

Игор М. НИКОЛИЋ
ORCID 0000-0003-0569-8607
Факултет уметности у Нишу
Универзитет у Нишу

УДК 159.928.23:78 [371.2(049.32)
- прегледни научни рад -
DOI: 10.5937/gufv2501087N

ВИДОВИ ПОДРШКЕ МУЗИЧКИ ТАЛЕНТОВАНИМ УЧЕНИЦИМА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Сажетак: У раду се разматрају могућности подстицања музичког талента ученика основних и основних музичких школа, као и неговања музичког потенцијала на предшколском узрасту, са циљем да се допринесе развоју музичких способности, вештина, креативности, мотивације. Сprovedено истраживање се базира на анализи законских аката и резултата претходно реализованих истраживања, на основу чега су предложене могућности рада при подстицању музичког талента у поменутиим образовним оквирима. То подразумева вешту комбинацију мера подршке – обogaћивања, груписања, акцелерације – уз примену одговарајућих поступака на предшколском узрасту, у оквиру наставе музичке културе и ваннаставних активности у основним школама, као и у настави инструмента и солфеђа у основним музичким школама. Закључено је да формално музичко образовање представља најбољи начин неговања музичког талента, уз препоруку да не треба искључити остале могућности подршке, усмерене на мање формалне видове бављења музиком.

Кључне речи: даровитост, талент, музичка настава, диференцијација.

Увод

У стручној литератури значајна пажња посвећује се препознавању даровите и талентоване деце у различитим областима, са циљем да им се омогући образовна подршка и подстицајна средина, чиме би се обезбедили оптимални услови за развој потенцијала. За детаљније сагледавање овог процеса важно је најпре указати на примену термина *даровитост* и *талент*, будући да их поједини аутори користе као синониме, док други праве разлику у њиховом значењу (у односу на област испољавања способности, ниво специфичног постигнућа или друге факторе). У званичним документима (Стручно упутство, 2023: 4) назначено је да се

* igornik.fu@gmail.com

изузетне способности, тј. даровитост и таленат, огледају у „натпросечној брзини, лакоћи и самосвојности са којом ученик стиче знања и вештине” или у поседовању изразитих способности у одређеној области у поређењу са ученицима истог узраста. У једном од ранијих радова определили смо се за коришћење термина *таленат* у домену музике и образложили став према коме се *музички таленат* 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” (Николић, 2020: 316).

Када се говори о подстицању даровитости и талента, охрабрује чињеница да је законском регулативом Републике Србије пружена могућност да се деца са изузетним способностима посебно сагледају у систему образовања и васпитања. Овде налазимо да су установа и запослени дужни да обезбеде основна права детета, међу којима је и право на „подршку за посебно исказане таленте и њихову афирмацију” (Закон о основама система образовања и васпитања, 2025: Члан 79). У остваривању општих принципа образовања и васпитања, посебна пажња посвећује се, између осталог, „идентификацији, праћењу и подстицању ученика и одраслих са изузетним, односно посебним способностима (талентовани и даровити) уз обезбеђивање услова да, без обзира на сопствене материјалне услове имају приступ одговарајућим нивоима образовања и васпитања и установама” (Закон о основама система образовања и васпитања, 2025: Члан 7). Можемо, дакле, увидети да је законским оквирима предвиђена брига о деци са изузетним способностима, што подразумева откривање и подстицање развоја специфичних способности у различитим областима. Овде је важно истаћи и чињеницу да „даровити и талентовани ученици најчешће не могу сами да уоче сопствене изузетне способности јер их доживљавају као природан део своје личности и својих капацитета”, због чега се од одраслих очекује да им укажу на способности и подрже њихов развој, и то првенствено од оних „који се баве њиховим образовањем и васпитањем” (Стручно упутство, 2023: 4). Имајући у виду наведено, у раду су најпре образложени видови подршке даровитим и талентованим ученицима, затим је указано на значај подстицања музичког потенцијала на предшколском урасту, након чега су приказане специфичности приступа музички талентованој деци у основним и основним музичким школама.

