

Jelena MARTINOVIĆ-BOGOJEVIĆ*

MUZIČKA KREATIVNOST U OBRAZOVANJU — ISKUSTVO CRNE GORE¹

Sažetak: Muzička kreativnost u obrazovanju je tema koja se intenzivno istražuje u muzičkoj pedagogiji kao jednoj od nauka o muzici. Istraživanja proizilaze iz nastavne prakse u kojoj se nastoji mijenjati paradigma muzičkog obrazovanja, koja prvenstveno počiva na izvođenju, a znatno manje na podsticanju muzičke produkcije kroz stvaralačke procese u muzici, poput različitih oblika improvizacije i komponovanja. Smatra se da muzičke aktivnosti, koje su definisane i u crnogorskim kurikulumima, a koje čine slušanje, izvođenje i stvaranje, pružaju cjelovit pristup muzičkoj edukaciji. U radu su predstavljene neke od najznačajnijih teorija muzičke kreativnosti kod djece različitog uzrasta, ali i rezultati istraživanja koje je sprovedeno u Crnoj Gori, a koje nam daje jasniju sliku o zastupljenosti stvaralačkih aktivnosti u osnovnoškolskom muzičkom obrazovanju.

Кljučне riječi: muzička kreativnost, stvaralačke muzičke aktivnosti, muzička edukacija, Crna Gora

* Jelena Martinović-Bogojević, muzička pedagoškinja, redovna profesorica na Muzičkoj akademiji na Cetinju

¹ Rad je baziran na doktorskoj disertaciji autorke pod nazivom „Fostering musical creativity in primary school” („Podsticanje muzičke kreativnosti u osnovnoj školi”), odbranjenoj na Akademiji za glasbo Univerziteta u Ljubljani (Martinović-Bogojević, 2021).

UVOD

Istraživanja muzičke kreativnosti su se s posebnim intenzitetom razvijala u proteklih dvadeset godina, snažno se oslanjajući na teorije kreativnosti do kojih su dovela istraživanja u psihologiji u drugoj polovini XX vijeka. Specifični procesi produkcije, reprodukcije i recepcije muzike privukli su interesovanje naučne javnosti kako bi se fenomen muzičke kreativnosti što detaljnije istražio, objasnio i definisao. Pri sagledavanju muzičke kreativnosti obuhvaćeni su brojni aspekti kao što su: oblici ispoljavanja, žanrovi, okolnosti, uticaj novih tehnologija, muzičkih zanimanja, kreativnih industrija, ali i kultura i epoha kojima određena muzika pripada. Teorije koriste pojam *multiple kreativnosti muzike* (Hargreaves et al., 2012), istraživanja i analize se sprovode multidimenzionalno i kontekstualno i razvijaju se teorijski modeli proistekli iz muzičkih praksi (e. g. Burnard, 2012; Elliott, 1995, 2005; Webster, 2002).

Multidisciplinarnost i interdisciplinarnost je neophodna, pa se muzička kreativnost istražuje u psihologiji muzike, kognitivnoj psihologiji, neuropsihologiji muzike, sociologiji, muzikologiji, muzikoterapiji, muzičkoj pedagogiji, ali i vještačkoj inteligenciji (Deliège i Wiggins, 2006). To pokazuje da se u analizi muzičkih procesa i njihove inherentne kreativne prirode primjenjuju pluralističke analitičke metode. Jedno od osnovnih svojstava muzike, njena vremenska određenost, česta je prepreka metodologiji istraživanja kreativnosti, prije svega u praćenju kontinuiteta i diskontinuiteta procesa komponovanja, stvaranja improvizacije u momentu, izvođenja i interpretacije (Deliège i Richelle, 2006). Webster (Webster, 2002) apostrofira da se sâm termin *muzička kreativnost* isuviše generalno postavlja i nejasno tumači, pa predlaže termin *kreativno mišljenje u muzici*, obrazlažući ga detaljno u modelu koji obuhvata brojne aspekte, poput muzičkog stvaralačkog procesa i produkta, uloge divergentnog i konvergentnog mišljenja, okolnosti i vještina koje imaju ključni impakt u realizaciji stvaralačkog produkta.

Posebno polje istraživanja odnosi se na muzičko obrazovanje i načine na koje djeca stvaraju svoju muziku. Didaktičke preporuke za realizaciju stvaralačkih aktivnosti u nastavi teško mogu biti unificirane, zbog njihove izrazito heterogene prirode, ali mogu predstavljati smjernice u podsticanju i realizaciji muzičke kreativnosti. Ove aktivnosti,

pored slušanja i izvođenja muzike, predstavljaju potpun pristup muzičkoj edukaciji i proizilaze iz same prirode muzike, njene produkcije, reprodukcije i recepcije (Borota, 2013; Oblak, 2001). Ukoliko se iz muzičke edukacije izostave aktivnosti u kojima učenici stvaraju svoju muziku (i. e. improvizuju, komponuju, kreiraju zvučne slike ili osmišljavaju ritmičke i melodijske cjeline) izostaje konstruktivistička paradigma u muzičkom obrazovanju i mogućnost da se postupno razvija muzičko mišljenje.

U ovom radu biće prikazani neki aspekti muzičke kreativnosti u kontekstu muzičkog obrazovanja, u kojem je izvođenje i slušanje muzike postalo dominantno u odnosu na muzičko stvaralaštvo. Poseban akcent biće stavljen na muzičko obrazovanje u Crnoj Gori, na značaj koji je dati stvaranju kao muzičkoj aktivnosti u predmetnim programima, ali i realizaciji u nastavnoj praksi. Iako prisustvo muzičkog stvaralaštva nije istraživano u našim muzičkim školama, biće ukazano na značaj koji ove aktivnosti imaju u produkciji muzičkih ideja, metakognitivnom povezivanju stečenih znanja i dubljem razumijevanju muzičkih fenomena.

