*. Учитељски факултет, Јагодина. Факултет уметности, Приштина.
- 18) Briggs, C. (1991). A Model for Understanding Musical Development. *Music Therapy, 10 (1)*. 1-21
- 19) Brody, L. & Stanley, J. (2005). Youths Who Reason Exceptionally Well Mathematically and/or Verbally: Using the MVT:D<sup>4</sup> Model to Develop Their Talents. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press. 20-37
- 20) VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-Specific Giftedness: Applications in School and Life. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press. 358-376
- 21) Vasiljević, Z. (1978). *Metodika nastave solfeđa*. Univerzitet umetnosti, Beograd.
- 22) Vasiljević, Z. (1985). *Teorija ritma sa gledišta muzičke pismenosti*. Univerzitet umetnosti u Beogradu
- 23) Vasiljević, Z. (1991). *Metodika solfeđa*. Fakultet muzičke umetnosti, Beograd
- 24) Vasiljević-Drobni, M. (1986). *Jednoglasni melodijski diktat*. Fakultet muzičke umetnosti, Beograd
- 25) Вујаклија, М. (1980). *Лексикон страних речи и израза*. Просвета, Београд.
- 26) Вуловић, Н. и Егерић М. (2010). Диференцирана настава у свакодневној наставној пракси. *Узданица, 7(2)*, 119-137
- 27) Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamine of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29(3)*, 103-112
- 28) Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review, 18*, 103–111
- 29) Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In: K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent, 2nd Edition*. Elsevier Science Ltd, Kidlington, Oxford, 67–79
- 30) Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15(2)*, 119-147
- 31) Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 98-119
- 32) Gagné, F. (2008). *Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0*. Preuzeto 08.11.2013. sa: <http://nswagtc.org.au>
- 33) Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. Macmillan, London
- 34) Galton, F. (1892). *Hereditary genius (2nd ed.)*. Macmillan, London
- 35) Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York
- 36) Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books, New York

- 37) Geringer, J., Madsen, C. & Gregory, D. (2004). A Fifteen-Year History of the Continuous Response Digital Interface: Issues Relating to Validity and Reliability. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 160. 1-15
- 38) Глувић, С. (2010). Стратегија писања диктата у односу на врсте меморије. *Традиција као инспирација*, зборник радова са научног скупа, Бања Лука. 105-113
- 39) Gojkov, G. (2004). Pretvaranje darovitosti u talenat (osvrt na Ganjeov DMDT model). *Zbornik 10 – radovi sa međunarodnog naučnog skupa „Strategije podsticanja darovitosti“*. Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac. 57-73
- 40) Gojkov, G. (2008). *Metodološki problemi istraživanja darovitosti*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“, Vršac
- 41) Good, J. M., Aggleton, J. P., Kentridge, R. W., Barker, J. G. & Neave, N. J. (1997). Measuring musical aptitude in children: on the role of age, handedness, scholastic achievement, and socioeconomic status. *Psychology of Music*, 25(1), 57-69
- 42) Grandić, R. i Letić, M. (2009). Stanje, problemi i potrebe u području brige o darovitim učenicima u našem obrazovnom sistemu. *Daroviti i društvena elita - Zbornik radova 15. okruglog stola*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, Vršac, 232-243
- 43) Green, L. (2002). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot, Ashgate
- 44) Гркић, Ј. (2012). Упоредна анализа студијских програма високих школа за образовање учитеља и наставника за извођење наставе музичке културе. *Узданица*, 9(2), 201-215
- 45) Guenther, Z. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory – a response. *High Ability Studies*, 15(2). 165-166
- 46) Demorest, S., Morrison, S., Beken, M. & Jungbluth, D. (2008). Lost in translation: an enculturation effect in music memory performance. *Music Perception*, 25(3). 213–223.
- 47) Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Учитељски факултет, Београд. Савез педагошких друштава Југославије, Београд
- 48) Evans, R. J., Bickel, R. & Pendarvis, E. D. (2000). Musical talent: Innate or acquired? Perceptions of students, parents, and teachers. *Gifted Child Quarterly*, 44(2). 80-90
- 49) Edwards, A., Challis, B., Hankinson, J. & Pirie, F. (2000). Development of a standard test of musical ability for participants in auditory interface testing. *Proceedings of the 2000 International Conference on Auditory Display*. 116-120. Preuzeto 21.07.2013. sa: <http://www-users.cs.york.ac.uk/alistair/publications/pdf/MAT.pdf>
- 50) Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406
- 51) *Закон о министарствима*. Службени гласник Републике Србије, бр. 44/2014 и 14/2015
- 52) *Закон о основама система образовања и васпитања*. Службени гласник Републике Србије, бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013