Облици рада на подстицању даровитости и талента

Подстицање даровитих и талентованих ученика захтева посебан приступ, уз поштовање принципа диференцијације. Систематизација поступака применљивих у оквиру образовне подршке може се извршити кроз три основне категорије: обогаћивање, груписање и акцелерацију.

1. *Обогаћивање* програма најчешће се односи на диференцирани приступ редовном програму, на прилагођавање „обогаћивањем, продубљивањем и проширивањем садржаја васпитно-образовног рада” (Стручно упутство, 2023: 10). Обогаћивање се реализује у виду прилагођавања 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* (груписање по способностима/хомогено груписање/издвајање (уп. Алтарас Димитријевић и Татић Јаневски, 2016) подразумева формирање релативно хомогених група ученика према способностима или интересовањима. Груписање које Ђорђевић (1997: 421) назива спољним диференцирањем пружа деци са високим способностима и изразитом мотивацијом адекватну стимулативну средину и омогућава несметано напредовање у оквиру повременог груписања, специјалних одељења или специјализованих школа. У нашим условима, организација наставе у основној музичкој школи свакако подразумева и настојање да се ученици издвоје и групишу према способностима и интересовањима. Ипак, на часовима групне наставе у музичкој школи има деце са приличним разликама у музичким способностима, па се може поставити питање *хомогености* оваквих група.

3. *Акцелерација* узима у обзир потребе даровитих и талентованих ученика за бржим напредовањем, те се огледа у могућностима ранијег уписа школе, прескакања разреда 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 за даљу педагошку акцију, односно за индивидуализацију” (Андре, 2008: 776). Говорећи о правним оквирима, прописано је да „ученик који се истиче знањем и способностима може да заврши школу у року краћем од осам година”, као и да „у току једне школске године ученик може да заврши два разреда” (Закон о основном образовању и васпитању, 2025: Члан 67). Члан 11. истог закона односи се конкретно на могућности акцелерације музички талентованих ученика, прописујући да ученик „уписан у први разред средње музичке, односно балетске школе, који је завршио седми разред основне школе има право да полагањем разредних испита заврши школу”, чиме је у пракси могуће избећи паузу између основног музичког и средњег музичког образовања.

Важно је истаћи да се наведене категорије мера не могу сагледати засебно и у пракси издвојено примењивати. Обогаћивање, груписање и акцелерација сматрају се комплементарним мерама, будући да се „сваким од та три захвата решава један део ’проблема’ образовања даровитих: наиме, док се груписањем уводе потребне измене у погледу социјалних услова учења, а акцелерацијом прилагођава темпо рада, дотле обогаћивањем вршимо одговарајуће модификације образовног/наставног процеса у погледу садржаја којима ученик треба да овлада и метода којима се то остварује” (Алтарас Димитријевић и Татић Јаневски, 2016: 63). Ако поред повременог груписања у музичкој школи, које подстиче развој музичких способности и вештина талентованих ученика, сагледамо и примену обогаћивања програма и акцелерације, можемо закључити да наведене мере једна другу не искључују, већ да се најбољи резултати могу постићи њиховом успешном комбинаториком.

У процесу подстицања даровитих и талентованих ученика, важно је поменути и могућност формирања Индивидуалног образовног плана (ИОП-3), који се односи на „проширивање и продубљивање садржаја образовно-васпитног рада за ученика са изузетним способностима” (Закон о основама система образовања и васпитања, 2025: Члан 76). ИОП се израђује „на основу претходно остварених, евидентираних и вреднованих мера индивидуализације” од стране тима за додатну подршку детету, у сарадњи са родитељем или другим законским заступником. Иако се у образложењу плана ИОП-3 говори о проширивању и продубљивању садржаја, у пракси се не би требало ограничити само на ову меру, већ према потребама и захтевима осмислити оптималну примену обогаћивања, груписања и акцелерације (уп. Алтарас Димитријевић и Татић Јаневски, 2016: 123).