OSNOVNE TEORIJE U ISTRAŽIVANJU DJEČIJE MUZIČKE KREATIVNOSTI

Muzička kreativnost koju djeca ispoljavaju u različitim uzrastima, s posebnim je intenzitetom istraživana u proteklim decenijama (e. g. Burnard, 2012, 2016; Burnard & Murphy, 2017; Campbell, 2010; Clarke, 1988, 2005; Elliott, 1995; Hiskey & Webster, 2001; Kratus, 1989, 1990, 1991, 2017; McPherson 2016; Rotar Pance & Igljčar, 2017; Oblak, 1987, 2001). Ustaljeno je mišljenje da istraživanje zvukova, njihovo strukturisanje, spontano stvaranje melodija, kretanje uz muziku, proističu iz djetetove prirodne potrebe da se izrazi kroz igru. Značaj kreativne igre Kempbel (Campbell, 2010) vidi kao slobodno istraživanje, a prve melodije koje djeca izmišljaju kao početak kreativne ekspresivnosti u muzici. Ona primjećuje da ovo prirodno angažovanje djeteta u muzici često ne zaokuplja dovoljnu pažnju okoline, te samim tim nije adekvatno podstaknuto, iako predstavlja „bogat repozitorijum djetetovih intimnih misli i osjećanja” (str. 5).

Geneza spontane muzičke ekspresivnosti obuhvata najranije razdoblje života, od početnog bebinog gugutanja, kojim uspostavlja komunikaciju

s osobama iz svog najbližeg okruženja. Prvi „vokalizovani dijalozi” ili „muzičko-komunikativna iskustva” u teoriji su dobila naziv „komunikativna muzikalnost” (Malloch, 1999; Trevarthen & Malloch, 2000, prema Barrett, 2006, str. 201) i karakterišu je raznovrsni oblici vokalizacija, tonских visina koje se ne mogu jasno odrediti, sa tipičnim *glissandima* manjeg raspona. Mug (Moog, 1976) prve reakcije na spoljašnje muzičke nadražaje naziva „muzičko brbljanje” i čine ih slogovi, variranje tonским visinama, silazeće melodijske konture i ritmička amorfnost. Ovi početni oblici muzičkog izražavanja, kao emocionalni odgovori na intonaciju i ekspresivne elemente muzičkog jezika, pokazuju visok potencijal djeteta za muzičku percepciju (Volchegorskaya i Nogina, 2014).

Melodiju koja nastaje u prvim godinama života, kroz početnu igru sa zvukom i glasom, Bjerkvoll (2005, str. 87) naziva *amorfnom pjesmom*, koja je u svojoj osnovi nestandardizovana. Amorfnu pjesmu vremenom može poprimiti oblik introspekcije kad dijete, pjevajući na osoben način, uspostavlja komunikaciju sa samim sobom. Spontane, artikulisane pjesme, nastaju u najranijem uzrastu i kreću se od *pjesama-formula* koje nastaju kao plod stalne interakcije unutar sociomuzičkih cjelina, do *gotovih pjesama* koje pripadaju osnovi „nadahnute dječije kulture”. Formule kojima djeca komuniciraju on naziva *muzičkim maternjim jezikom*. Smislene muzičke cjeline, kojima dijete gradi svoj muzičko-stvaralački izraz, razvijaju se u ranom školskom uzrastu kroz simbiozu pokreta, riječi i melodija, kao temelja kreativnih procesa u muzici. Percepcijska i recepcijska reakcija djeteta dovodi do produkcije novih muzičkih osobnosti ili sopstvenog izražavanja, doprinoseći višestrukome razvoju afektivnih, kognitivnih i psihomotoričnih procesa (Denac, 2000).

Za muzički razvoj važno je prisustvo muzičkih stimulusa. Pjesme koje se djetetu pjevaju sadrže snažnu emocionalnu komponentu. Trainor i Hanon (Trainor i Hannon, 2013) ovu vrstu pjevanja nazivaju „pjevanje usmjereno na dijete”, smatrajući da pjesme koje se djeci pjevaju imaju slične karakteristike u različitim kulturama, premda je malo kroskulturalnih istraživanja rađeno na tu temu. Ustanovljeno je da postoje dvije osnovne vrste takvih pjesama: uspavanke i pjesme za igru. Trainor i saradnici (Trainor et al., 1997, prema Trainor i Hannon, 2013) predlažu dvije različite funkcije, koje ima direktno pjevanje djetetu: *emocionalnu komunikaciju* kojom se reguliše stanje u kojem se dijete nalazi i *procesuiranje slušnih obrazaca* preuveličavanjem strukturnih karakteristika

kao što su granice fraza, ritam i grupisanje muzičkih obrazaca. Obje funkcije čine da prva muzička iskustva dijete ispoljava kako afektivno, tako i kinestetički, razvijajući postupno osjećaj za ritam, ali i za tonske visine i njihove odnose kroz proces audijacije.

Muzičko okruženje koje proističe iz određene kulture ili etnosa, etnomuzikolog Miodrag A. Vasiljević (1903–1963) naziva *muzičkim maternjim jezikom* (više u Drobni, 2018), povezujući ga sa genetskim i arhetipskim. Vođen ovim ubjeđenjem, Vasiljević je kreirao *funkcionalnu metodu* za postavku osnovnih tonskih visina, preko pjesama modela preuzetih iz muzičkog folklora. Osnovna karakteristika pjesama modela je da sadrže početni slog literarnog teksta pjesme, koji odgovara solmizacionom nazivu inicijalisa i usvajaju se pjevanjem po sluhu. Jedan od ciljeva primjene ove metode je da se vremenom fiksira u memoriji apsolutna visina tona. Ovu metodu je nastavila uspješno da sprovodi Zorislava M. Vasiljević, utemeljivač metodike nastave solfeđa u Srbiji. Vedrana Marković (2016) je primjeni *funkcionalne metode* prilagodila pjesme iz crnogorskog folklora, dijeleći mišljenje da je muzika etnosa i kulture kojoj dijete pripada, prirodna i plodna osnova za dalji muzički razvoj. U udžbenicima za osnovne muzičke škole u Crnoj Gori, čiji su autori Marković i Ćoso-Pamer, ovi prilagođeni modeli pjesama našli su svoju punu primjenu u početnoj nastavi solfeđa.

Prvi oblici muzičke kreativnosti, analizirani su kroz ponašanje djece koja spontano otkrivaju različite načine proizvodnje zvuka, od korišćenja vlastitog tijela, predmeta koji ih okružuju, preko dječijih muzičkih instrumenata i upotrebe glasa. Početni stadijum eksploracije okrenut je ka stvaralačkom procesu i ne može se očekivati nastanak kreativnog produkta zbog nedovoljno razvijene muzičke memorije, ali je potvrđeno da ova prva ponašanja predstavljaju indikatore ranih stadijuma kreativnog muzičkog mišljenja (Hickey i Webster, 2001).

