**Originalni naučni rad**
**UDK:37.013:78.07**
**DOI:10.7251/ZND2601200K**

# PERCEPCIJE STUDENATA MUZIČKE UMJETNOSTI O ULOZI MUZIČKO-PEDAGOŠKIH RADIONICA U PREVENCIJI NASILJA

***prof. dr Branka Kovačević*[127]**
***Univerzitet u Istočnom Sarajevu***
***Filozofski fakultet Pale***

***Apstrakt:*** *Rad ispituje percepcije studenata muzičke umjetnosti o ulozi muzičko-pedagoških radionica u prevenciji nasilja. Istraživanje je provedeno kvalitativnim pristupom, metodom fokus grupa, na uzorku studenata Muzičke akademije Univerziteta u Istočnom Sarajevu (šest fokus grupa). Podaci su analizirani refleksivnom tematskom analizom. Rezultati ukazuju da studenti izražavaju pretežno opšte i normativno oblikovane percepcije o ulozi muzičko-pedagoških radionica. Odnose između muzičkih aktivnosti i socio-emocionalnih ishoda često posmatraju kao direktne i podrazumijevane, bez jasnog uvažavanja pedagoških i kontekstualnih uslova njihove primjene. Nalazi doprinose razumijevanju načina na koji studenti interpretiraju ulogu muzičko-pedagoških radionica u prevenciji nasilja. Istovremeno, ukazuju na potrebu za snažnijim povezivanjem teorijskih koncepata i praktičnih pedagoških iskustava u inicijalnom obrazovanju studenata muzičke umjetnosti. U praktičnom smislu, naglašava se značaj kontekstualno prilagođenih i pažljivo strukturisanih radionica. Teorijski doprinos ogleda se u razumijevanju interpretativnih obrazaca studenata muzičke umjetnosti u kontekstu njihovog profesionalnog i pedagoškog obrazovanja. Zbog kvalitativnog pristupa i ograničenog uzorka, rezultati imaju interpretativni i kontekstualno uslovljen karakter, ali pružaju relevantne uvide za unapređenje pedagoških programa i razvoj kritičke refleksije kod budućih nastavnika.*

***Ključne riječi:*** *muzičko-pedagoške radionice, prevencija nasilja, socio-emocionalne kompetencije, fokus grupe, studenti muzičke umjetnosti*

## UVOD

Nasilje u školama sve se češće posmatra kao rezultat složenih individualnih, relacijskih i kontekstualnih faktora. Klasične definicije naglašavaju namjernost, ponavljanje i neravnotežu moći (Olweus, 1993), dok savremeni pristupi uključuju i digitalne oblike nasilja i složene vršnjačke dinamike, što ukazuje na potrebu za sistemskim preventivnim intervencijama u obrazovanju (UNESCO, 2021; OECD, 2021).

Razvoj socio-emocionalnih kompetencija prepoznat je kao ključni faktor u prevenciji nasilja, u skladu sa teorijom socio-emocionalnog učenja (Durlak et al., 2011) i konceptom emocionalne inteligencije (Goleman, 1995). Sposobnosti poput empatije, regulacije emocija i odgovornog donošenja odluka mogu posredno smanjiti rizična ponašanja i unaprijediti školski ambijent. Muzičko-pedagoške radionice potencijalno omogućavaju okvir za iskustveno razvijanje ovih kompetencija kroz strukturirane grupne aktivnosti i socijalnu interakciju, što je u skladu sa teorijom zajednica prakse (Wenger, 1998) i diskurzivnim modelima učenja (Gee, 2014).

Empirijska istraživanja ukazuju da participativne umjetničke i muzičke aktivnosti mogu unaprijediti socijalnu interakciju i razviti socio-emocionalne kompetencije (Daykin et al., 2021;

[127] branka.kovacevic@ff.ues.rs.ba

Villanueva et al., 2024; Jeremić et al., 2025). Integracija digitalnih i interaktivnih tehnologija u muzičko obrazovanje dodatno može podstaći aktivno učešće učenika i osnažiti refleksivnu praksu (Liang, 2024; Martinez-Roig et al., 2023). Ipak, dio istraživanja upozorava da se umjetničkim aktivnostima često pripisuju pozitivni efekti bez dovoljno empirijske provjere (Belfiore & Bennett, 2007) što otvara pitanje kako budući nastavnici razumiju ove pretpostavke.