Сваки специјализовани програм за даровите и талентоване ученике планира се са основним циљем да се потенцијал развије у оптималној мери, због чега треба узети у обзир значајну улогу срединских подстицаја. 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 којој друштво даровитост препознаје и вреднује као пожељно својство, значајно како за самог појединца тако и за друштво у целини (Grandić i Letić, 2009: 237). Да би подстицање музичког талента било успешно и имало константно позитивне исходе, важно је применити начело „оптimumа 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, наводећи образовне потребе даровите деце, предлаже креирање изазова у којима се може доживети и повремено 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.

Значај подстицања музичког потенцијала на предшколском узрасту

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 (Mirković 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 Царвинова (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 Mc Pherson&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 ученика основних школа (у смислу провере перцептивних музичких способности) највиша у групи испитаника чија је „породична средина оцењена као ’изузетно стимулативна’ за дечји музички развој” (Mirković Radoš, 1983: 206). И страни аутори 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 својој деци од најранијег детињства обезбеђују адекватне музичке подстицаје – охрабривање почетних музичких понашања, певање песама, слушање уметнички вредне музике и сл. Истраживање изведено са циљем сагледавања значаја родитељске подршке (Szűcs et al., 2023) потврдило је позитиван утицај музичког искуства родитеља на развој музичког укуса деце, где је заједничко певање код куће издвојено као једна од важних активности.

Поред подршке родитеља, за подстицање развоја музичког потенцијала на nižем узрасту значајне су предшколске установе. Подразумева се да највећи број деце похађа „опште” 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, Андреова (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” (Андре, 2008: 778). 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” (Радош, 2010: 311). На тај начин позитивно се 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.

Значајан корак у подстицању музичких способности који децу предшколског или млађег школског узраста усмерава ка специјализованом музичком образовању представља похађање припремног разреда, који музичке школе могу да организују. Циљ овог програма је да код ученика „развије љубав према музици, слободу и способност да се изразе кроз музику, чиме се ствара квалитетна основа за даљи наставак бављења музиком” (Правилник о плану и програму наставе и учења за основно музичко образовање и васпитање, 2020). Настава обухвата *слушање музике* различитих жанрова као важан методички поступак, уз препознавање инструмената, извођачких састава и делова слушаних композиција, рад на *мелодици* и *ритму* кроз учење песама са текстом по слуху и коришћење мотива. Посебна пажња посвећује се развоју музикалности, усвајању основних елемената *музичке писмености* и развоју музичке графомоторике.

Креативност деце се подстиче кроз мелодијске и ритмичке импровизације у оквиру музичког стваралаштва. Поред тога, негује се и *музички бонтон*, који у овом узрасту треба да усади правила понашања при слушању и извођењу музике.

Подстицање музичког развоја деце у основним школама

Подстицање музичког развоја деце у оквиру обавезног основног образовања у Србији није посебно усмерено 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 разредаи. Циљ овог предмета јесте да код ученика развије „интересовање и љубав према музици кроз индивидуално и колективно музичко искуство”, уз развој креативности, естетског сензибилитета, као и уз настојање да се негује музичко наслеђе (Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2024). Настава предмета Музичка култура на млађем школском узрасту конципирана је тако да обухвата три области: слушање музике, извођење музике и музичко стваралаштво. Слушање музике, која по садржају и естетском квалитету одговара перцептивним могућностима ученика, утиче на капацитет пажње, развој способности активног слушања, уз препознавање изражајних елемената у музичким делима, а прогресивно и на развој музичког укуса. Извођење музике у настави музичке културе укључује извођење бројалица, музичких игара, певање песама са текстом, уз увођење у основе музичке писмености, као и свирање на дечјим или алтернативним инструментима. Музичко стваралаштво обухвата изражавање кроз покрет, музичке импровизације гласом или на ритмичким инструментима, музичка питања и одговоре, допуњалке, стварање једноставне пратње, а позитивно утиче на развој музичке фантазије, стваралачког начина мишљења и мотивације за бављење музиком.