Francuska autorka Ane Mari Ševalije (Anne Marie Chevalier) smatra da djeca nikad ne stvaraju ni iz čega. Ona u svojoj knjizi *L'expression musicale (Muzička ekspresivnost, 1995)* objašnjava da prije podsticanja kreativnosti treba izgraditi kapacitet (znati biti) i kompetencije (znati kako). Od djetetovog iskustva zavisi kapacitet da stvara nešto novo, što je ono bogatije, to je i lakoća kreativnosti prisutnija.

Dječija kreativnost je istraživana, prije svega, kroz spontano pjevanje. Jedno od prvih istraživanja sproveo je Mug (Moog, 1976) na uzorku od

500 djece, uzrasta od šest mjeseci do pet i po godina. Na osnovu analize snimljenog materijala, pjesme je podijelio u tri kategorije: *imaginativne, narativne i potpuri pjesme*. *Imaginativne pjesme* predstavljaju melodije koje nemaju sličnosti sa postojećim pjesmama. One se pjevuse ili se izvode na neutralnom slogu. *Narativne pjesme* predstavljaju pričanje priča pjevanjem. One prate jezički razvoj i sadrže nepovezane ili izmišljenje riječi s melodijama koje se mogu dovesti u vezu s pjesmama koje su djetetu poznate. *Potpuri pjesme*, koje djeca stvaraju već sa tri godine starosti, predstavljaju kombinaciju već postojećih pjesama kojima dijete manipuliše, praveći različite kombinacije. Ove pjesme predstavljaju prve oblike spontane improvizacije sa poznatim muzičkim materijalom.

U germanskom prostoru istraživanje dječijeg spontanog pjevanja sprovedeno je znatno ranije. Sandin (Sundin, 2007) podsjeća na psihologa i muzikologa Hansa Venera (Hantz Werner), koji je sproveo prva istraživanja davne 1917. godine, da bi rezultate objavio nakon Drugog svjetskog rata, 1948. Materijal je prikupio, opservirajući 45-oro djece starosti od tri do pet godina. Nestle (1930, prema Sundin, 2007) smatra da sama činjenica da djeca prikupljaju muzičke uzorke iz svoje okoline kako bi ih na svoj način kombinovala, ne dovodi u pitanje njihovu autentičnost, bez obzira na prepoznatljive idiome koje koriste.

Improvizaciji i komponovanju, kao složenijim oblicima stvaralaštva, poseban značaj pridaje se u školskom uzrastu (Burnard i Murphy, 2017), kao kritičkom i optimalnom periodu u kojem dijete prihvata obuku i time razvija svoj muzički potencijal. Za produktivnu realizaciju ovih aktivnosti potrebno je obezbijediti podsticajan prostor, u kojem se dijete osjeća slobodnim da se muzički izrazi. Jedan od takvih prostora može biti i učionica, koja postaje *kreativna zona*, u kojoj učenici ispoljavaju svoj „umjetnički glas” bilo kroz individualnu ili kolaborativnu kreativnost. U takvoj atmosferi stvara se interakcija između nastavnika i učenika, koji kroz procese stvaranja i realizacije kreativnih zadataka mogu učiti jedni od drugih. Ovakva dinamika nastave predstavlja osnov za konstruktivistički način učenja, u kojem je nastavnik facilitator koji pomaže, a ne predavač koji daje gotovo znanje. U radu s djecom se često primjenjuje grupni oblik komponovanja, a kao stvaralački ishod nastaje „kolaborativna kompozicija” (Burnard i Marphy, 2017, str. 55). Slobodno eksperimentisanje sa zvukom predstavlja prve oblike

muzičkog stvaralaštva djeteta. Nastavnik se tako rukovodi principom *zvuk prije muzičkog simbola*.

Vigins (Wiggins 2002) iz svog dugog pedagoškog iskustva zapaža izrazito holističku prirodu dječije koncepcije muzike, a upravo kreativni procesi stvaraju put ka „smislenom učenju muzike” (eng. *meaningful music learning*). Pojam „muzičko razmišljanje” objašnjava kao mišljenje koje se manifestuje kroz organizaciju zvukova i građenje njihovog uzajamnog odnosa u određenom kontekstu. Prema istoj autorki, raspon u kojem individua razumije zvučne konstrukte zavisi od njene/njegove sofisticiranosti i sposobnosti angažovanja u muzici. Mišljenje da bi improvizacija trebala da bude srž muzičkog obrazovanja tema je savremenih tendencija, što nesporno dovodi do boljeg razvoja sposobnosti muzičkog mišljenja, samim tim i do boljeg razumijevanja kompozicije i ubjedljivije interpretacije, kao i višeg stepena kulture slušanja, reagovanja i razumijevanja tokom kasnijeg sviranja u ansamblu (Pucihar, 2014). U kreiranju muzike, prema Kratusu (1995), djeca su prvo sposobna da stvaraju improvizacije, a zatim da stvaraju kompozicije. Mogu ih prenositi usmenim putem, pamtiti ih i pjevati nastavniku, koji ih može snimiti ili zapisati. Djetetov pokušaj da kroz manipulisanje zvukovima predstavi svijet oko sebe, karakterističan je za uzrast starosti od 4. do 9. godine, koji u svojoj „Spiralnoj teoriji” Svanvik i Tilmanova (Swanwick i Tillman, 1986) nazivaju nivoom *imitacije*, koju karakteriše postepeno prilagođavanje postojećim muzičkim pravilima. Kreativna produktivnost u muzici, prema istim autorima, dolazi do izražaja od 10. do 15. godine, na nivou koji nazivaju *imaginativnim*. Tada su sposobna da kroz auditivnu imaginaciju stvore sliku onoga što žele kreirati, pa procesi nijesu samo eksploracija, već sadrže konkretne produkte koji se kreću od *spekulativnih* ka *idiomatskim* kompozicijama. U prvim, dijete od 9 do 11 godina odstupa od pravila, u drugim se ta odstupanja povezuju u stilski određenu muzičku cjelnu (uzrast od 13. do 14. godine). Metakognitivni nivo koji se kreće od *simboličnog* ka *sistematskom* nastaje nakon 15. godine, ukoliko se kontinuirano razvijaju stvaralačke muzičke sposobnosti. Iznoseći moguće implikacije teorijskog modela na muzičko obrazovanje u školama, Svanvik (Swanwick, 2002) smatra da široko postavljeni i dobro strukturisani kurikulumi treba da se oslanjaju na saznanja o razvojnim stadijumima. Prelazak na naredni stadijum naziva transformacijama, smatrajući da bi edukatori trebalo da budu osjetljivi