- 53) Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ekspertna skupina za delo z nadarjenimi v osnovni in srednji šoli. (2008). *Ocenjevalne lestvice nadarjenosti učenca – izpopolnjena oblika 2007 (OLNAD07)*. Ljubljana. Preuzeto 23. 04. 2015. sa: <http://www.zrss.si/?rub=3159>
- 54) Здравковић, В. (2014). Музичке способности ученика I разреда основних школа у Врању. *Годишњак Учитељског факултета у Врању, књига V*, 453-466
- 55) Здравковић, В. и Стојадиновић, А. (2013). Потреба за индивидуализацијом почетне музичке наставе у основној школи. *Годишњак Учитељског факултета у Врању, књига IV*, 363-371
- 56) Ziegler, A. & Heller, K. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In: K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent, 2nd Edition*. Elsevier Science Ltd, Kidlington, Oxford, 3-21
- 57) Ziegler, A. & Perleth, C. (1997). Schafft es Sisyphos, den Stein den Berg hinaufzurollen? Eine kritische Bestandsaufnahme der Diagnose- und Fördermöglichkeiten von Begabten in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund des Münchner Begabungs-Prozeß-Modells [Will Sisyphus be able to roll the stone up the mountain? A critical examination of the status of diagnosis and promotion of the gifted in occupational education set against the Munich Talent Model]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44,152–163
- 58) Zimmerman, E. (2004). Introduction to Artistically and Musically Talented Students. In: E. Zimmerman (Ed.), *Artistically and Musically Talented Students*. Corwin. xxiii-xxxiv
- 59) Kang, R., Liu Nimmons, G., Drennan, W., Longnion, J., Ruffin, C., Nie, K., Won, J. H., Worman, T., Yueh, Bevan. Rubinstein, Jay. (2009). Development and Validation of the University of Washington Clinical Assessment of Music Perception Test. *Ear Hear*, 30(4). 411–418
- 60) *Katalog psiholoških mernih instrumenata*. Centar za primenjenu psihologiju. Preuzeto 04. 06. 2013. sa: <http://www.dps.org.rs/merni-instrumenti/katalog>
- 61) Kaufman, S. B. (2014). A proposed integration of the expert performance and individual differences approaches to the study of elite performance. *Frontiers in Psychology*, 5:707. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00707
- 62) Kaufman, S. B. & Sternberg, R. (2008). Conceptions of Giftedness. In: S. Pfeiffer. (2008). *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. Springer. 71-91
- 63) Kerr, B. (Ed). (2009). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. SAGE Publications
- 64) Kovačić, B. (2015). *Značilnosti glasbeno talentiranih učencev na razredni stopnji osnovne šole*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. (Doktorska disertacija)
- 65) Kovic, B. (2010). *Identifying musical talent in students*. Preuzeto 02.06.2013. sa: <http://www.bianakovic.com/>

- 66) Kodela, S. i Nikolić, I. (2014a). Metodski postupci usmereni ka podsticanju stvaralačkih sposobnosti u nastavi solfeđa. *Zbornik radova II i III simpozijuma kompozitora, muzikologa, etnomuzikologa i muzičkih teoretičara*, Sokobanja, 104-109
- 67) Кодела, С. и Николић, И. (2014б). Подстицање музичког потенцијала као полазиште методе матерњег језика. *Савремене тенденције у наставним и ваннаставним активностима на учитељским (педагошким) факултетима*, Учитељски факултет у Врању, 541-547
- 68) Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identifikirati nadarenog učenika*. Školske novine, Zagreb
- 69) Krnjić, Z. (2002). *Intelektualna nadarenost mladih*. Institut za psihologiju, Beograd
- 70) Kršić-Sekulić, V. (1990). *Korelacija nastave solfeđa sa instrumentalnom nastavom*. Nota, Knjaževac
- 71) Kršić-Sekulić, V. (2001). Pevanje – spontani izraz muzičke ideje na putu za stvaralačku interpretaciju. *Zbornik radova Trećeg pedagoškog foruma*, Beograd, 124-133
- 72) Kukanja Gabrijelčič, M. i Čotar Konraad, S. (2013). Učno uspešen, nadarjen ali talentiran? Terminološke vrzeli s področja nadarjenosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 3-4. 129-143
- 73) Lamp, C. J. & Keys, N. (1935). Can aptitude for specific musical instruments be predicted? *Journal of Educational Psychology*, 26(8), 587-596
- 74) Law, L. & Zentner, M. (2012a). Development of a Test to Objectively Assess Perceptual Musical Abilities. *9th International Symposium on Computer Music Modelling and Retrieval (CMMR 2012)*, London. 691-694
- 75) Law, L. & Zentner, M. (2012b). Assessing Musical Abilities Objectively: Construction and Validation of the Profile of Music Perception Skills. *PLoS ONE* 7(12): e52508. doi:10.1371/journal.pone.0052508
- 76) Levitin, D. (2012). What Does It Mean to Be Musical? *Neuron*, 73, 633-637
- 77) Lelea, J. (2003). Muzička kultura. U: A. Božin i dr. *Daroviti i šta sa njima*. Viša škola za obrazovanje vaspitača, Vršac. 173-188
- 78) Лелеа, Ј. (2008). Улога и подршка родитеља у идентификацији и развоју музички даровите деце. *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti, Zbornik radova 14. okruglog stola*. 365-371
- 79) Лелеа, Ј. (2010). Откривање и стимулација музички даровитих на почетку XXI века. *Педагошка стварност* 56/3-4, 257–271
- 80) Leman, A., Sloboda, Dž. i Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare: razumevanje i sticanje veština*. Psihopolis institut, Novi Sad. Univerzitet umetnosti Beograd, Fakultet muzičke umetnosti.
- 81) Madsen, C., Byrnes, S., Capperella-Sheldon, D. & Brittin, R. (1993). Aesthetic response to music: musicians versus nonmusicians. *Journal of Music Therapy*, 30(3). 174-191
- 82) Makšić, S. (1993). *Kako prepoznati darovitog učenika*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