Поставља се питање на који је начин систем музичке наставе у основној школи могуће прилагодити и усмерити према потребама музички талентованих ученика. Поједина истраживања указују на недостатак адекватног рада на подстицању музичког талента у основној школи, откривајући да се наставници и учитељи „више ослањају на природни дар деце него што се баве 'производњом' даровитих” (Аврамовић и Вујачић, 2009: 887). 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. Један од предлога који налазимо у литератури односи се на 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” (Mirković Radoš, 1983: 193). Важним задатком наведена ауторка сматра активирање и даље развијање „естетског потенцијала”, уз презентовање музике „искључиво највишег квалитета”, која је, наравно, прилагођена узрасту и могућностима ученика. Како укључивање музичких педагога у процес наставе музичке културе на млађем узрасту није лако изводљиво у пракси, једно од решења може да буде „да наставу у млађим разредима основне школе изводе учитељи који већ имају одговарајуће музичко образовање и који ће се даље усавршавати на свом матичном факултету” (Здравковић, 2017: 340). Остаје ипак питање броја учитеља са одговарајућим музичким образовањем. Резултати истраживања на узорку од 169 наставника разредне наставе из нишких, лесковачких и врањских основних школа показали су да је само 13 њих (7,7%) похађало музичку школу (Николић, 2017). Требало би, дакле, у оквиру студија и стручног усавршавања развијати музичке компетенције свих учитеља без обзира на њихово претходно музичко искуство, и подстицати их да у оквиру својих могућности процењују и подстичу музички таленат својих ученика.

Праћење рада и напредовања сваког ученика, као и спровођење мера диференцијације, делимично је ограничено чињеницом да реализација наставе предмета Музичка култура од првог до четвртог разреда основне школе подразумева само један час недељно. Уз креативност и мотивисаност наставника, свакако је могуће и у оквиру редовног програма постићи диференцијацију различитих аспеката наставе (обим садржаја, комплексност задатака, темпо рада и сл.) и на тај начин изаћи у сусрет потребама ученика са високим способностима. „Када диференцијација постане уобичајена пракса и ученици се навикну на то да не раде *увек сви исто*, онда је увелико припремљен терен за пружање индивидуализоване образовне подршке ученицима изузетних способности” (Алтарас Димитријевић и Татић Јаневски, 2016: 193). Лелеа (2008: 370) предлаже да се талентованим ученицима пружи могућност да „што чешће решавају сложене музичке садржаје”, при чему ће доживети успех и радост, затим показати наклоност и позитивно вредновати њихове необичне идеје, задовољити њихову радозналост стварањем могућности за истраживање и откривање, као и повремено реализовати рад без оцењивања, чиме се избегава страх од неуспеха и додатно подстиче музичка креативност.

Значајна могућност за развој индивидуалних склоности и интересовања ученика огледа се у организацији ваннаставних активности, које је школа „дужна да реализује”, где се посебна пажња посвећује „формирању музичке и драмске групе ученика, школског листа и спортских секција” (Закон о основном образовању и васпитању, 2025: Члан 42). Посебан облик подстицања музичког талента у основној школи може представљати хор као ваннаставна активност. Певање у хору има двоструки значај: с једне стране оно развија музички слух, 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. Ученици који 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.