Za potrebe ovog istraživanja, muzičko-pedagoške radionice definišu se kao strukturirane grupne aktivnosti koje omogućavaju emocionalno izražavanje, socijalnu interakciju i razvoj kompetencija, uz aktivnu ulogu nastavnika u facilitaciji i kontekstualnoj prilagodbi. Ova operativna definicija uvedena je radi preciziranja analitičkog okvira, s obzirom na to da pojam radionice može obuhvatati različite pedagoške prakse.

Iako novija literatura (Liang, 2024; Villanueva et al., 2024) ukazuje na potencijal muzičkih aktivnosti za razvoj socio-emocionalnih kompetencija, manje je istraženo kako studenti muzičke umjetnosti razumiju ovaj odnos. Posebno je to izraženo u kontekstu nedostatka praktičnog iskustva. Percepcije studenata često odražavaju dominantne akademske diskurse. One ne moraju nužno biti zasnovane na iskustveno utemeljenom razumijevanju pedagoških procesa. To upućuje na potrebu za dubljim istraživanjem ovih percepcija u kontekstu umjetničkog obrazovanja.

Cilj rada bio je ispitati kako studenti muzičke umjetnosti percipiraju ulogu muzičko-pedagoških radionica u prevenciji nasilja, s fokusom na njihovo razumijevanje pedagoške funkcije i uloge u razvoju socio-emocionalnih kompetencija. Istraživačko pitanje glasi: Kako studenti muzičke umjetnosti interpretiraju ulogu muzičko-pedagoških radionica u prevenciji nasilja i razvoju socio-emocionalnih kompetencija?

## METOD

### Istraživački pristup

Istraživanje je provedeno u okviru interpretativne paradigme, uz primjenu kvalitativnog pristupa usmjerenog na razumijevanje značenja i interpretacija učesnika (Creswell & Poth, 2018). Fokus nije bio na utvrđivanju tačnih odgovora, već na analizi načina na koji učesnici konstruišu značenja koja pridaju iskustvu.

### Uzorak

U istraživanju su učestvovali studenti druge i četvrte godine Muzičke akademije Univerziteta u Istočnom Sarajevu, raspoređeni u šest fokus grupa, ukupno 36 učesnika. Uzorak je odabran ciljnim uzorkovanjem zbog njegove relevantnosti za istraživački problem (Patton, 2015). Obuhvaćeni su studenti različitih studijskih godina i smjerova (teorijski i izvođački), čime su uključene različite perspektive. Većina učesnika nije imala direktno nastavničko iskustvo, pa njihovi odgovori prvenstveno odražavaju stavove, a ne iskustveno utemeljeno znanje. Veličina uzorka bila je određena ciljem istraživanja i dizajnom fokus grupa, te je procijenjena kao dovoljna za identifikaciju i interpretaciju ponavljajućih obrazaca značenja u okviru refleksivne tematske analize. Istraživanje je provedeno u jednoj instituciji, što može ograničiti transferabilnost nalaza.

### Prikupljanje podataka

Podaci su prikupljeni putem šest fokus grupa sa po 5 do 7 učesnika. Korišten je polustrukturirani vodič za diskusiju (Krueger & Casey, 2015), koji je obuhvatao pitanja o percepcijama uloge muzičko-pedagoških radionica u razvoju socio-emocionalnih kompetencija, prevenciji konflikata i izazovima njihove implementacije. Fokus grupe trajale su između 60 i 90 minuta, nakon čega su u potpunosti transkribovane. Diskusiju je moderirao istraživač, uz nastojanje da se osigura ravnomjerno učešće i otvorena razmjena mišljenja. Ovakva uloga istraživača mogla je uticati na dinamiku interakcije i oblikovanje odgovora, što je uzeto u obzir kroz refleksivne bilješke tokom analize. Dizajn fokus grupa omogućio je uvid ne samo u individualne stavove, već i u načine na

koje se značenja kolektivno konstruišu kroz međusobnu interakciju učesnika. S obzirom na to da tema istraživanja uključuje društveno poželjne vrijednosti, poput saradnje, empatije i prevencije nasilja, postoji mogućnost da su iskazi učesnika bili djelimično oblikovani normativnim očekivanjima i socijalno poželjnim obrascima izražavanja. Dodatno, grupna dinamika fokus grupa, uključujući međusobni uticaj učesnika, mogla je doprinositi homogenizaciji iskaza. Istraživač je bio uključen u akademski kontekst učesnika, što je moglo uticati na dinamiku diskusije i interpretaciju podataka.