za procese koje djeca ispoljavaju kao muzičari. Horizontalno kretanje s jedne na drugu stranu spirale predstavlja razvojnu potrebu jer su jednako važni senzorni, ekspresivni i spekulativni načini, kao i manipulativne sposobnosti usvajanja muzičkih normi i idiomatskih procedura. Zato ih treba razumjeti i kao „obrazovni imperativ” (Swanwick, 2002, str. 64). Svaki naredni stadijum predstavlja bogatije muzičko iskustvo i počiva na prethodnom stepenu razumijevanja muzike.

Gordon (1976) povezuje usvajanje muzike sa usvajanjem jezika. Ovu analogiju bazira na činjenici da dijete uči jezik pod uticajem lingvističkih stimulusa u svom okruženju. Za njega razvijanje *auditivnih vještina* podrazmijeva posjedovanje muzičkog vokabulara sačinjenog od muzičkih obrazaca. U svom metodološkom konceptu, Suzuki (Shinichi Suzuki, 1898–1998) polazi upravo od ove premise kad kreće s ranim uključivanjem djece u muziku (od 3. do 4. godine), težeći da je usvajaju poput svog maternjeg jezika. Kroz audijaciju, djeca razvijaju spontanu improvizaciju, koja ima muzički smisao. Ukoliko proces improvizacije nije vođen audijacijom, onda govorimo o eksploraciji, kao početnom stadijumu manipulisanja zvučnim materijalom.

Borota (2013) smatra da je stvaranje u muzici aktivni oblik učenja u kojem učenik samostalno, u paru ili u grupi, upotrebljava muzička znanja, ali i spontano kreira zvučne cjeline, koristeći različita sredstva izraza. Ona zapaža da stvaranje može biti „zanimljiv i nepredvidiv proces”, te da predstavlja autentični oblik učenja, kojim se stečena znanja upotrebljavaju u novonastaloj situaciji. Borota dalje zapaža da stvaranje može biti podstaknuto nekim muzičkom stimulusom, ali se može pojaviti spontano, kao prirodna potreba djeteta za kreativnom ekspresijom.

Stvaranje predstavlja aktivnost u kojoj kreativni produkt ne vrednujemo prema kriterijumima kojima vrednujemo umjetničko djelo, već prema individualnom progresu, koji pravi učenik, proizvedeći nešto novo za njega samog, što predstavlja razvijanje „male k” i „mini k” kreativnosti (Kaufman i Beghetto, 2009). Amabile smatra da je nastavnik, sa svojim znanjem i iskustvom koje ima u učionici, sposoban da prepozna kreativni rad učenika (prema Kokotsaki i Newton, 2015). Ipak, metode i kriterijumi za vrednovanje muzičke kreativnosti često ostaju nedostižni i veoma sporni (Hickey i Lipscomb, 2006).

Definisanjem i uvođenjem muzičkih aktivnosti u kurikulumе stavljen je akcenat na aktivno i konstruktivno učenje, koje se odvija putem

otkrića. Nastavnik bi trebalo da, kroz pripremu scenarija za čas, osmisli korake u kojima se ove aktivnosti prožimaju. Trajanje časa od 45 minuta i veliki broj učenika u jednom odjeljenju (što je čest slučaj u našim školama) može dovesti do ograničenja, ali je u tom slučaju rad u grupama i podsticanje kolaborativne kreativnosti jedan od načina za njihovo prevazilaženje.

ISTRAŽIVANJE MUZIČKE KREATIVNOSTI U FORMALNOM MUZIČKOM OBRAZOVANJU

Istraživanje muzičke kreativnosti manje je zastupljeno u muzičkim, nego u opšteobrazovnim školama. I pored činjenice da programi predlažu aktivnosti slušanja i stvaranja muzike, u praksi se većina aktivnosti vezuje za izvođenje. Tako osnovne muzičke škole teško izlaze iz ustaljenih okvira, a ciljevi nastave instrumenta tiču se prvenstveno doseganja ishoda učenja vezanih za tehničko-izvođačke aspekte. Jedan od razloga je i nedostatak kompetencija nastavnika instrumenta u pripremi i vođenju stvaralačkih aktivnosti, tim prije što improvizacija nije zastupljena u njihovoj edukaciji na ustanovama visokog muzičkog obrazovanja. U programima za nastavu Solfeđa je stvaranje dijelom zastupljeno, ali nedostaju istraživanja koja bi dala detaljniji uvid u nastavnu praksu.

Značajno istraživanje u muzičkim školama u Sloveniji sprovela je Pucihar (2016), koja se bavila prisustvom improvizacije u savremenoj nastavi klavira. Ovom istraživanju pristupila je kao koautorka metode za klavir, pod nazivom *Moj prijatelj klavir*, u kojoj je improvizacija sistematično uključena kroz sve nivoe. Ova metoda se, osim u Sloveniji, primjenjuje i u Hrvatskoj. Njeno je empirijsko istraživanje imalo za cilj da ispita koliko nastavnici klavira u Sloveniji koriste improvizaciju u podučavanju. Dobijeni rezultati su pokazali da nastavnici klavira imaju pozitivno mišljenje o improvizaciji i njenom značaju, ali većina njih nije imala priliku da tokom svog obrazovanja stekne iskustvo u ovoj vještini. Takođe, dobijeni rezultati su pokazali da nastavnici u praksi koriste metodu *Moj prijatelj klavir*, što potvrđuje i uvođenje improvizacije. Kvalitativni dio istraživanja protekao je kroz sistematično uvođenje improvizacije u nastavu klavira s manjom grupom učenika, a rezultati su pokazali visok stepen motivacije, bolje razumijevanje muzičkog jezika i pozitivan odnos prema improvizaciji.