Рад са талентованим ученицима у систему основног музичког образовања и васпитања

Познато је да у Србији постоји добро организован систем музичког школовања, који обухвата основно, средње и високо музичко образовање. Овим се музички талентованој деци омогућава оптималан развој музичког потенцијала, уз формално учење инструмента и музичко описмењавање кроз наставу солфеђа већ од млађег школског узраста. Реализација програма основног музичког образовања и васпитања изводи се на једном од два наставна одсека – Одсеку за класичну музику и Одсеку за српско традиционално певање и свирање, док се као изборни нуде Одсек за рану музику и Одсек за џез музику (Правилник о плану и програму наставе и учења за основно музичко образовање и васпитање, 2020). На Одсеку за класичну музику, као најзаступљенијем, већина инструмената изучава се у шестогодишњем трајању, док школовање за соло певање, оргуље, контрабас и тубу траје четири године. Настава главног предмета (инструмента или соло певања), као и настава упоредног клавира у основној музичкој школи, изводи се индивидуално, док настава солфеђа, теорије музике, оркестра, хора и камерне музике подразумева групну реализацију. Када је у питању подстицање ученика са изузетним способностима, наведеним правилником прописано је да „ученик који се истиче способностима и знањем може да стекне основно музичко образовање и васпитање у року краћем од прописаног планом и програмом наставе и учења”. Овде говоримо о виду акцелерације као могућности да се изађе у сусрет индивидуалним потребама изузетно талентоване деце. Са друге стране, како узраст не би био ограничавајући фактор у подстицању талента, у одредби је прописано да „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”.

Иако основну музичку школу уписују деца која полажу пријемни испит, у пракси налазимо приличне разлике у претходним музичким искуствима, способностима, мотивацији, личности, које је потребно узети у обзир. Настава инструмента или соло певања реализује се индивидуално – по принципу један ученик на једном часу, те сматрамо да овде не постоје посебне организационе сметње да се сагледају могућности и потребе сваког ученика понаособ. Када је у питању групна настава у музичкој школи, долазимо до закључка да је мере подршке талентованој деци потребно примењивати константно, а не једнократно. У организацији пријемног

испита и формирању група у музичкој школи примењује се мера груписања по способностима (у односу на редовно основно образовање), али је чињеница да овакве групе још увек нису хомогене, због чега и даље захтевају примену специфичних облика диференцијације. Ројко (1981: 98) је пре више од 40 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). Прилагођавање различитим могућностима деце може се 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). Јасно је, дакле, да наставник има веома важну улогу у подстицању потенцијала ученика, уважавајући разлике у њиховим способностима и мотивацији.

Када говоримо о групној настави у основној музичкој школи, морамо се осврнути на наставу предмета Солфеђо, који је заступљен у свим разредима и представља базу музичког описмењавања ученика. Настава солфеђа у основној музичкој школи одржава се у групама од 7 до 12 ученика, и обухвата два часа недељно. Циљ наставе на овом узрасту је да се „код ученика развију знања и вештине које подразумевају 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, 2020). Овиме се само наговештава комплексност наставе солфеђа, где кроз музичко описмењавање треба ученицима омогућити разумевање свих елемената нотног текста и на тај начин „освестити” рад на инструменталној настави, уз константно подстицање развоја музикалности, креативности и естетских критеријума.

Како би се остварила корелација наставе солфеђа и инструмента, потребно је проучити разлике у програмским захтевима ових предмета.¹ Фрагменти композиција које ученици свирају могу бити коришћени у настави солфеђа као материјал за интонирање, ритмичко читање или слушну анализу. С друге стране, корисно је да наставник инструмента на својим часовима захтева од ученика да делове композиција изведе солмизацијом (Kršić Sekulić, 1990: 44), што ће позитивно утицати на развој музичког мишљења и трајно везивање слике и звука. У вези са

¹ На пример, у првом разреду ОМШ на часовима клавира ученици изводе лествице до четири повисилице, док су програмом наставе солфеђа предвиђене дурске лествице до једног предзнака.