- 83) Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- 84) Mayer, R. (2005). The Scientific Study of Giftedness. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 437-447
- 85) Milanković, V. (1998). Solfeđo u funkciji interpretacije muzike. *Zbornik radova Prvog pedagoškog foruma*. Beograd: FMU. 11-17
- 86) Милић, С. (2010). Идентификовање даровитих ученика у основној школи и рад са њима. *Нова школа бр. VII*, стр. 109-123
- 87) Мirković-Radoš, K. (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- 88) Мirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- 89) Мirković-Radoš, K. (1998). *Psihologija muzičkih sposobnosti (drugo izdanje)*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- 90) Мицкић, З. (2012). Интервју у оквиру емисије „Кораца“, ТВ Њуприја
- 91) Moore, R. S. (1994). Effects of age, sex, and melodic/harmonic patterns on vocal pitch-matching skills of talented 8-11-year-olds. *Journal of research in music education*, 42(1), 5–13
- 92) Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In: F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), *Talent for the future*. Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children. Assen, The Netherlands: Van Gorcum. 191–202
- 93) Mönks, F. & Katzko, M. (2005). Giftedness and Gifted Education. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 187-200
- 94) *Music Identification Handbook for Educators, Coordinators, and Administrators in Wisconsin Public Schools*. (2008-2009). Wisconsin Music Educators Association. Preuzeto 08.06.02013. sa: <http://www.wmea.com>
- 95) Müllensiefen, D., Gingras, B. Musil, J. & Stewart, L. (2014). The Musicality of Non-Musicians: An Index for Assessing Musical Sophistication in the General Population. *PLoS ONE* 9(2): e89642. doi:10.1371/journal.pone.0089642
- 96) McAuley, J. D., Henry, M. J. & Tuft, S. (2011). Musician Advantages in Music Perception: An Issue of Motivation, Not Just Ability. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*. 28(5), 505–518
- 97) McPherson, G. & Williamon, A. (2006). Giftedness and talent. In: G. McPherson (Ed). *The Child As Musician: A Handbook of Musical Development*. Oxford University Press. 239-256
- 98) McSeveny, A., Conway, R., Wilkes, S. & and Smith, M. (2009). *International Mathematics for the Middle Years 5*. Pearson Australia
- 99) Nedeljković, Č. (Ur). (1988). *Uspostavljanje sistema rada sa talentovanom decom i omladinom*. Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja



- 100) Nešić, V., Nešić, M., Milićević, N. i Todorović, J. (2006). Porodica i muzička iskustva učenika osnovnih škola u Nišu. *Godišnjak za psihologiju*, 4(4-5), 127-142
- 101) Николић, И. (2012). Употреба рачунарске технологије у музичкој настави са посебним освртом на наставу солфеђа. *Традиција као инспирација, зборник радова са научног скупа Владо Милошевић*, Бања Лука. 644-654
- 102) Николић, И. (2014). *Солфеђо – једногласни диктати*. Нота, Књажевац
- 103) Николић, И. и Кодела, С. (2015). Тест музичког слуха Микела Велентина – карактеристике и могућности примене. *Традиција као инспирација, тематски зборник*, Бања Лука. 616-625
- 104) O'Neil, S. A. & McPherson, G. W. (2002). Motivation. In: R. Purncutt & G. McPherson (Eds.). *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford university press. 31-46
- 105) Olujić, A. (1990). *Razvoj harmonskog sluha*. Univerzitet umetnosti, Beograd
- 106) Oreck, B. (2001). *The Talent Assessment Process in Dance, Music and Theater (D/M/T TAP): New Research on the Assessment and Identification of Talent in Young People*. Preuzeto 14.07.2013. sa: <http://barryoreck.com>
- 107) Oreck, B., Owen, S. & Baum, S. (2003). Validity, Reliability, and Equity Issues in an Observational Talent Assessment Process in the Performing Arts. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(1). 62–94
- 108) Ohio Department of Education. (2009). *Identification of children who are gifted in music: implementation handbook for educators*. Columbus, Ohio. Preuzeto 08.06.2013. sa: <http://www.oage.com/files/Music.ID.Handbook.pdf>
- 109) Papec, M. (2012). *Skladnost ocene in samoocene glasbene nadarjenosti četrtošolcev*. Diplomsko delo, Pedagoška fakulteta, Maribor. Preuzeto 10.06.2013. sa: <http://dkum.uni-mb.si/Dokument.php?id=50847>
- 110) Paul, Ph. (2009). Aesthetic experiences with music: musicians versus children. *Applications of Research in Music Education*, 27(2). 38-43
- 111) Pekić, J. (2011). Glavne odrednice muzickog talenta. *Godišnjak Filozofskog fakulteta Novi Sad*, 36/2, 197-206
- 112) Perleth, Ch. (2001). Follow-up-Untersuchungen zur Münchner ochbegabungsstudie [Follow-ups to the Munich Study of Giftedness]. In K. A. Heller (Ed.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter [High ability in children and adolescents]* (2nd ed). Göttingen, Germany: Hogrefe, 357–446
- 113) Persson, R. (2009). The Elusive Muse: Understanding Musical Giftedness. In: L. Shavinina (Ed). *International Handbook on Giftedness*, Springer. 727-749
- 114) Persson, R. (2011). *The Multidimensional Model of Musical Giftedness (3MG): Breaking new ground in understanding musical talent and musical thinking*. WCGTC Conference, Prague. Preuzeto 09.06.2013. sa: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:431753/FULLTEXT01>
- 115) Plucker, J. & Barab, S. (2005). The Importance of Contexts in Theories of Giftedness. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 201-216

