

Богдан Р. ПИНДОВИЋ
Факултет уметности
Универзитет у Приштини са привременим
седиштем у Косовској Митровици

УДК 371.2::78:159.928
- стручни рад-
DOI: 10.5937/gufv2401105P

АКТИВНО СЛУШАЊЕ У НАСТАВИ МУЗИКЕ: ПОДСТИЦАЊЕ ДАРОВИТОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ

Сажетак: У овом раду применили смо методу теоријске анализе на основу претходних истраживања, фокусирајући се на важност активног слушања у развоју даровитости и креативности код ученика. Ова анализа нам омогућава да боље разумемо како активно слушање не само да обогаћује музичко образовање већ и подстиче индивидуалне способности ученика. Овај рад истражује кључне аспекте активног слушања у контексту музичког образовања, с посебним акцентом на предмет Солфеђо. Активно слушање представља процес у којем ученици активно учествују у опажању и анализи музичких дела, што не само да подстиче развој музичке писмености и интерпретације већ и значајно утиче на даровитост и креативност ученика. У настави, активно слушање служи као алат који омогућава ученицима да развију своје музичке способности и способност за критичко размишљање. Овај метод их мотивише да експериментирају, истражују различите музичке стилове и стварају оригинална дела, што доприноси њиховом личном и уметничком развоју. Примена принципа активног слушања у настави солфеђа игра кључну улогу у развоју музикалности и емоционалне дубине ученика. Кроз размену идеја и интеракцију, ученици стичу веће самопоуздање у свом музичком изражавању, чиме се осигуравају услови за њихов напредак и свеобухватан развој као музичара. Овај приступ не само да обогаћује образовни процес већ и подстиче радозналост и љубав према музици, што је основа за будуће уметничке успехе.

Кључне речи: даровитост, креативност, солфеђо, активно слушање, музичко образовање.

Активно слушање музике: дефиниција и значај

Сам појам *активно слушање музике* може се тумачити различито јер је и тако дефинисан од стране различитих аутора. Активним психичким процесом сматра се активно слушање музике које обухвата мисаону активност и емоционално доживљавање, путем ког се унапређују различити видови

* bogdan.pindovic@art.pr.ac.rs

музикалности. Бављење овом активношћу и музиком уопште омогућило је њен перманентан утицај на слушаоца, било да је он деструктиван или благодетан. Да би се покренули мисаони и осећајни механизми у човеку, музика мора да се слуша активно. То подразумева правилан одабир места на ком се слуша, као и одабир музике јер само на тај начин слушалац може доћи до одређеног закључка. Уколико се музика слуша у пролазу, пасивно, тада се не могу покренути мисаони механизми у човеку. Само активним слушањем музике на прави начин може се доживети музичко дело и говорити о његовом позитивном дејству на човека.

Питерсон сматра да се активно слушање музике постиже истовременим опажањем различитих аспеката музике и организовањем менталних представа музике у складу са вештинама, знањем, ставовима и циљевима слушаоца (Peterson, 2006). Бити активан слушалац подразумева способност препознавања, тумачења и анализе онога што чујемо, али захтева и коришћење интелекта у истој мери као и емоционални одговор. Активно слушање не искључује емоционални аспект већ га обједињује, чиме се употпуњује доживљај музичког дела. Активним слушањем музике слушалац може открити жанр музичког дела ком припада, форму, годину настанка, будући да сва музичка дела потичу из исте комбинације основних елемената, а то су: ритам, метар, хармонија, фактура, темпо, динамика, артикулација, облик.

Активно слушање музике може подразумевати континуум у спровођењу активности слушања музике (Ивић, Пешикан и Антић, 2001). Међутим, на основу тумачења психологије, Кратус закључује да постоје четири типа слушалаца: течни, флексибилни, детаљни и оригинални слушаоци (Kratus, 2017). Према његовом виђењу, течно слуша онај који је „способан да чује, да мисли или осети многе музичке детаље док слуша музику” (Kratus, 2017: 48). Особа која, поред способности да чује, поседује и квалитете који му омогућавају да мисли и осети, Кратус је дефинисао као флексибилног слушаоца. Такође, према његовом мишљењу, особа која може слушно или умно током слушања музике да доживи комбинације истовремених аспеката представља детаљног слушаоца. Оригинални слушалац доживљава јединствене аспекте. Другим речима, у односу на детаљног слушаоца, оригинални слушалац је иновативан у процесу слушања. Кратус сматра да се комбинацијом ова четири типа долази до идеје креативног или активног слушања, чије међусобно допуњавање представља неопходну компоненту за разумевање и вредновање уметничких дела (Kratus, 2017).