индивидуалним развојем музичких способности и вештина, потребно је поменути чињеницу да се поједини ученици превише везују за свирање из нотног текста, што доводи до несигурности када на инструменту треба да понове музички садржај који су слушно доживели. У овом случају „ноте се јављају као препрека између пријема звука и репродукције” (Vasiljević, 1991: 4). Сложићемо се са тврдњом да је у настави солфеђа тактилност занемарена и да би „контакти звук – инструмент и звук – нотна слика – глас, требало да буду синхронизовани” (Vasiljević, 1985: 168). Овај недостатак можемо умањити принципом понављања диктата на инструменту у оквиру наставе солфеђа, што би поспешило вештину свирања по слуху. Област рада на диктатима пожељно је свакако обогатити поступцима који ће изаћи из оквира „стандардних” диктата свираних на клавиру, и на тај начин заинтересовати ученике да развијају способности слушне анализе. У једном од претходних радова (Николић и Кодела, 2020) образложили смо начин рада на диктатима презентовањем звучних записа уметничке музике, који, поред устаљених захтева, укључује и опажање форме, карактера, хармонског плана, елемената уметничке интерпретације. Овакав приступ је значајан „како у смислу развоја музичких способности и вештина, тако и естетског образовања [...], подстицања преференција за уметнички вредну музику и обликовања музичког укуса” (Николић и Кодела, 2020: 74). Како би се поспешила мотивација ученика и настава солфеђа повезала са музиком из свакодневног окружења, по наведеном принципу могу се користити познати фрагменти из филмова, реклама или популарних песама² који се слушају, анализирају, записују или певају солмизацијом. Пиндовић (2024) говори о значајној улози дигиталних алата у процесу активног слушања музике у настави, чија примена може мотивисати ученике, проширити обим музичког искуства и подстаћи их да критички слушају и анализирају музику различитих жанрова.

Наведеним и сличним поступцима могуће је диференцирати захтеве који се ученицима постављају, али је важно да захтеви за талентоване ученике буду не само бројнији већ и квалитативно захтевнији. То би значило да ученицима са изузетним способностима није довољно дати додатне примере или диктате по редовној пракси, већ им поставити захтеве вишег нивоа сложености: осмислити елементе уметничке интерпретације и применити их при певању са листа; осмислити и уз пример извести хармонску пратњу на инструменту; при записивању диктата забележити ознаке за динамику и артикулацију; опазити и записати латентни хармонски план; записаном диктату компоновати и извести додатни глас и слично.

Наставу солфеђа и теорије музике могуће је приближити новим генерацијама применом рачунарских апликација. Бројни интернет сајтови и мобилне апликације пружају могућности за аудитивно препознавање

² Поред одговарајућих мелодијских и ритмичких захтева, при коришћењу популарне музике неопходно је проценити и примереност текстуалног садржаја.

тонова, акорда, интервала и ритмичких фигура (по принципу избора једног од понуђених одговора), за репродукцију диктата у различитим тембровским комбинацијама, као и за вежбање теорије музике. Коришћење ових апликација могуће је на часовима групне наставе или у виду самосталног рада ученика, што може обезбедити додатне садржаје талентованој деци. Важно је практиковати и самостални рад у виду домаћих задатака,³ будући да време у школи често није довољно за оптимални развој свих потребних вештина.

Област музичког стваралаштва у настави солфеђа важна је за подстицање креативности ученика. Са радом у овој области може се кренути већ од почетка музичког школовања, дакле и пре овладавања нотним писмом, где ће се првенствено користити мењање или експресивно обликовање песама са текстом. Паралелно са усвајањем музичке писмености, музичко стваралаштво треба везивати са солмизацијом, кроз допуњалке, вежбе питања и одговора, импровизацију мелодије на задати текст, задати ритам или хармонски образац. Ове активности могу се спроводити групно или индивидуално, те се рад може прилагодити ученицима различитих способности.

Један од важних видова подстицања талентованих ученика јесте њихово учешће на смотрема или такмичењима из солфеђа и теорије музике. Овим активностима обично претходи интензивна припрема у оквиру редовне наставе, додатног и самосталног рада, што позитивно утиче на развој музичких способности, вештина и релевантног знања, развој концентрације, као и на мотивацију за наставак бављења музиком.

Закључак

Имајући у виду значај подстицања даровитих и талентованих појединаца, у раду су најпре описане мере подршке – обогаћивање, груписање и акцелерација, које се у настави могу интерактивно примењивати у зависности од области даровитости, узраста и других фактора. Када је у питању таленат у домену музике, најпре смо упутили на значај подстицања музичког потенцијала у предшколском периоду, а затим сагледали могућности рада са музички талентованом децом у оквиру система редовног основног и музичког образовања и васпитања.