Zadnik (2020) u svom radu obrađuje kroskurikularne aspekte u programima za Solfeđo i Muzičku teoriju i programima instrumenta u slovenačkim muzičkim školama. Aktivnost *stvaranja muzike* prisutna je u svim predmetnim programima, a obrazovni ishodi se dosežu kroz stvarnje muzičkih dijaloga, poznavanje osnova improvizacije, kreiranje zvučnih slika, dopunjavanje kratkih muzičkih primjera, kroz stečeno iskustvo postupne upotrebe muzičkog znanja u kreiranju kratkih kompozicija. U nastavi solfeđa i muzičke teorije primjenjuje se češće grupni oblik rada, uz korišćenje Orfovog instrumentarija, dok se u nastavi instrumenta ove aktivnosti realizuju u okviru individualnog rada sa nastavnikom. S obzirom na dugu tradiciju podsticanja ovih aktivnosti u slovenačkom muzičkom školstvu, koje se oslanja i na metodičke principe Orfa, Dalkroza, Kodalija, ali i Edgara Vilemsa, nastavnici imaju svijest o tome da stvaralačke aktivnosti podstiču metakognitivno i samoregulatorno učenje, kontrolisano unutrašnjim sluhom, kao i upotrebu muzičkih znanja u novim okolnostima, što i kod samog učenika dovodi do valorizacije procesa učenja i stvaranja „dubljeg znanja” iz oba predmeta (Zadnik, 2020).

U Crnoj Gori istraživanja na polju kreativnosti, kako u opštim, tako i u muzičkim školama, do istraživanja autorke ovog rada, nijesu rađena. Uključivanje kreativnih aktivnosti u svoju praksu uvodila je Vida Matjan (1896–1993), povezujući muziku prvenstveno sa scenskom umjetnošću kroz komponovanje, pripremu i izvođenje muzičkih bajki. Orkestraciju je radila za sastave prilagođene učenicima. Za podsticaje kreativnosti je koristila i flanelografe za koje je sama pravila figure, koje su predstavljale simbole za notna trajanja i visine tonova, ili su predstavljala dramatizaciju slušane muzike. Vida Matjan je imala holistički pristup muzičkom obrazovanju, povezujući nastavu solfeđa sa nastavom instrumenta, muziku sa dramskim i poetskim tekstovima, kao i sa likovnim sredstvima izražavanja. Iz ugla današnje pedagogije, možemo zaključiti da je u njenom konceptu bilo više riječi o sinkretizmu i multimodalnom pristupu, nego što se radilo o uvođenju muzičke improvizacije i stvaralačkih procesa „u muzici”. Sistematično istraživanje i analiza pedagoškog rada i metodičkih principa koje je koristila još uvijek nijesu napravljeni. Dosadašnja istraživanja bavila su se biografijom Vide Matjan, popisom i značajem njenih djela i ulozi koju je imala u kreiranju muzičkog života u Kotoru (e. g. Milošević, Antović, Miladinović-Prica, Dabižinović). Pedagoški rad u

okviru stvaranja i izvođenja muzičkih bajki dijelom je tretiran u recentnim istraživanjima, u kojima se apostrofira i *muzička početnica*, neobjavljena metoda za početnu nastavu solfeđa koju je Matjan radila sa svojim dugogodišnjim prijateljem i saradnikom dr Milošem Miloševićem (više u Marković, 2019; Martinović-Bogojević i Marković, 2021).

Takmičenje festivalskog tipa, u kojem je jedna od kategorija i komponovanje, a namijenjeno je učenicima osnovnih škola i gimnazija, pod nazivom Muzička olimpijada, održava se svake godine u brojnim evropskim zemljama. Slovenija je kroz svoju Slovensku glasbenu olimpijadu (SGO) ostvarila misiju produktivnosti kompozicija koju stvaraju i izvode učenici osnovnih škola i gimnazija (Rotar Pance i Igličar, 2017). Nastavnici koji pripremaju učenike ujedno usavršavaju svoje mentorske vještine na području pripreme i vođenja stvaralačkih procesa u muzici, kao i izvođenja i evaluacije finalnog stvaralačkog produkta. Ova se manifestacija realizuje u saradnji sa Akademijom za glasbo, čiji je glavni koordinator prof. dr Branka Rotar-Pance. Iako je ovaj festival namijenjen učenicima opšteobrazovnih škola, većina njih pohađa i osnovne (niže) muzičke škole. Tendencije da se Muzička olimpijada proširi i na druge zemlje obuhvata i Crnu Goru.

Kad je riječ o formalnom muzičkom obrazovanju u Crnoj Gori, nešto je drugačija situacija u srednjim muzičkim školama, u kojima učenici imaju mogućnost da pohađaju nastavu kompozicije i džez improvizacije. Međutim, ova praksa se ne nastavlja na Muzičkoj akademiji, izuzev kroz predmete u okviru kojih se muzičko stvaralaštvo studenata može podsticati, poput aranžiranja i metodika nastave instrumenta, solfeđa i muzičko-teorijske nastave.

Sve navedeno upućuje na potrebu intenzivnijeg istraživanja muzičke kreativnosti u muzičkim školama te realizaciji postojećih kurikuluma i strategiji njihovog daljeg usavršavanja u cilju većeg podsticanja muzičkog mišljenja, kao vitalnog segmenta muzičkog obrazovanja.