Особа која активно слуша музику не само да је способна да чује разне музичке детаље већ и да их интерпретира и организује у свом уму у складу са својим знањем, ставовима и циљевима. Ова способност подразумева континуиран процес у којем слушалац активно учествује, анализирајући и осећајући разне аспекте музике. Тако, активно слушање постаје комплексна активност која обогаћује слушачко искуство и подстиче дубље разумевање музичког дела. Радош сматра да развијање способности слушања музике, музичког опажања, естетске процене онога што се слуша,

способност извођења музике, али и њеног афективног доживљаја (музичких преференција и укуса) утиче на когнитивне способности: когнитивну комплексност, креативне способности, језичке способности, интелигенцију, језичке способности, способност читања, концентрацију, пажњу, социјалну интеракцију и компетентност (Radoš, 2010). О'Брајен истиче да је музика моћан медијатор између свесног и несвесног у човеку (О'Брајен, 2008). Спасојевић – Стојановић пак сматрају да она представља моћно средство за обликовање личности зато што има велики утицај на осећања (поготову у раном узрасту деце) и зато што унапређује различите видове музикалности (Спасојевић – Стојановић, 2013).

Пожгај сматра да „слушање музике представља активан психички процес, који обухвата и емоционално доживљавање и мисаону активност” (Požgaj, 1950: 164), док шведски музиколог Ларс Лилиестем сматра да слушање музике представља сложено холистичко чулно искуство, вид музицирања који подразумева тумачење музичког дела и комуникацију са њим (Lilliestam, 2013). Емотивни садржај музичког дела на који слушаца одговара често је примарни детаљ. Према Јохансону, активно слушање подразумева специфичну врсту слушања, која се другачије назива критичко или перцептивно слушање (Johanson, 2013). Емоционални одговор на музику је далеко од целокупне слике, али је веома важан део искуства слушања, будући да се музика може емоционалним садржајем пренети директније и непосредније него било који други облик уметничког изражавања. На основу ових наведених тумачења можемо закључити и дефинисати активно слушање музике као свесно слушање музике, приликом ког се музичко знање, искуство и вештине обогаћују. Захваљујући њему, створена је могућност за свеобухватан доживљај музичког дела.

Улога и значај активног слушања музике са даровитим ученицима

Технолошким напретком 20. века, појавом радија, телевизије касније и интернета, музика је постала доступнија и присутнија у свакодневном животу и људима који се нису бавили искључиво музиком. Вуди сматра да „људи свих старосних група уживају у слушању музике док су укључени у друге активности. Неактивно седење и искључиво слушање музике може бити ретка појава за већину људи” (Woody, 2004: 33). Међутим, Новак истиче да „промене изазване дигиталним добом музичких технологија захтевају још динамичнију и интерактивнију перспективу активности слушања” (Nowak, 2016: 20).

Кратус истиче да „многи музички педагози сматрају да је слушање музике једно од најтежих и најнедостижнијих музичких вештина за подучавање” (Kratus, 2017: 47), али „имајући у виду да је примарна сврха музике, и уметности уопште, комуникација изражавањем и осећањима, едукација за побољшање осетљивости у вештини слушања музике код ученика може пружити ученицима целоживотну корист” (Woody, 2004: 32). За дарови-

те ученике, активно слушање није само техника, већ и инспирација. Овај процес им омогућава да открију нове музичке идеје и концепте, чиме се стимулише њихова креативност и стваралаштво. Пожгај сматра да активно слушање музике представља један од основних задатака музичке наставе, у циљу развијања способности ученика за музичко доживљавање и изражавање (Роџгај, 1950). Давне 1930. године, активно или креативно слушање се, као активност, појавило у образовању и њом се бавио читав низ аутора, настојећи да нагласи њен значај и место у образовном процесу (Kratus, 2017).

Можемо поставити питање у којој мери је креативност и стваралаштво код ученика условљено слушањем музике. По Видулин „способност откривања и уочавања ствари, појава и значења везана је уз мишљење, док би стваралаштво означавало конкретизацију истог, тј. реализацију и конкретно остварење новог дела, продукта, идеје” (Vidulin, 2016a: 17). Пасо одређује таленат као „способност за изванредна постигнућа у било којој друштвено значајној области људског деловања” (Passow, 1985). Слично Пасоу, Марланд сматра да талентована деца, због изузетних способности, могу да остваре високе резултате јер поседују посебне академске способности, интелектуалне способности, креативно мишљење, способност за вођство, као и психомоторне способности (Marland, 1971).

На основу ових тумачења, можемо рећи да способност откривања и уочавања различитих аспеката и значења у музици везана за мишљење игра кључну улогу у развоју креативности код даровитих ученика. Стваралаштво се јавља као конкретизација тих уочавања, чиме се реализују нове идеје и уметничка дела. Талентована деца, захваљујући својим изузетним способностима, могу да постигну значајне успехе у различитим областима, укључујући музику, јер располажу специјалним академским и интелектуалним способностима, као и креативним мишљењем. Ове способности, заједно с психомоторним вештинама и способностима за вођство, омогућавају им да развију своје таленте и остваре високе резултате, доприносећи тако не само свом личном развоју, већ и богатству и разноликости у уметности и друштву у целини.