Који је, дакле, најбољи начин за подршку музички талентованој деци? На ово питање не може се дати јединствен одговор, јер подршка подразумева *процес* у коме мере и начине рада треба стално пратити и преиспитивати. У оквиру већ поменутог истраживања (Николић, 2017), највећи број наставника разредне наставе сматра да је ангажовање ученика

³ Домаћи задаци из солфеђа могу да обухвате писање нота, преписивање мелодија, равномерно читање, вежбања из теорије музике и сл., док се не препоручује певање непознатих мелодијских вежби. Процес певања са листа у овом периоду мора да води наставник солфеђа како би осигурао коришћење асоцијација и развој аутоматизама.

у школском хору и оркестру најбољи вид подстицања музичког талента, следи усмеравање ученика ка похађању музичке школе, формирање посебних група за рад са талентованим ученицима, док се мањи број испитаника залаже за диференцирање захтева у оквиру групне наставе.

Формално музичко образовање свакако представља темељ развоја музичких компетенција, уз прожимање теоријских и извођачких аспеката, па се може претпоставити да је најбољи начин неговања музичког талента ученика њихово усмеравање ка специјализованом музичком образовању, што је став подржан од стране аутора из области (Стојановић, 1992: 201; Lelea, 2003: 175). То ипак не треба посматрати као једину могућност и искључити друге (мање формалне) видове бављења музиком. Поједини ученици и/или њихови родитељи неће имати интересовања или могућности да приступе формалном музичком образовању. Постоје ученици са изузетним 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.

Литература

1. Алтарас Димитријевић, А. & Татић Јаневски, С. (2016). *Образовање ученика изузетних способности: научне основе и смернице за школску праксу*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
2. Андре, Ј. (2008). Стратегије рада са музички даровитом децом предшколског узраста. *Педагошка стварност*, 54(7-8), 767–782.
3. Аврамовић, З. & Вујачић, М. (2009). Однос наставника према даровитим ученицима. *Педагошка стварност*, 55(9–10), 878–889.
4. Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Учитељски факултет, Савез педагошких друштава Југославије.
5. Grandić, R. & Letić, M. (2009). Stanje, problemi i potrebe u području brige o darovitim učenicima u našem obrazovnom sistemu. U: G. Gojkov. *Daroviti i društvena elita* (232–243). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
6. Haroutounian, J. (2008). *Kindling the Spark: Recognizing and Developing Musical Talent*. Singapore: 10th Asia-Pacific Conference on Giftedness.
7. Hallam, S. (2006). Conceptions of musical ability. In: M. Baroni, A. R. Addressi, R. Caterina & M. Costa. *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)* (425–433). Bologna.

8. 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* (147–170). Cambridge University Press.
9. Kršić Sekulić, V. (1990). *Korelacija nastave solfeđa sa instrumentalnom nastavom*. Knjaževac: Nota.
10. Lelea, J. (2003). Muzička kultura. U: A. Božin i dr. *Daroviti i šta sa njima* (173–188). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
11. Лелеа, Ј. (2008). Улога и подршка родитеља у идентификацији и развоју музички даровите деце. U: G. Gojkov. *Porodica kao faktor podsticanja darovitosti* (365–371). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
12. Leman, A., Sloboda, Dž. & Vudi, R. (2012). *Psihologija za muzičare: razumevanje i sticanje veština*. Novi Sad: Psihopolis institut. Beograd: Univerzitet umetnosti, Fakultet muzičke umetnosti.
13. McPherson, G. & Williamon, A. (2006). Giftedness and talent. In: G. McPherson (Ed). *The Child As Musician: A Handbook of Musical Development* (239–256). Oxford University Press.
14. Mirković Radoš, K. (1983). *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Николић, И. (2017). Формално музичко образовање наставника разредне наставе као фактор идентификације и подстицања музички талентованих ученика. *Годишњак Педагошког факултета у Врању, VIII(1)*, 319–332. <https://doi.org/10.5937/gufv1701319N>
16. Николић, И. (2020). Базични модел развоја музичког талента – допринос дефинисању феномена. U: Г. Гојков и А. Стојановић (ур.), *Комплексност феномена даровитости и креативности* (309–318). Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“. Арад: Универзитет „Аурел Влајку“.
17. Николић, И. & Кодела, С. (2020). Перцепција уметничке музике кроз рад на диктатима у настави солфеђа као фактор развоја музичког укуса. U: М. Миленковић (ур.), *Уметност и култура данас: метафора, перцепција и симболизам* (61–76). Ниш: Универзитет у Нишу, Факултет уметности у Нишу, Српска академија наука и уметности, Огранак САНУ у Нишу.
18. Пиндовић, Б. (2024). Активно слушање у настави музике: подстицање даровитости и креативности. *Годишњак Педагошког факултета у Врању, 15(1)*, 105–119. <https://doi.org/10.5937/gufv2401105P>
19. Правилник о плану и програму наставе и учења за основно музичко образовање и васпитање (2020). *Просветни гласник РС*, бр: 5/2019 и 9/2020.
20. Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2024). *Просветни гласник РС*, бр: 10/2017, 12/2018, 15/2018, 18/2018, 1/2019, 2/2020, 16/2022, 1/2023 (исправка), 13/2023, 14/2023 и 11/2024.
21. Radičeva, D. (1997). *Uvod u metodiku nastave solfeđa*. Novi Sad: Akademija umetnosti.
22. Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.