ISTRAŽIVANJE STVARALAČKIH AKTIVNOSTI U OPŠTEM MUZIČKOM OBRAZOVANJU U CRNOJ GORI

Prva sistematična obrazovna reforma u Crnoj Gori je započeta 2001. godine. U tom procesu je kao model uzeta slovenačka reforma (sl. *Slovenska prenova*). U metodologiji izrade predmetnih programa

učestvovali su, pored crnogorskih, i slovenački eksperti iz različitih oblasti. Tako su reformisani programi (2003) za Muzičku kulturu u osnovnim školama definisali da se nastava muzike realizuje kroz tri muzičke aktivnosti: izvođenje, slušanje i stvaranje. Kako je ranije pomenuto, za uvođenje stvaranja je u slovenačkim školama bila zaslužna Breda Oblak, koja je još krajem sedamdesetih godina bila intenzivno uključena u eksperimentalnu nastavu, koju su pokrenule krovne obrazovne institucije u Sloveniji (sl. *eksperimentalni pouk*). Na osnovu realizovanih aktivnosti, Oblak je sprovedla istraživanje muzičke kreativnosti u razrednoj nastavi, čije je rezultate predstavila u svojoj doktorskoj disertaciji i ujedno postala prvi doktor nauka iz oblasti muzičke pedagogije u tadašnjoj Jugoslaviji (Oblak, 1987). Njen doprinos bio je višestruk, ne samo kao pionira u istraživanju muzičke kreativnosti, kako na ovim prostorima, tako i u globalnim okvirima, već i kao dugogodišnjeg profesora na Akademiji za glasbo i autorke brojnih udžbenika i priručnika. Njen metodički pristup se reflektovao na kasnije reforme muzičkog obrazovanja u Sloveniji, pa možemo reći da su se te refleksije primijenile i u reformi koja je sprovedena u Crnoj Gori. Oblak je podijelila muzičko stvaralaštvo na dva oblika aktivnosti: *stvaranje u muzici* i *stvaranje uz muziku*, gdje muzika predstavlja stimulus za kreativno ispoljavanje kroz druge medije (likovni, literarni i kinestetijski, kroz pokret ili ples). Karakteristike muzičkih aktivnosti, koje su predložene u programu, zadržale su se, s manjim modifikacijama, od 2003. godine do posljednjeg programa iz 2017. godine. Metodologija izrade predmetnih programa primjenjivala se i u izradi programa za osnovne muzičke škole u Crnoj Gori.

Analizirajući aktuelni predmetni program za Muzičku kulturu (2017) vidimo da je stvaranje kao aktivnost zastupljeno u sva tri ciklusa osnovne škole. Muzičke aktivnosti su predložene za doseganje obaveznih ishoda učenja, koji vode ostarivanju krovnih vaspitno-obrazovnih ishoda. Program sadrži ishode učenja koji se odnose na stvaranje, ali se kao nedostatak može smatrati činjenica da se nijedan krovni vaspitno-obrazovni ishod ne odnosi na stvaranje kreativnih muzičkih produkata, poput zvučnih slika, kratkih improvizacija, kreiranja pratnje za pjevanje, muzičkih dijaloga ili dopunjavanja započete melodije. Takođe se može primijetiti da su ove aktivnosti date okvirno i da je

nastavnik taj koji procjenjuje na kom nivou i na koji način se one mogu (ali i ne moraju) realizovati.

Istraživanje koje je sprovedeno 2019. godine imalo je za cilj da istraži realizaciju stvaranja u praksi nastavnika muzike u osnovnim školama u Crnoj Gori (Martinović-Bogojević, 2021). Komparacija je rađena sa nastavnicima u Sloveniji. U kvantitativnom kauzalno neeksperimentalnom istraživanju korišćen je upitnik koji je sadržao 33 pitanja, od kojih je većina bila formirana na Likertovoj petostepenoj ljestvici procjene. U istraživanju je učestvovalo 75 nastavnika iz Crne Gore, što čini uzorak visoko relevantnim u odnosu na ukupan broj predmetnih nastavnika muzike u crnogorskim osnovnim školama. Rezultati su pokazali da se u crnogorskim osnovnim školama najviše realizuju slušanje muzike, zatim izvođenje (pjevanje), dok se stvaranje znatno manje realizuje. Nastavnici su visoko ocijenili stepen saglasnosti kad je riječ o otežavajućim okolnostima za realizaciju stvaralačkih aktivnosti: nedovoljan broj časova Muzičke kulture (jedan čas sedmično), velik broj učenika u jednom odjeljenju, nedovoljna opremljenost učionica potrebnim sredstvima (poput Orfovog instrumentarija), nedostatak didaktičke literature, ali i nedostatak interesovanja učenika za stvaranje. Nastavnici su visoko ocijenili svoje kompetencije na ovom području, ali su nezadovoljni nivoom znanja stečenog tokom studija iz improvizacije i komponovanja. Zanimljiv rezultat je da se nastavnici u slobodno vrijeme bave muzičkim aktivnostima kroz koje ispoljavaju svoju kreativnost. Većina njih se bavi i drugim muzičkim žanrovima, komponovanjem i aranžiranjem, ali im rad u školi ne pruža dovoljno prostora da primijene ove vještine. U svom kvalitativnom istraživanju sa šest nastavnika muzike u britanskim koledžima, Odena i Velč (Odena i Welch, 2009) su zaključili da su u procesima komponovanja znatno sigurniji oni nastavnici koji se bave različitim muzičkim žanrovima, a ne samo klasičnom muzikom. Visok procenat crnogorskih nastavnika (njih 80%) bio je saglasan da im više mogućnosti pružaju vannastavne aktivnosti, ali su u obrazlaganju stavova istakli da se u crnogorskom obrazovnom sistemu hor i orkestar tretiraju kao sekcije, te time nijesu valorizovane na adekvatan način. Većina nastavnika je procijenila da su učenici kreativno najproduktivniji u drugom ciklusu osnovne škole (uzrast od 9. do 11. godine). Međutim, posljednjom reformom, sprovedenom 2017. godine, broj časova nastave muzike je umanjen upravo u ovom trogodišnjem

ciklusu (u 4. i 5. razredu su časovi redukovani sa dva na jedan čas sedmično). Istraživanje je pokazalo da nastavnici mlađe generacije uspješno vladaju informaciono-komunikacionim tehnologijama, manji procenat vlada i muzičkim softverima, ali ova znanja nemaju mogućnost da primijene u učionici, izuzmemo li PPT prezentacije i upotrebu interneta za reprodukciju muzičkih primjera. Novija istraživanja pokazuju da je povezivanje neformalnog i formalnog muzičkog obrazovanja naročito intenzivno u primjeni ICT-a i programa pomoću kojih učenici kreiraju svoju muziku. U Velikoj Britaniji je u kurikulumu uvedeno i kodiranje (eng. live coding) kao savremeni oblik improvizacije, koji povezuje informatička znanja učenika novih generacija i podstiče ujedno njihovu muzičku kreativnost (e. g. Burnard, 2012).