Креативност се, због свог значаја и побуђивања широког интересовања код стручњака из различитих области, као што су филозофија, социологија и педагогија, често дефинише на основу личног искуства или се повезује са специфичним способностима. О самој даровитости постоје бројне дефиниције. Старије дефиниције усмерене су на менталне способности појединца које се изједначавају са високим постигнућима, док су савремене дефиниције далеко комплексније и оне су, према виђењу Пола Витија, усмерене на висок ниво креативности у било којој области интересовања (Witt, 1962). Француски психолог Морис Дебес је, за термин креативност и даровитост, употребио веома занимљив термин „буђење” (L’veille, eveiller), док је дисциплине назвао „дисциплине буђења” (Debesse, 1974). По њему, радозналост, активност, критичко мишљење састоје се у систематском буђењу и она означавају иновацију у различитим правцима.

Када је реч о подстицању даровитости, акценат је стављен на процес стварања, а не на крајњи резултат. С тим у вези, подстицање на креативност веома важан задатак образовног система – оно треба да пружи различите могућности како би их даровити ученици искористили на прави начин. Сидни Марланд износи следеће интересно запажање о даровитости: „Даровита и талентована деца су она која су идентификована од стране посебно квалификованих стручњака, која због изузетних способности могу да остваре постигнућа. То су деца која захтевају диференциране наставне програме и/или службе, поред оних који су предвиђени редовним школским програмима, а у циљу остваривања њиховог доприноса себи и друштву” (Марланд, 1971). Перезановић наводи како „свему овоме претходи лични креативни став, односно, тежња појединца ка оригиналности, ка решавању проблема на неуобичајен и неочекиван начин”, те да „у основи развоја креативних потенцијала лежи управо креативни став” и да такав став ваља „одређеним васпитно-образовним поступцима подстицати и развијати, уколико се код појединаца уочи” (Перезановић, 2016: 93).

На основу тога, слушање музике представља сложену вештину која, према мишљењу многих музичких педагога, представља један од најизазовнијих аспеката музичког образовања. Активно слушање, као основни задатак музичке наставе, не само да развија способности ученика за музичко доживљавање, већ и подстиче креативност и даровитост. Способност да се уоче и разумеју дубља значења у музици повезана је с мишљењем и анализом, док стваралаштво подразумева реализацију нових идеја и уметничких дела. У том контексту, даровитост се може дефинисати као способност да ученици уочавају и интерпретирају музичке елементе на оригиналан и иновативан начин, што их охрабрује да изразе своју индивидуалност и уметничку визију. Ова интеракција између слушања, даровитости и креативности ствара динамично окружење које подстиче свеобухватан развој музичког талента.

Подстицање музичке свести: активно слушање музике у настави солфеђа и музичке културе

Музика има велику улогу у духовном и телесном развоју човека, формирању моралних вредности и умних способности јер се њено присуство запажа у религијској пракси, световним догађајима, церемонијама, у образовном процесу, а користи се чак и у медицинско-терапијске сврхе. Данас слушање музике заузима значајно место у општем и музичком образовању и васпитању јер њени циљеви управо јесу упознавање музике и развој способности слушања музике, критичког односа према музици и музичког укуса код ученика. Браун истиче да употреба метода активног учења представља неодвојиви део савремене образовне праксе, укључујући и подручје музике (Brown, 2008). С тим у вези, можемо рећи да је активно слушање сегмент који је неодвојив у музичкој настави, у општем и стручном образовању на свим нивоима.

Поставља се питање у којој мери је активно слушање музике примењено у настави солфеђа и музичке културе. Слушање музике представља једну од четири подобласти предмета Музичка култура, међу којима су, такође, стицање знања и разумевања, музичко извођење и музичко стваралаштво (Ивановић, 2007а). У основном образовању, слушање музике на предмету Музичка култура артикулисано на два начина: „као интегрални део сложене наставне јединице која укључује обраду песме по слуху или нотном тексту и као засебна наставна јединица која развија ученикову способност аналитичког опажања музичког тока” (Вујошевић, 2016: 17).

Код ученика млађег узраста треба пробудити жељу за слушањем разноврсних композиција. Међутим, код њих критички однос према уметничком делу није могућ јер се, у већем броју случајева, способност за критичко тумачење јавља тек око једанаесте године (Спасојевић – Стојановић, 2013). С друге стране, од ученика виших разреда треба очекивати да сами доносе закључке у дискусији о заступљености музичких инструмената, настанку дела, називу композитора слушане композиције.

У истраживању које су спровели Бол-Палеирос и Харгривс откривено је да „деца имају различите начине слушања музике, што подразумева различите нивое пажње и емоционалне ангажованости током слушања музике” (Ibid, 2004: 45). Наставник треба да охрабри ученикову индивидуалну и личну реакцију на музику коју слуша (Smiraglia, Asaah & Lacerda, 2018, 2018). Ипак, Вукићевић сматра да се глобално, селективно или комбинацијом два наведена приступа може реализовати слушање музике (Вукићевић, 2008). Вукићевић, даље, истиче како је „оспособљавање ученика за разумевање музичке уметности и сагледавање могућности изражавања путем музике” кључно у млађим разредима и да се постиже помоћу слушања музике (Вукићевић, 2012: 188). Способност фокусирања и одржавања ученикове пажње приликом решавања когнитивних задатака једно је од основних едукативних циљева сваког музичког педагога унутар школског образовног процеса, независно од степена учениковог музичког образовања” (Вујошевић, 2016: 81). С друге стране, Пожгај сматра да на адекватан начин разумевање музике можемо очекивати од особе која се од раног детињства бави уметношћу, те од раног детињства запажа и схвата уметнички израз (Роџгај, 1950).