23. Rojko, P. (1981). *Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzikološki zavod muzičke akademije.
24. Стојановић, Г. (1992). Музичка култура. У: М. Вујовић и др. *Даровити ученици: неке могућности унапређивања рада у разредној настави* (201–204). Београд: Нова просвета.
25. Стручно упутство (2023). *Стручно упутство за препознавање, подршку и праћење образовања и васпитања ученика/ца са изузетним/посебним способностима*. Министарство просвете Републике Србије.
26. Subotnik, R. & Jarvin, L. (2005). Beyond Expertise: Conceptions of Giftedness as Great Performance. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness* (343–357). Cambridge University Press.
27. Szűcs, T., Váradi, J., Kelemen, H., Miklódi-Simon, Z., & Pusztai, G. (2023). The role of parents in their children's artistic education: The effect of parental involvement in the transgenerational process. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education*, 23(2), 375–386.
28. Vasiljević, Z. (1985). *Teorija ritma sa gledišta muzičke pismenosti*. Београд: Универзитет уметности.
29. Vasiljević, Z. (1991). *Metodika solfeđa*. Београд: Факултет музичке уметности.
30. Закон о основном образовању и васпитању (2025). *Службени гласник РС*, бр. 55/2013, 101/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 129/2021, 92/2023 и 19/2025.
31. Закон о основама система образовања и васпитања (2025). *Службени гласник РС*, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 6/2020, 129/2021, 92/2023 и 19/2025.
32. Zdravković, V. (2017). Integrativni pristup početnoj muzičkoj nastavi u osnovnoj školi. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(2), 325–341. <https://doi.org/10.5937/gufv1702325Z>

TYPES OF SUPPORT FOR MUSICALLY TALENTED STUDENTS IN
EDUCATIONAL PROCESS

Summary: *Important task of the modern educational process is creating conditions for optimal development of potential and encouraging specific abilities. With the aim of contributing to the development of musical abilities, skills, creativity, motivation, this paper studies the possibilities of encouraging musical talent of primary school and elementary music school students, as well as nurturing musical potential at preschool age. The research is based on an analysis of legal acts and the results of previously conducted research, and on this basis, options for encouraging musical talent in the aforementioned educational frameworks have been proposed. This involves a combination of support measures – enrichment, grouping, acceleration, with the application of appropriate procedures at preschool age, within the framework of music culture teaching and extracurricular activities in primary schools, as well as in instrument and solfeggio teaching in elementary music schools. It was concluded that formal music education is the best way to nurture musical talent, with the recommendation that other support options aimed at less formal forms of music practice should not be excluded.*

Keywords: *giftedness, talent, music teaching, differentiation.*