Akcijsko kvalitativno istraživanje, sprovedeno sa jednim odjeljenjem petog razreda u Crnoj Gori (više u Martinović-Bogojević, 2021) pokazalo je da se, kroz sistematično osmišljene korake, uspješno može realizovati muzičko stvaralaštvo. Rezultati dobijeni induktivnim kodiranjem pokazali su da su učenici razvijali kritičko mišljenje, postupno se krećući od „mini k” kreativnosti, usmjerene na proces, do „male k” kreativnosti usmjerene na produkt (Kaufman i Beghetto, 2009). Kroz kolaborativni oblik rada kreirali su svoje muzičke produkte, koje su izvodili pred razredom, tako da je sâm proces imao faze: eksploracije, aplikacije, sinteze i evaluacije. Kroz integrativnu nastavu je podsticana multimodalnost u kojoj su muzički primjeri bili stimulus kako za muzičke, tako i za vanmuzičke stvaralačke produkte (i. e. likovne radove, koreografije, literarne radove). Visok stepen motivacije koje im pružaju ove aktivnosti, izmjeren je stepenom zadovoljstva ispoljenog u povratnim informacijama, koje su učenici davali u vidu anegdotskih zapisa. Vještine sviranja na instrumentima Orfovog instrumentarija (blok flaute, metalalofoni, ksilofoni, udaraljke sa neodređenom visinom tona) razvijali su se kroz eksploraciju i generisanje muzičkih ideja, ponavljanje i memorisanje osmišljenih muzičkih cjelina. Razvoj kreativnog mišljenja u muzici izmjeren je Websterovim testom *Mjerenje kreativnog mišljenja u muzici* (Webster, MCTM-II, 1994). Rezultati prije i posle testa pokazali su statistički značajno napredovanje u tri od četiri kategorije divergentnog mišljenja u muzici: muzičku fleksibilnost, muzičku originalnost i muzičku sintaksu, dok razlika u mjerenju muzičke ekstenzivnosti nije pokazala statističku značajnost. Ovim mjerenjem je

potvrđena hipoteza da stvaralačke muzičke aktivnosti, ukoliko se realizuju u toku jedne školske godine, dovode do razvoja kreativnog mišljenja u muzici.

ZAKLJUČAK

Mijenjanje obrazovne paradigme je dug proces, koji se sporo sprovodi i u muzički znatno razvijenijim sredinama. Potreba da se muzičkoj edukaciji vrata stvaralačke aktivnosti posebno je izražena u radu sa novim generacijama učenika. Veliki značaj daje se i obuci nastavnika, kako kroz institucije visokog obrazovanja, tako i kroz cjeloživotno učenje. Sprovedena istraživanja pružaju saznanja na koji način djeca stvaraju svoju muziku, koja ne mora uvijek imati estetsku vrijednost. Značaj ovih aktivnosti je, prije svega, u samom procesu kroz koji se, osim muzičke intuicije, slobodnog ispoljavanja ideja, razvija i sposobnost generisanja ideja, ali i njihove revizije i redigovanja u naprednim stadijumima. Stvaralački procesi su ujedno i metakognitivni procesi, koji doprinose da se znanja stiču iskustveno i da se kroz stvaralačko iskustvo primjenjuju. Sprovedeno istraživanje je pokazalo da se ove aktivnosti mogu uspješno realizovati i u datim okolnostima, sa jednim časom Muzičke kulture sedmično, kao i da sistematično i metodički osmišljeno muzičko stvaralaštvo doprinosi razvoju elemenata kreativnog mišljenja u muzici. Istraživanje je pokazalo da nastavnici muzike u osnovnim školama znatno manje realizuju stvaralačke u odnosu na ostale aktivnosti, između ostalog i zbog nedovoljnog broja časova, neopremljenosti učionica, nedostatka didaktičke literature, ali i zbog nedovoljnog interesovanja učenika. Definisane aktivnosti u crnogorskim kurikulumima predstavlja značajnu podršku holističkom pristupu muzičkom obrazovanju, koje prvenstveno počiva na nastavniku, njegovim/njenim kompetencijama i podršci koju dobija kroz proces permanentnog usavršavanja, ali i kroz otvorenost za nove i drugačije pristupe u nastavnoj praksi.

LITERATURA

1. Barrett, M. 2005. A system view of musical creativity, u: D. J. Elliott (ur.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. Oxford University Press, str. 177–196.
2. Barrett, M. 2006. Inventing songs, inventing worlds: the ‘geneses’ of creative thought and activity in young children’s lives. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 201–220. <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1080/09669760600879920>
3. Bjerkvold, J. R. 2005. *Nadahnuto biće: dete i pesma, igra i učenje kroz životna doba*. Plato. Beograd.
4. Burnard, P. 2012. *Musical creativities in practice*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001
5. Burnard, P. 2016. Rethinking ‘musical creativity’ and the notion of multiple creativities in music, u: O. Odena (ur.), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research* (str. 5–29). Routledge.
6. Burnard, P., Murphy, R. 2017. *Teaching music creatively (2nd Edition)*. Routledge, Taylor & Francis Group.
7. Borota, B. 2013. *Glasbene dejavnosti in vsebine*. Knjižnica Annales Ludus. Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales.
8. Chevalier, A. M. 1995. *L’expression musical* (2^{ème} ed.). Armand Colin. Paris.
9. Campbell, P. S. 2010. *Songs in their heads: Music and its meaning in children’s lives* (2nd ed.). Oxford University Press.
10. Clarke, E. F. 1988. Generative principles in music performance. U: J. A. Sloboda (ur.), *Generative Processes in Music* (str. 1–26). Oxford: Clarendon Press.
11. Clarke, E. F. 2005. Creativity in performance. *Musicae Scientiae*, 9 (1), 157–182. <https://doi.org/10.1177/102986490500900106>
12. Deliège, I. & Richelle, M. 2006. The spectrum of musical creativity, u: I. Deliège i G. Wiggins (ur.), *Multidisciplinary research in theory and practice* (str. 1–7). Taylor & Francis e- Library.
13. Deliège, I. i Wiggins, G. (ur.) 2006. *Musical creativity. Multidisciplinary research in theory and practice*. Taylor & Francis e- Library.
14. Denac, O. 2000. Glasbena vzgoja in celostni razvoj otrokove osebnosti. *Glasbeno-pedagoški zbornik*, 3. Zvezek, 7–19. Akademija za glasbo. Ljubljana.
15. Drobni, I. 2018. Music literacy in music education. U: V. Marković i J. Martinović-Bogojević (ur.) *Muzička pedagogija izazov, inspiracija i kreacija / Music pedagogy challenge, inspiration and creation*. Zbornik radova s Prve međunarodne konferencije iz oblasti muzičke pedagogije (SIMPED). Muzička akademija, Cetinje. 21–28.
16. Elliott, D. J. 1995. *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.
17. Elliott, D. (ur.) 2005. *Paraxial music education: reflections and dialogues*. Oxford University Press.