Приликом реализације активности слушања музике у предметној настави, неопходни су одређени методички поступци, начин рада наставника, те процедуре којима ће се ученици охрабрити и постаћи на активност како би крајњи резултат наставе био ефикаснији, квалитетнији и трајнији. „Активност и поступци наставника и ученика, међусобно су зависни и условљени, и наставни процес у великој мери зависи од квалитета интеракције и комуникације кроз коју се то међусобно деловање остварује” (Вукићевић, 2011: 147).

Када је у питању фреквентност наставних области, може се приметити да у петом и шестом разреду област слушања музике заузима значајан део укупног наставног курикулума (чак једну трећину укупног планираног градива на нивоу школске године). Супротно томе, у седмом и осмом разре-

ду заступљеност ове области изузетно је мала – у седмом разреду заузима свега једну седмину укупног планираног градива, док у осмом разреду узима нешто виши ниво, чинећи четвртину целокупног наставног градива предвиђеног за реализацију у току једне школске године (Вујошевић, 2016: 20). Према Ивановићу, од ученика се очекује да у оквиру ове подобласти препознају и да, демонстрирајући аналитичко мишљење, опишу извођачки састав, музички жанр, структуру одређеног музичког жанра, музичке изражајне елементе, елементе српског музичког фолклора, као и да препознају везу опажених карактеристика са структуралном и драматуршком димензијом звучног примера, контекстом настанка, применом различитих облика музичког фолклора и жанровским и историјско-стилским контекстом звучног примера (Ивановић, 2007а).

Оспособити ученика да самостално и свесно образлаже о музичким делима и развити музичку машту код ученика два су основна задатка у области слушања музике. Брковић истиче да се способност естетске процене везује за узраст од 8 до 11 године детета, захваљујући постепеном спајању когнитивног и афективног у том периоду (Brković, 2011). Међутим „изражавање опада у оној мери у којој се даје приоритет извршним и имитативним активностима које се изводе по нацртима, моделима и упутствима васпитача и код којих се свака варијација и одступање од онога што је задато вреднује као непослушност, неспособност и грешка” (Каменов, 1999а: 303, према: Парезановић 2016).

На процес развоја естетске процене може значајно утицати и сама средина одрастања и образовање. С тим у вези, неопходно је да, приликом извођења активне наставе, наставник најпре утврди знање и искуства која ученици поседују, а која су потребна као основа за стицање нових (Ивић, Пешикан и Антић, 2001). Поред тога, „наставници морају пронаћи начине откривања тајног понашања, тражећи од ученика да преведу менталну музичку операцију у нешто уочљиво, попут речи, покрета или цртежа” (Kratus, 2017: 47). Вебстер сматра да је активирање конвергентног и дивергентног начина размишљања у једнакој мери један од начина за успешно одвијање активности слушања музике (Webster, 1990). Постављањем питања на која се може добити само један тачан одговор покреће се конвергентно размишљање, док се постављањем питања на која се може добити више одговора, а не може утврдити тачност истих, покреће дивергентно размишљање. Приликом утврђивања градива и обраде новог, комбиновање конвергентног и дивергентног размишљања сматра се добрим решењем које може бити примењено на свим узрастима.

Браун сматра да је употреба метода активног учења неодвојив део савремене образовне праксе, укључујући и подручје музике (Brown, 2008). Међутим, „врста фокуса на музичке концепте који се предају на традиционалним часовима ретко се доживљава ван музичке учионице” (Kratus, 2017). Такође, Кратус сматра да се традиционални приступи слушању музике заснивају на концепту – наученом уопштавању или апстраховању нечега

развијеног кроз вишеструка искуства и интеракције (Kratus, 2017). С тим у вези, можемо рећи да је активно слушање сегмент који је неодвојив у музичкој настави у општем и стручном образовању на свим нивоима.

Активно слушање музике игра централну улогу у основном музичком образовању и присутно је у свим наставним предметима, укључујући главни предмет (инструмент или певање), солфеђо, хор, оркестар, камерну музику, теорију музике и упоредни клавир. На самом почетку музичког школовања, ученици се првенствено сусрећу с два кључна наставна предмета – главним предметом и солфеђом – који их прате током целог процеса образовања. Ови предмети не само да постављају основе за техничке и теоријске аспекте музике већ и подстичу развој слуха и креативности, чиме се ученици припремају за изазове напреднијег музичког образовања и стваралаштва. Учење активног слушања у овим предметима омогућава ученицима да постану свеснији различитих музичких елемената, што је кључно за њихов успешан развој као музичара.