- 116) Porath, M. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory – a response. *High Ability Studies*, 15(2). 153-155
- 117) *Pravilnik o izradi i korišćenju psiholoških mernih instrumenata*. Službeni glasnik SRS br.11/1988, str. 753-756
- 118) *Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovaња и васпитања*. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 – др. правилник, 7/2011 - др. правилници, 1/2013 и 4/2013
- 119) *Pravilnik o nastavnom planu i programu osnovnog muzičkog obrazovaња и васпитања*. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, бр. 5/2010
- 120) Radičeva, D. (1997). *Uvod u metodiku nastave solfeda*. Akademija umetnosti, Novi Sad
- 121) Radičeva, D. (2000). *Metodika komplementarne nastave solfeda i teorije muzike*. Muzička akademija, Cetinje. Akademija umetnosti, Novi Sad
- 122) Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike (drugo dopunjeno izdanje)*. Zavod za udžbenike, Beograd
- 123) Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1982). A research report on the revolving door identification model: A case for the broadened conception of giftedness. *Phi Delta Kappan*, 63, 619–620
- 124) Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184
- 125) Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp.53–92). New York: Cambridge University Press
- 126) Renzulli, J. S. (1988). A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. *Roepers Review*, 11, 18–25
- 127) Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the education of the gifted*, 23, 3–54
- 128) Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 246-279
- 129) Robinson, N. (2005). In Defense of a Psychometric Approach to the Definition of Academic Giftedness: A Conservative View from a Die-Hard Liberal. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 280-294
- 130) Rojko, P. (1981). *Testiranje u muzici*. Muzikološki zavod muzičke akademije, Zagreb
- 131) Rojko, P. (1982). *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Muzička akademija, Zagreb
- 132) Runco, M. (2005). Creative Giftedness. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 295-311
- 133) Ryan, T. & Brown, K. (2012). Musical Creativity: Measures and Learning. *Journal of Elementary Education*, 22(2). 105-120

- 134) Simonton, D. K. (2005). Genetics of Giftedness. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 312-326
- 135) Smolej-Fritz, B. (2000). Razvoj vidikov glasbenih sposobnosti, ki jih meri Bentleyev test. *Psihološka obzorja*, 9(1), 91-106
- 136) Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- 137) Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- 138) Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- 139) Sternberg, R. J. (2005). The WICS Model of Giftedness. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 327-342
- 140) Sternberg, R. & Davidson, J. (Eds). (1986). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press
- 141) Sternberg, R. & Davidson, J. (Eds). (2005). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press
- 142) Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). Concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook on creativity* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.
- 143) Стојановић, Г. (1992). Музичка култура. У: М. Вујовић и др. *Даровити ученици: неке могућности унапређивања рада у разредној настави*. Нова просвета, Београд, 201-204
- 144) *Strategija za razvoj i podršku darovitim učenicima [2015-2019] sa Akcionim planom [2015-2016], Prijedlog*. (2014). Crna Gora, Ministarstvo prosvjete, Podgorica. Preuzeto 27. 03. 2015. sa: <http://www.mpin.gov.me>
- 145) Стурза Милић, Н. (2008). Да ли је дистинкција између даровитости и талента неопходна? *Педагошка стварност, LIV (3-4)*. 219-229
- 146) Subotnik, R. & Jarvin, L. (2005). Beyond Expertise: Conceptions of Giftedness as Great Performance. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 343-357
- 147) Суздиловски, Д. (2015). Колико и како се учитељи индивидуално усавршавају у области музичке културе. *Настава и васпитање*, 64(3), 521-529
- 148) Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- 149) Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. 21-52
- 150) Terman, L. M., Baldwin, B. T., Bronson, E., DeVoss, J. C., Fuller, F., Goodenough, F.L., Kelley, T. L., et al. (1926). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children (2nd ed.)* Stanford, CA: Stanford University Press.
- 151) Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius: The gifted group at mid-life*. Stanford, CA: Stanford University Press