18. Gordon, E. E. 1979. Developmental music aptitude as measured by the primary measures of music audiation. *Psychology of Music*, 7, 42–49.
19. Hargreaves, D., Miell, D., & MacDonald, R. (ur.) 2012. *Musical imaginations. Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*. Oxford University Press.
20. Hickey, M., Lipscomb, D. S. 2006: How different is good? How good is different? The assessment of children's creative musical thinking, u: I. Deliège i G. Wiggins (ur.), *Musical creativity: multidisciplinary research in theory and practice* (str. 97–111). Taylor & Francis e- Library.
21. Hickey, M., & Webster, P. 2001. Creative Thinking in Music. *Music Educators Journal*, 88(1), 19–23. <https://doi.org/10.2307/3399772>
22. Kaufman, J. C. i Beghetto, R. A. 2009. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*. 13/1, 1–12. DOI: 10.1037/a0013688
23. Kokotsaki, D. i Newton, D. P. 2015. Recognizing creativity in the music classroom. *International Journal of Music Education*. 33 (4), 491–508. DOI: 10.1177/0255761415607081
24. Kratus, J. 1989. A time analysis of the compositional process used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37/1, 5–20. DOI: 10.2307/2F3344949
25. Kratus, J. 1990. Structuring the music curriculum for creative learning. *Music Educators Journal*, 76/9, 33–37. DOI: 10.2307/3401075
26. Kratus, J. 1991. Growing with improvisation. *Music Educators Journal*, 78 (4), 35–40. DOI: 10.2307/3398335
27. Kratus, J. 1995. A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education*, os-26 (1), 27–38. DOI: 10.1177/025576149502600103
28. Kratus, J. (2017). Music listening is creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46–51. DOI: 10.1177/0027432116686843
29. McPherson, G. (ur.) 2016. *The Child as Musician. A handbook of musical development*. 2nd edition. Oxford University Press.
30. Moog, H. 1976. The development of musical experience in children of pre-school age. *Psychology of Music*, 4(2), 38–45. <https://doi.org/10.1177/030573567642005>
31. Marković, V. 2019. Influence of Slovenian culture and music pedagogy on the development of music education in Montenegro through work of Vida Matjan. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani* 15/31, 161–167.
32. Martinović-Bogojević, J. 2021. Fostering musical creativity in primary school : doctoral dissertation. Univerza v Ljubljani, Akademija za glasbo. Pridobljeno od <https://repositorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=125873>
33. Martinović-Bogojević, J. i Marković, V. 2021. The Contribution of Anton Pogacar and Vida Matjan to the Music Culture of Montenegro. *Musicological Annual*, Vol. 57/2. 127–153. <https://doi.org/10.4312/mz.57.2.127-153>
34. Oblak, B. 1987. *Ustvarjalno učenje v glasbeni vzgoji na stopnji razrednega pouka osnovne škole* (doktorska disertacija). Univerza Edvarda Kardelja, Akademija za glasbo. Ljubljana.

35. Oblak, B. 2001. *Glasbena slikalnica 3. Priručnik za učitelje*, DSZ. Ljubljana.
36. Odena, O. (ur.) 2016. *Musical creativity: Insights from music education research. 2nd edition*. Routledge. London, UK.
37. Odena, O., i Welch, G. 2009. A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music. Vol. 37*(4), 416–442.
38. Predmetni program Muzička kultura za I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII I IX razred osnovne šole 2017. Zavod za školstvo. Podgorica. Preuzeto sa <http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>
39. Pucihar, I. 2014. Improvizacija pri pouku klavirja v glasbenoj šoli. *Glasbenopedagoški zbornik Akademije za glasbo u Ljubljani, Sv. 20*, 5–23.
40. Pucihar, I. 2016. *Improvizacija—integralni del ustvarjalnega učenja in poučevanja klavirja* (doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani. Akademija za glasbo. Ljubljana.
41. Rotar Pance, B. i Igličar, E. 2017. Students' musical creativity and the role of teachers — a study of compositions written for the Music Olympiad. *Muzikoloski zbornik 53*(1), 165–183. DOI: 10.4312/mz. 53.1.
42. Sundin, B. 2007. Musical Creativity in the first six years. A research project in retrospect. In G., Folkestad, G. (Ed.). *A decade of research in music education. (Studies in music and music education; Vol. 9)*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
43. Swanwick, K. & Tillman, J. 1986. The sequence of musical development: A study of children's compositions. *British Journal of Music Education, 3*, 305–339.
44. Trainor, L. J., & Hannon, e. E. 2013. Musical development. In D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (pp. 423–497). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-381460-9.00011-0>
45. Volchegorskaya, E., & Nogina, O. 2014. Musical development in early childhood. *Procedia — Social and Behavioral Sciences 146*. Elsevier, Ltd., 364–368. DOI: 10.1016/j.sbspro. 2014.08.113
46. Webster, P. 1994. *Measure of Creative Thinking in Music (MCTM-II)*. Administrative Guidelines. Evanston: Northwestern University Press.
47. Webster, P. R. 2002. Creative thinking in music: Advancing a model. U: T. Sullivan & L. Willingham (ur.), *Creativity and Music Education (Research to Practice)*, (16–33). Britannia Printers. Toronto.
48. Zadnik, K. 2020. Cross-curricular connections between instrument and music theory in Slovenian music schools. U: J. Žnidaršič, (ur.). *Interdisciplinary perspectives in music education*. Hauppauge (NY): Nova Science Publishers (227–247). Education in a competitive and globalizing world. ISBN 978–1-53617–954–5. [COBISS. SI-ID 50508291]