Настава главног предмета фокусирана је на развијање интересовања и љубави према инструменту и музици кроз индивидуално музичко искуство, којим се подстиче развијање моторичке флексибилности и осетљивости, креативности, естетског сензибилитета, као и оспособљавање и мотивисање ученика за самостални јавни наступ и наставак уметничког школовања (Правилник о плану и програму наставе и учења за основно музичко образовање и васпитање. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 5/2019).

Наставни предмет Солфеђо усмерен је на „(...) музичко описмењавање и развој музикалности, креативности, моторичке осетљивости и осећаја за лепо, у циљу ефикаснијег разумевања нотног текста у свим његовим аспектима, што доприноси успешној корелацији са наставом инструмента” (Правилник о плану и програму наставе и учења за основно музичко образовање и васпитање. Службени Гласник Републике Србије – Просветни Гласник, 5/2019), јер је „Солфеђо музичко-педагошка дисциплина која активира, оспособљава људски глас да звуком произведе нотни текст и да звук који чује може свешћу да идентификује. Уз то, потребно је перманентно прожимање развоја музикалности и сазнајног процеса са развојем музичког мишљења” (Vasiljević, 2000: 55). Области које се реализују кроз наставни предмет Солфеђо су: слушање музике, мелодика, ритам, интонирање, диктати, музичко стваралаштво, теорија музике и музички бонтон.

Богуновић, Каран и Дубљевић истичу да се циљеви наставе солфеђа временом нису толико мењали и своде се на процес музичког описмењавања, процес поставке одређених звучних представа, стицање вештине извођења нотног записа гласом, меморисање и записивање музичког садржаја (Богуновић, Каран и Дубљевац, 2013). Кроз наставу солфеђа, ученици стичу вештине извођења нотног записа гласом, меморисања и записивања музичког садржаја, што је од суштинског значаја за њихово музичко образовање. „Циљ предмета Солфеђо је да код ученика развије знања и вештине које под-

разумевају музичко описмењавање и развој музикалности, креативности, моторичке осетљивости и осећаја за лепо, у циљу ефикаснијег разумевања нотног текста у свим његовим аспектима, што доприноси успешној корелацији са наставом инструмента” (Правилник о плану и програму наставе и учења за основно музичко образовање и васпитање, 2019: 327). Ове способности доприносе ефикаснијем разумевању нотног текста у свим његовим аспектима, што омогућава ученицима да успешно повезују теоријско знање са практичним свирањем инструмената. Поред тога, активан приступ учењу кроз слушање и анализу различитих музичких дела подстиче креативност и самостално изражавање ученика. На основу ових дефиниција, можемо закључити да је циљ предмета Солфеђо развој знања и вештина које подразумевају не само музичко описмењавање већ и унапређење музикалности, креативности, моторичке осетљивости и осећаја за лепо.

Улога наставника на предмету Солфеђо је од кључног значаја у развоју музичког слуха и креативности ученика. Наставник не само да предаје техничке вештине већ и служи као ментор који подстиче ученике да истражују и експериментишу с различитим музичким идејама. Пружајући контекст и објашњења за музичке концепте, наставник помаже ученицима да развију дубље разумевање музике и способност анализе и интерпретације музичких делова. Осим тога, активним слушањем и интеракцијом у учионици, наставник подстиче креативност и самопоуздање ученика, чинећи процес учења динамичнијим и инспиративнијим.

Настава солфеђа у методолошком смислу обухвата различите системе рада, који усмеравају ученике ка овладавању опажања музике. Ове методе укључују музички диктат и извођење, као и мелодијске вежбе. Често су мелодијски примери које ученици проучавају непознати, што може представљати изазов за наставника при мотивисању ученика. Међутим, када се рад базира на мелодијама које су ученицима познате, настава постаје динамичнија и интерактивнија јер се онда могу користити самодиктати или певање.

Мелодика, као важна област наставе, обухвата једногласно и вишегласно певање фрагмената из различитих музичких жанрова и епоха, укључујући и народне песме са текстом или без њега. Овај аспект наставе не само да развија вокалне способности ученика већ и интегрише стечена знања из теорије музике, ритма и интонирања. Због своје комплексности и разноврсности, мелодика представља једну од најизазовнијих области у музичком образовању, будући да од ученика захтева развој како техничких вештина, тако и развој естетског ума и креативности. Оваква комплексна структура наставе солфеђа подстиче ученике да активно учествују и развијају своје музичке способности, што је кључно за њихов напредак као уметника. Према Васиљевић, „мелодика подразумева, у ужем смислу, певање са листа – од дијатоники до вантоналне мелодике – тумачење нотног текста, владање солмизационим слоговима, гласовном артикулацијом и вокалном техником, извођење једногласних, двогласних и вишегласних примера” (Vasiljević, 2000: 62).