- 152) Trainor, L. (2005). Are there critical periods for musical development? *Developmental Psychobiology*, 46(3), 262–278
- 153) Trainor, L. & Heinmiller, B. (1998). The development of evaluative responses to music: infants prefer to listen to consonance over dissonance. *Infant behavior & development*, 21(1), 77-88
- 154) Тривић, Н., Савић, А., Миладиновић, М., Мирковић, Т. и Петровић, М. (2014). Зашто ученици прекидају и напуштају музичко образовање. *Балкан Арт Форум 2014*, 355-367
- 155) Thompson, S. & Williamson, A. (2003). Evaluating Evaluation: Musical Performance Assessment as a Research Tool. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 21(1). 21-41
- 156) Ћосић, П. и сар. (2008). *Речник синонима*. Корнет, Београд
- 157) Feldman, D. H. (1986). Giftedness as a developmentalist sees it. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press. 285–305
- 158) Feldman, D. H. (1992). Intelligences, symbol systems, skills, domains, and fields: A sketch of a developmental theory of intelligence. In H.C. Roselli & G.A. MacLauchlan (Eds.). *Proceedings from the Edyth Bush Symposium on Intelligence: Theory into practice, blue printing for the future*. Tampa: University of South Florida. 37–43
- 159) Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. 112-127
- 160) Feldhusen, J. F. (1998). A conception of talent and talent development. In R. C. Friedman & K. B. Rogers (Eds.). *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness*. Washington, DC: APA. 193–211
- 161) Feldhusen, J. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory – a response. *High Ability Studies*, 15(2). 151-152
- 162) Feldhusen, J. (2005). Giftedness, Talent, Expertise, and Creative Achievement. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 64-79
- 163) Feldhusen, J. F. & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In: K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent, 2nd Edition*. Elsevier Science Ltd, Kidlington, Oxford, 271–282
- 164) Freeman, J. (2000). Children’s talent in fine-art and music. *Roeper Review*, 22, 98-101
- 165) Hallam, S. (2006). Conceptions of musical ability. In: M. Baroni, A. R. Addressi, R. Caterina & M. Costa. Proceedings of the 9<sup>th</sup> International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9), Bologna, Italy. 425-433
- 166) Haroutounian, J. (2000). Perspectives of musical talent: a study of identification criteria and procedures. *High Ability Studies*, 11(2). 137-160

- 167) Haroutounian, J. (2008). *Kindling the Spark: Recognizing and Developing Musical Talent*. 10<sup>th</sup> Asia-Pacific Conference on Giftedness, Singapore. Preuzeto 08.06.2013. sa: <http://hkage.org.hk>
- 168) Heller, K. A. (1991). The nature and development of giftedness: A longitudinal study. *European Journal for High Ability*, 2, 174–188
- 169) Heller, K., Perleth, C. & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 147-170
- 170) Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R. & Subotnik, R. (Eds). (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent, 2nd Edition*. Elsevier Science Ltd, Kidlington, Oxford
- 171) Hrpka, I. (1991). Prijemni ispit – provera muzičkih sposobnosti. U: Z. Vasiljević. *Metodika solfedo*. Fakultet muzičke umetnosti, Beograd. 9-21
- 172) Comenius, J. A. (1907). *The Great Didactic*. Adam and Charles Black, London
- 173) Corrigan, K. & Trainor, L. (2009). Effects of Musical Training on Key and Harmony Perception. *The Neurosciences and Music III – Disorders and Plasticity*: Ann. N.Y. Acad. Sci. 1169. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04769.x. 164–168
- 174) Coulson, A. N. & Burke, B. M. (2013). Creativity in the elementary music classroom: A study of students' perceptions. *International Journal of Music Education*, 31(4), 428-441
- 175) Cross, T. & Coleman, L. (2005). School-Based Conception of Giftedness. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press, 52-63
- 176) Csikszentmihalyi, M. & Robinson, R. E. (1986). Culture, time, and the development of talent. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. 264–284
- 177) Wallentin, M., Højlund Nielsen, A., Friis-Olivarius, M., Vuust, C. & Vuust, P. (2010a). The Musical Ear Test, a new reliable test for measuring musical competence. *Learning and Individual Differences*, 20(3). 188–196
- 178) Wallentin, M., Højlund Nielsen, A., Friis-Olivarius, M., Vuust, C. & Vuust, P. (2010b). Corrigendum to “The Musical Ear Test, a new reliable test for measuring musical competence” [Learning and Individual Differences Volume 20 (3) (2010) 188–196]. *Learning and Individual Differences*, 20(6). 705
- 179) Wang, C. (1985). *Measures of creativity in sound and music*. Unpublished manuscript. Preuzeto 08.11.2014. sa <http://www.uky.edu/~cecilia/MCSM/>
- 180) Webster, P. (1994). *Measure of Creative Thinking in Music (MCTM): Administrative Guidelines*. Preuzeto 08.11.2014. sa <http://online.uncg.edu>
- 181) Wing, H. D. (1971). *Tests of musical ability and appreciation*. CUP, Cambridge
- 182) Winner, E. (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169
- 183) Winner, E. & Martino, G. (2000). Giftedness in Non-Academic Domains: The Case of the Visual Arts and Music. In: K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik

- (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent, 2nd Edition*. Elsevier Science Ltd, Kidlington, Oxford, Oxford. 95-110.
- 184) Witty, P. A. (1958). Who are the gifted? In N. B. Henry (Ed.), *Education of the gifted. Fifty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2*. Chicago: University of Chicago Press, 41–63
- 185) White, W. R. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66(5). 297-333
- 186) <http://www.musiclinkfoundation.org> – Фондација „Musiclink“
- 187) <http://zmbss.org> – Заједница музичких и балетских школа Србије
- 188) <http://www.skolazamuzicketalentecuprija.edu.rs> – Школа за музичке таленте Ћуприја

# ПРИЛОГ 1: Анкетни упитник за ученике

## УПИТНИК ЗА УЧЕНИКЕ

Драги учениче,

Молимо те да пажљиво прочиташ и искрено одговориш на следећа питања. Код сваког питања заокружи слово испред једног од понуђених одговора.

1.	Пол: а) мушки б) женски
2.	Разред основне школе: а) други б) трећи в) четврти
3.	Да ли идеш у музичку школу? а) да б) не

Питања за ученике који <b>иду</b> у музичку школу:	4.	У који разред музичке школе идеш? а) први б) други в) трећи г) четврти д) пети њ) шести
	5.	Који инструмент свираш? а) клавир б) гитару в) хармонику г) виолину д) друго (допиши): _____
	6.	Да ли волиш што идеш у музичку школу? а) волим б) нисам сигуран/сигурна в) не волим

Питања за ученике који <b>не</b> иду у музичку школу:	7.	Да ли би желео/желела да идеш у музичку школу? а) јако бих желео/желела б) нисам сигуран/сигурна в) не бих
	8.	Због чега не идеш у музичку школу? а) мислим да то не бих то умео/умела б) не знам да постоји музичка школа в) не волим „озбиљну“ музику г) родитељи ме не подржавају у томе д) друго (допиши): _____

9.	Да ли певаш у хору у основној школи? а) да б) не
10.	Да ли свираш у оркестру у основној школи? а) да б) не
11.	Да ли се на неки начин бавиш музиком у слободно време? (код овог питања можеш заокружити више одговора) а) слушах музику са радија или телевизије б) слушах музику са диска или рачунара в) слушах музику на мобилном телефону г) радо певам у слободно време д) самостално учим да свирам на неком музичком инструменту ђ) узимам приватне часове инструмента е) друго (допиши): _____ ж) не бавим се музиком
12.	Да ли лако разликујеш тонове, осећаш ритам, лако памтиш музику, често певаш или свираш, радо наступаш пред другима, смишљаш песмице, уживаш у музици...? а) да б) углавном да в) углавном не г) не

Хвала на одговорима!

**Напомена:** Подаци добијени у овом истраживању су анонимни и биће коришћени у изради докторске дисертације са темом „Процена музичких способности у процесу идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста“ кандидата мр Игора Николића, одобреној од стране Универзитета у Нишу и Учитељског факултета у Врању.

## ПРИЛОГ 2: Образац ИПМС инструмента<sup>29</sup>

Драги ученици,

Овде најпре упишите назив ваше основне школе и град (или место) у коме се школа налази.

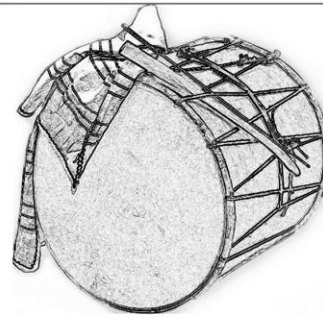
Основна школа: \_\_\_\_\_

Град / место: \_\_\_\_\_



### ФРУЛА

1. исто различито
2. исто различито
3. исто различито
4. исто различито
5. исто различито
6. исто различито
7. исто различито
8. исто различито
9. исто различито
10. исто различито
11. исто различито
12. исто различито
13. исто различито
14. исто различито
15. исто различито
16. исто различито
17. исто различито
18. исто различито
19. исто различито
20. исто различито
21. исто различито
22. исто различито