У оквиру наставног програма, постављање ритмичких фигура и метричких образаца игра кључну улогу у изражавању ритма. Паралелно с тим, опажање и интонирање укључују различите вежбе које обухватају интервале, штимовање, трозвуке, хармонске везе и апсолутне висине. Ове активности доприносе развоју слуха и техничких вештина ученика, што је од суштинског значаја за њихово музичко образовање. Васиљевић истиче „да музички диктат чини симбиозу рада на музичкој вертикали и хоризонтали, односно на мелодији и ритму. Поред основне потребе да кроз вежбе диктата ученици стекну способност превођења звучне слике у нотни текст, потребно је да се преко усмених и писмених диктата развијају сви елементи музичности и музичка меморија” (Васиљевић, 2000: 63). Арсић наглашава да записивање фрагмената из музичке литературе, интонирање које се односи на певање вишегласја, као и препознавање интервала и акорда представљају посебно захтевне вежбе јер су ти садржаји ученицима апстрактни и задатак наставника солфеђа је да такве садржаје прилагоди могућностима ученика (Arsić, 2017). Овај аспект наставе наглашава важност интеграције различитих музичких елемената, чиме ученици стичу свеобухватно разумевање музике. Комбинација ритмичког и мелодијског рада не само да побољшава техничке способности ученика већ и подстиче креативност и самостално музичко изражавање. Оваква синергија у настави омогућава ученицима да развију дубље увиде у структуру и динамику музичких дела, што их припрема за напредније концепте у музичком образовању.

На настави солфеђа, област *слушање музике* подразумева да активним слушањем музике ученици опажају елементе и облике музичких дела, разликују стилове, жанрове, извођаче, извођачке саставе, развијају музичку меморију и слушне вештине како би обогатили свој музички доживљај. У великој мери на активно слушање музике на предмету Солфеђо утичу друге наведене наставне области, које су пре свега намењене музичком описмењавању, интерпретацији и перцепцији. Помоћу активног слушања музике, ученик развија способност за самостално или у групи пева, опажа, интонира, записује диктат, разуме основне музичке појмове и да се, кроз певање мелодијских примера, упозна са музичким стваралаштвом одређеног композитора.

Активно слушање музике игра кључну улогу у настави солфеђа јер омогућава ученицима да развију слух за мелодију, ритам и хармонију. Кроз пажљиво слушање, ученици могу боље уочити разлике у тонским интервалима и структури музичких дела, што је основа за успешно савладавање солфеђа. Ова активност подстиче и дубље разумевање музичких концепата, као и способност репродукције и импровизације. На тај начин, активно слушање не само да побољшава техничке вештине већ и подстиче креативност и индивидуално изражавање у музици

Васиљевић истиче да је солфеђо, као музичко-педагошка дисциплина, усмерен на прожимање развоја музичности/креативности и сазнајног процеса са развојем музичког мишљења, значајан за успешно активно слу-

шање и разумевање музичких дела (Vasiljević, 2006). Креативност представља и способност да се пронађу нова решења, створе нове идеје, које треба да се поставе као васпитна неопходност која омогућава ученику усавршавање, али и изражавање одређених идеја. Једна од најзначајнијих иницијатива за побољшање ефикасности наставе је њена индивидуализација. Пошто је настава главног предмета у основним музичким школама индивидуална, можемо се усмерити на откривање даровитих ученика, њихове разлике, брзину учења и напредовања, интересовање и специјалне способности. Сама индивидуализација представља прилагођавање наставног плана и програма појединачном ученику у циљу формирања позитивне мотивације за учење. Парезановић сматра да „креативност у најширем смислу означава оригиналност испољених идеја, способност да се створе нова решења одређених проблема или другачији, нови начин уметничког израза. Даље, произлази да је креативно мишљење облик мишљења који доводи до откривања повезаности појава на нов и оригиналан начин, што доводи до стварања нових продуката (решења проблема, производа и др.” (Парезановић. 2016: 93). „Захваљујући стваралаштву, деца имају прилике да боље упознају своје могућности, да створе позитивну слику о себи, ослобађајући се инфериорне улоге која проистиче из положаја у коме се налазе због свог неискуства и непоседовања моћи коју пружа учешће у производњи и свету одраслих, из кога су искључена. Међутим, развој позитивне слике о себи се не може замислити без слободе у изражавању и стварању” (Каменов, 1999а: 299, према: Парезановић 2016).

План и програм за шестогодишње музичко образовање исходима предвиђа да ће ученик, по завршетку основног музичког образовања, бити способан да: пева по слуху; препозна елементе музичке писмености кроз једноставне примере за слушање; изрази доживљај музике цртањем; слуша дечје песме, народне песме и примере из литературе уз покрете; препозна лествично и терцно кретање, као и скокове у сваки ступањ; опажа и пева тонове и мотиве, мелодијске целине; препозна и изведе различите врсте тактова; опажа и пева интервале до октаве; опажа и пева трозвучке и четворозвучке; изводи и записује нотне вредности и одговарајуће паузе; чује и именује главне ступњеве; препозна и примени музичке ознаке за понављање, динамику, темпо и артикулацију; звучно разликује дур и све врсте мола; пажљиво слуша и коментарише извођење музике друга или другарице; опише својим речима доживљај музике различитог жанра и карактера; пева српске песме и песме других националности; пева двогласне примере и композиције са клавирском пратњом; пева песме по слуху и песме различитих жанрова; користи самостално или уз помоћ одраслих доступне носиоце звука (Правилник о плану и програму наставе и учења за основно музичко образовање и васпитање. Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник, 5/2019).

Активно слушање музике не само да обогаћује музичко искуство ученика већ и подстиче креативност која је кључна за успешан рад у солфеђу. Када ученици пажљиво слушају различите аспекте музичких дела,

они развијају слух за иновације у мелодији и ритму, што им омогућава да експериментишу са сопственим музичким идејама. У настави солфеђа, ова креативност се може изразити кроз интерпретацију нотног текста, импровизацију и стварање оригиналних музичких фраза. Тако, активно слушање постаје не само метод учења већ и извор инспирације који охрабрује ученике да развију своју индивидуалност и уметнички израз.

Да би ученик дело доживео мисаоно, он мора да буде оспособљен да свесно идентификује елементе и карактеристике звука. Из тог разлога, настава солфеђа има веома битну улогу да утемељи и израђује став о музици са подстицањем критичког мишљења, дискусије и разговора. Ивановић сматра да је успешно слушање музике условљено способностима које ученик унапређује из области афективног развоја (емоције, интересовања, посвећеност, односи), когнитивног развоја (музичка меморија, препознавање звучних карактеристика) и психомоторног развоја (моторичке реакције) (Ивановић, 2007б). Ова интеракција између активног слушања, креативности и солфеђа подстиче ученике да развију не само техничке вештине, већ и лични стил, што је основа за стварање оригиналних музичких дела и индивидуалног изражавања у музици.

Закључак

Активно слушање музике, по мишљењу многих, припада скупу веома значајних активности које могу да унапреде наставни процес. Његова улога у општем основном и средњем образовању, односно, основном, средњем и високом музичком образовању је неопходна. У овом раду презентовани су начини слушања музике, који показују да активним слушањем музике и њеним правилним одабиром слушалац може емоционално доживети музичко дело јер оно на њега може да остави перманентан и благодетан утицај.

Активно слушање музике представља не само пут ка развоју креативности већ и средину у којој ученици могу развијати важне вештине као што су критичко размишљање и емоционална интелигенција. Кроз анализу музичких дела и њихово интерпретирање, ученици уче да разумеју не само техничке аспекте музике већ и дубље емоционалне и концептуалне поруке које она носи. Овај процес подстиче развој индивидуалног уметничког изражавања, што је од кључне важности у едукацији јер подстиче самосталност и самопоуздање ученика у њиховој уметничкој пракси.

Пошто је музика присутна код деце у свакодневном животу, она пружа могућност да буде једна од најкреативнијих области путем које могу да искажу задовољство. На основу анализе одређених истраживања до којих је аутор дошао на ову тему, музичка креативност условљена је активним слушањем музике јер ученик, да би се креативно изражавао, мора да развије когнитивне способности, естетски укус и способност репродукције музике.

Важно је нагласити и улогу технологије у активном слушању. Данас су доступни разни дигитални алати и платформе који омогућавају ученицима да лако приступе разноликој музици и упознају се са различитим

жанровима. Ови алати не само да проширују обим музичког искуства већ и подстичу интеракцију и сарадњу међу ученицима, што доприноси динамичнијем и ангажованијем учењу. Наставници могу искористити ове ресурсе како би створили иновативне активности које ће мотивисати ученике и побољшати њихову способност да критички слушају и анализирају музику.

Да би наставни процес био што успешнији, наставник има веома битну улогу у развијању креативних способности код ученика као и у усмеравању ученика да слушају квалитетну уметничку музику. Зато је неопходно да наставник поседује одређене вештине и знања како би препознао даровите ученике и усмеравао их на адекватан и прилагођен наставни садржај, који ће на најбржи могући начин развити даровитост код ученика.

На крају, кључна улога наставника у процесу активног слушања не може бити прећутана. Они су ти који усмеравају и подстичу ученике, пружајући им не само техничка знања већ и смернице за развијање сопственог музичког идентитета. Наставници треба да буду свесни различитих стилова учења и да адаптирају своје методе наставе како би задовољили потребе свих ученика. Подстицањем отвореног дијалога о музици и њеном значају, наставници могу створити подстицајно окружење у којем ће сви ученици имати прилику да развију своје музичке способности и креативност, што ће на крају допринети свеобухватнијем образовању ученика.