### ГОЧ

1. исто различито
2. исто различито
3. исто различито
4. исто различито
5. исто различито
6. исто различито
7. исто различито
8. исто различито
9. исто различито
10. исто различито
11. исто различито
12. исто различито
13. исто различито
14. исто различито
15. исто различито
16. исто различито
17. исто различито
18. исто различито
19. исто различито
20. исто различито
21. исто различито
22. исто различито

<sup>29</sup> Фотографије коришћене на обрасцу ИПМС инструмента преузете су са интернет сајтова <http://www.traveltoserbia.net> и <https://etnopesme.wordpress.com>



## ПРИЛОГ 3: Анкетни упитник за наставнике разредне наставе

### УПИТНИК ЗА НАСТАВНИКЕ РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

Поштовани наставниче,

Овај упитник је анониман и биће коришћен у изради докторске дисертације са темом „Процена музичких способности у процесу идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста“, одобреној од стране Универзитета у Нишу и Учитељског факултета у Врању. Са циљем детаљнијег сагледавања карактеристика музички талентованих ученика, њихових потреба, као и могућности идентификације и рада са њима, молим Вас да пажљиво прочитате и искрено одговорите на питања.

Захваљујем на сарадњи,  
мр Игор Николић

Заокружите слово испред једног од понуђених одговора.

1.	Пол: а) мушки б) женски
2.	Школа у којој изводите наставу је: а) градска б) приградска в) сеоска
3.	Школа се налази на територији града: а) Ниша б) Лесковца в) Врања
4.	У ком разреду тренутно изводите наставу? а) првом б) другом в) трећем г) четвртом
5.	Колико година радите као наставник разредне наставе? а) до 5 б) од 6 до 11 в) од 12 до 17 г) од 18 до 24 д) 25 и више
6.	Својим послом сте: а) врло задовољни б) задовољни в) делимично задовољни г) незадовољни д) врло незадовољни Уколико је одговор под „г“ или „д“, наведите разлоге: _____
7.	Да ли сте похађали музичку школу? а) не б) да – упишите инструмент и број година музичког образовања: _____, _____
8.	Да ли користите музички инструмент приликом извођења наставе музичке културе? а) користим клавир б) користим хармонику в) користим гитару г) користим синтисајзер д) користим други инструмент (упишите име инструмента): _____ ђ) не користим музички инструмент
9.	Оцените своју вештину свирања наведеног инструмента (уколико је одговор на претходно питање позитиван)? а) одлично свирам б) добро свирам в) просечно г) слабо свирам д) врло слабо свирам
10.	Да ли волите да држите наставу музичке културе? а) изразито волим б) волим једнако као већину предмета в) не волим али се трудим да код ученика изградим љубав према музици г) не волим и не трудим се око овог предмета
11.	Колико ученика има у Вашем разреду? а) до 10 б) 11 до 16 в) 17 до 22 г) 23 и више
12.	Колико њих је, по Вашем мишљењу, музички талентовано? _____
13.	Колико њих (музички талентованих ученика) већ похађа музичку школу? _____
14.	Да ли је у последњих пет година неки ученик, под Вашом сугестијом, уписао музичку школу? а) не б) да – колико њих: _____
15.	Да ли би Вам од користи у настави био практично употребљив мерни инструмент (слушни тест) за процену музичких способности који би допринео препознавању музички талентованих ученика? а) да, сигурно б) вероватно в) нисам сигуран/на в) не
16.	На који је начин, по Вашем мишљењу, најбоље поспешити музички развој талентованих ученика? а) диференцирањем захтева у оквиру групне наставе б) формирањем посебних група за рад са талентованим ученицима в) ангажовањем ученика у школском хору и оркестру г) усмеравањем ученика ка похађању музичке школе д) друго (допишите): _____ ђ) нема потребе да се музички талентовани ученици третирају другачије од осталих ученика

У следећој табели наведене су неке од карактеристика према којима музички талентовани ученици могу бити препознати. На скали оцените своје компетенције за процену ових карактеристика заокруживањем броја испод одговарајућег исказа, и то од оцене 1 (наведену карактеристику врло слабо можете да процените) до оцене 7 (наведену карактеристику одлично процењујете).