Литература

1. Arsić, A. (2017). *Inovacije u nastavi solfedo kao podstrek razvoju intrapersonalne darovitosti*. Vršac: Muzička škola „Josif Marinković”.
2. Богуновић, Б., Каран, Г. и Дубљевац, Ј. (2013). *Развој музичких вештина и настава солфеђа*. Београд: Настава и васпитање, 62/3, 506–524.
3. Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
4. Brown, J. (2008). „Student-centered instruction: Involving students in their own education”. *Music Educators Journal*, 94(5), 30–35.
5. Вукићевић, Н. (2011). „Музичка питања и одговори као начин изражавања ученика у настави музичке културе”. *Узданица*, 8(1): 165–149.
6. Вукићевић, Н. (2012). „Значај идентификације и развијања музичких способности за реализацију дејег музичког стваралаштва”. *Узданица*: 9(2): 18–199.
7. Вујошевић, Н. (2016). *Музичка форма у контексту општег музичког образовања – перцепција, организација музичке целине, методика*: необјављена докторска дисертација. Београд: Факултет музичке уметности.
8. Вукићевић, Н. (2008). „Интензивирање музичког доживљаја ученика у настави музичке културе”. У: С. Дивљан (ур.). *Уметност и методика наставе*: Зборник радова са међународног научног скупа, (стр. 135–142). Јагодина: Педагошки факултет.
9. Vasiljević, Z. (2000). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

10. Vasiljević, Z. (2006). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Vidulin, S. (2016a). „Glazbeno stvaralaštvo u primarnom obrazovanju: retrospektiva i perspektiva”. *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 4*, Split: Umjetnička akademija. 15–32.
12. Debesse, M. et Mialaret, G. (1974). *Les recherches sur créativité*. Traite des sciences pedagogique, 5 Psychologe, Pedagogue. Press universitaires de France.
13. Ивановић, Н. (2007а). *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
14. Ивановић, Н. (2007б). *Методика општег музичког образовања за средњу школу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
15. Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.
16. Johnson, D. (2013). „Creating meaningful music listening experiences with active music making”. *Musicworks: Journal of the Australian Council of Orff Schulwerk*, 18: 49–56.
17. Kratus, J. (2017). „Music listening is creative”. *Music Educators Journal* 103(3): 46–51.
18. Lilliestam, L. (2013). „Research on music listening: From Typologies to interviews with Real People”. *La revue des musiques populaires*, 10: 1-23.
19. Marland, S. A. (1971). *Education of the talented*, Washington DC.
20. Nowak, R. (2016). „Music listening activities in the digital age: An act of cultural participation through adequate music”. *Leonardo Music Journal*, 26(1): 20–23.
21. О’Брајен, Н. (2018). *Музика и несвесно*. Београд: Досије студио.
22. Парезановић, К. (2016). *Примена основних принципа васпитно-образовне методе Марије Монтесори у настави Солфеђа* (необјављена докторска дисертација). Београд: Факултет музичке уметности.
23. Passow, A.H. (1985). „Gifted and Talented”, u: *The international Encyclopedia of Education*, Pergamon Press.
24. *Правилник о плану и програму наставе и учења за основно музичко образовање и васпитање*. Службени Гласник Републике Србије – Просветни Гласник, 5/2019 – 173, 9/2020 – 231.
25. Požgaj, J. (1950). *Metodika muzičke nastave*. Zagreb: Nakladni zavod Hrvatske.
26. Peterson, E. (2006). „Creativity in Music Listening”. *Arts Education Policy Review*, 107/3: 15–21.
27. Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
28. Спасојевић – Станојевић, Г. (2013). „Савремени приступ садржајима слушања инструменталне музике у млађим разредима основне школе”. *Нова школа*: 8(2), 135–155.
29. Smiraglia, C., Asaah, G. & Lacerda, H. (2018). „The Art of Listening: Listening Skill Development, Classical Music Appreciation, and Personal Response through Visual art in a Middle School Program”. *Research & Issues in Music Education*: 14: 2–29.
30. Woody, R. H. (2004). „Reality-based music listening in the classroom: Considering students’ natural responses to music”. *General Music Today*, 17(2): 32–39.
31. Webster, P. (1990). „Creativity as Creative Thinking”. *Music Educators Journal*: 76/9, 22–28.
32. Witty, P. (1962). „Gifted and Creative Pupil”. *Education*, Vol. 92, No 8, April.

ACTIVE LISTENING IN MUSIC TEACHING (SOLFEGGIO): ENCOURAGING TALENT AND CREATIVITY

Summary: *In this paper, we applied a method of theoretical analysis based on previous research, focusing on the importance of active listening in the development of giftedness and creativity in students. This analysis allows us to better understand how active listening not only enriches music education, but also boosts students' individual abilities. This paper explores key aspects of active listening in the context of music education, with a particular emphasis on the subject of solfeggio. Active listening is a process in which students actively participate in the observation and analysis of musical works, which not only encourages the development of musical literacy and interpretation, but also significantly affects the giftedness and creativity of students. In musical education, active listening serves as a tool that allows students to develop their musical abilities and ability to think critically. This method motivates them to experiment, explore different musical styles and create original works, which contributes to their personal and artistic development. The application of the principles of active listening in solfeggio teaching plays a key role in the development of musicality and emotional depth of students. Through the exchange of ideas and interaction, students gain greater confidence in their musical expression, thus ensuring the conditions for their progress and comprehensive development as musicians. This approach not only enriches the educational process, but also encourages curiosity and love for music, which is the basis for future artistic success.*

Key words: *musical talent, creativity, solfeggio, active listening, musical education.*