Карактеристике музички талентованих ученика		Врло слабо процењујем	Слабо процењујем	Мало испод-просечно процењујем	Просечно процењујем	Мало изнад-просечно процењујем	Врло добро процењујем	Одлично процењујем
Музичке способности	Осећај за висину тона (успешно препознавање тонских висина, певање појединачних тонова и мелодијских фраза)	1	2	3	4	5	6	7
	Осећај за ритам (стабилна ритмичка пулсација, успешно препознавање и извођење ритмичких фраза)	1	2	3	4	5	6	7
	Музичка меморија (лако и сигурно памћење тонова, мелодије и ритма)	1	2	3	4	5	6	7
	Хармонски слух (разумевање веза између акорада, осећај за хармонске промене, свест о функцијама у тоналитету)	1	2	3	4	5	6	7
	Реаговање на експресивна својства музике (афективно доживљавање музике, естетско вредновање музичких дела)	1	2	3	4	5	6	7
Остале карактеристике	Мотивисаност ученика за слушање музике	1	2	3	4	5	6	7
	Мотивисаност ученика за извођење музике	1	2	3	4	5	6	7
	Мотивисаност ученика за стварање музике	1	2	3	4	5	6	7
	Креативност – успешност у варирању и импровизовању ритмичких фраза (гласом, телом, ритмичким инструментима)	1	2	3	4	5	6	7
	Креативност – успешност у варирању и импровизовању мелодијских фраза (гласом, на мелодијским инструментима)	1	2	3	4	5	6	7
	Вокално извођење музике (демонстрација музичког талента кроз прецизно и складно извођење у односу на ученике истог узраста)	1	2	3	4	5	6	7
	Инструментално извођење музике (демонстрација музичког талента кроз прецизно и складно извођење у односу на ученике истог узраста)	1	2	3	4	5	6	7
	„Васпитљивост“ ученика (отвореност за учење новог, прихватање инструкција)	1	2	3	4	5	6	7
	Истрајност у музичким активностима	1	2	3	4	5	6	7
	Самопоуздање у музичким активностима	1	2	3	4	5	6	7

На овом месту можете додати коментаре или своја искуства која се односе на идентификацију и рад са музички талентованим ученицима. Да ли бисте, уз постојећи систем музичке едукације, предложили неке другачије, иновативне приступе усмерене ка препознавању и подстицању музички талентоване деце?

---



---



---



---

## **ПРИЛОГ 4: Компакт диск са ИПМС инструментом**

## БИОГРАФИЈА АУТОРА

Игор М. Николић (1982) дипломирао је 2005. године на Факултету уметности у Нишу из предмета Методика наставе солфеђа, под менторством проф. Слободана Коделе. Магистарске студије, област Методика музичке наставе, завршио је 2008. године на Факултету музичке уметности у Скопљу, под менторством проф. Благоја Цанева. Од децембра 2006. године ради на Факултету уметности у Нишу као сарадник у настави, а од октобра 2008. године као асистент на предметима Солфеђо и Методика наставе солфеђа.

У току школовања и рада тежи сталном личном усавршавању у области музичке педагогије, кроз активно праћење стручне литературе, семинара, предавања и научних скупова. Аутор је више објављених радова у тематским зборницима и научним часописима (*Традиција као инспирација, Методичка пракса* и др.), као и приручника *Солфеђо – једногласни диктати* намењеном настави солфеђа у оквиру средњег и високог музичког образовања. Био је члан жирија, координатор пројекта и члан такмичарског одбора *Такмичења из солфеђа за ученике средњих музичких школа* одржаном маја 2014. и маја 2015. године на Факултету уметности у Нишу. Члан је тима за реализацију пројекта *Годишњице српских великана уметности* и учесник пројекта *Музичко наслеђе, савремено стваралаштво и образовање укуса*.

Игор М. Николић један је од оснивача (2008. године) и до марта 2014. године члан *Вокалне групе Константин* из Ниша, са којом је имао велики број наступа у земљи и окружењу. У оквиру своје уметничке активности тежио је очувању музичке традиције града Ниша и Србије, као и промоцији уметничке музике кроз *a cappella* начин извођења. Аутор је већег броја аранжмана и композиција за мушки хор.

## ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом

### **ПРОЦЕНА МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ У ПРОЦЕСУ ИДЕНТИФИКАЦИЈЕ МУЗИЧКИ ТАЛЕНТОВАНИХ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

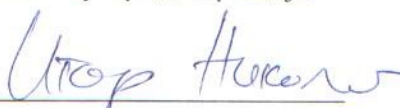
која је одбрањена на Педагошком факултету у Врању Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио ауторска права, нити злоупотребио интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 27. априла 2016. године

Потпис аутора дисертације:

  
Игор М. Николић

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ЕЛЕКТРОНСКОГ И ШТАМПАНОГ ОБЛИКА  
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

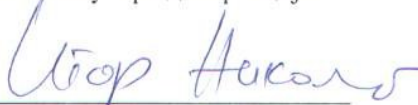
Наслов дисертације:

**ПРОЦЕНА МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ У ПРОЦЕСУ ИДЕНТИФИКАЦИЈЕ  
МУЗИЧКИ ТАЛЕНТОВАНИХ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

Изјављујем да је електронски облик моје докторске дисертације, коју сам предао за уношење у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу**, истоветан штампаном облику.

У Нишу, 27. априла 2016. године

Потпис аутора дисертације:

  
Игор/М. Николић

## ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу унесе моју докторску дисертацију, под насловом:

### **ПРОЦЕНА МУЗИЧКИХ СПОСОБНОСТИ У ПРОЦЕСУ ИДЕНТИФИКАЦИЈЕ МУЗИЧКИ ТАЛЕНТОВАНИХ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

Дисертацију са свим прилозима предао сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

У Нишу, 27. априла 2016. године

Потпис аутора дисертације:



Игор М. Николић