Analiza podataka

Analiza podataka provedena je refleksivnom tematskom analizom (Braun & Clarke, 2006), usmjerenom na identifikaciju obrazaca značenja u iskazima učesnika. Proces je bio iterativan i interpretativan, te je uključivao višestruko čitanje transkripata, induktivno generisanje inicijalnih kodova i njihovo postupno razvijanje u tematske obrasce. Kodiranje je realizovano u više analitičkih ciklusa, pri čemu su početni kodovi kontinuirano revidirani i grupisani prema njihovoj konceptualnoj srodnosti. Analiza je bila fokusirana na semantički nivo, dok su latentna značenja razmatrana u ograničenoj mjeri. To se posebno odnosi na segmente u kojima učesnici implicitno konstruiraju pretpostavljene veze između pojmova. Posebna pažnja posvećena je jezičkim obrascima kao što su generalizacije, normativne formulacije i univerzalizujući izrazi, koji su analizirani kao indikatori diskurzivne konstrukcije značenja. Vjerodostojnost interpretacija proizlazi iz transparentnog dokumentovanja analitičkog procesa i refleksivnog pristupa istraživača, što je u skladu sa preporukama za osiguranje kvaliteta u tematskoj analizi (Nowell et al., 2017). U skladu s refleksivnim pristupom tematskoj analizi, identifikovane teme nisu shvaćene kao objektivno postojeće kategorije u podacima, već kao interpretativni konstrukt istraživača nastao kroz analitički proces (Braun & Clarke, 2006). Kodiranje i razvoj tema proveo je jedan istraživač, u skladu s refleksivnim pristupom tematskoj analizi.

*Tabela 1. Primjer analitičkog procesa kodiranja*

| Izvod iz transkripta | Inicijalni kod | Razvijena tema |
|---|---|---|
| „Kada zajedno sviramo, moramo sarađivati.“ | implicitna uzročnost između aktivnosti i saradnje | Saradnja i timski rad |
| „Muzičko-pedagoške radionice doprinose smanjenju konflikata.“ | generalizovana pretpostavka o pozitivnom efektu | Regulacija emocija i smanjenje konflikata |
| „Neki učenici se mogu osjećati nelagodno ako nisu dobri u muzici.“ | prepoznata ograničenja aktivnosti | Izazovi u implementaciji |

Napomena: Ovaj primjer ilustruje način na koji su semantički kodovi razvijani u šire tematske obrasce kroz iterativni i refleksivni analitički proces.

Etički aspekti i refleksivnost

Učešće u istraživanju bilo je dobrovoljno, uz informisani pristanak učesnika, te uz osiguranje anonimnosti i povjerljivosti podataka. Tokom analize istraživač je vodio refleksivne bilješke, uzimajući u obzir vlastite pretpostavke i njihovu ulogu u interpretaciji podataka. Rezultati su interpretirani kao kontekstualno uslovljeni i oblikovani interakcijom između učesnika i istraživačkog okvira. Refleksivnost se razumije kao kontinuirani proces aktivnog učešća istraživača. Identifikovani obrasci ne predstavljaju objektivne realnosti, već interpretativno generisana značenja nastala u specifičnom istraživačkom kontekstu. Istraživač je tokom cijelog procesa bio svjestan svoje uloge u oblikovanju diskusije i interpretacije podataka, te je kontinuirano reflektovao vlastiti uticaj na tok fokus grupa i analitičke odluke.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Analiza fokus grupa identifikovala je šest tematskih kategorija koje odražavaju percepcije studenata muzičke umjetnosti o ulozi muzičko-pedagoških radionica u prevenciji nasilja i razvoju socio-emocionalnih kompetencija: razvoj empatije, saradnja i timski rad, regulacija emocija i smanjenje konflikata, komunikacijske vještine, inkluzivna grupna dinamika i izazovi u implementaciji. U kontekstu ovog istraživanja, muzičke aktivnosti odnose se na aktivnosti unutar muzičko-pedagoških radionica, uključujući zajedničko sviranje, improvizaciju i aktivno slušanje. Analiza je obuhvatila identifikaciju tematskih kategorija i obrazaca izražavanja u iskazima učesnika. To se odnosi na generalizacije, izraze nesigurnosti i kontradiktorne formulacije.

U Tabeli 2 prikazane su tematske kategorije i reprezentativni iskazi.

*Tabela 2. Tematske kategorije i reprezentativni iskazi*

| Tematska kategorija | Reprezentativni iskazi |
|---|---|
| Razvoj empatije | „Kroz muzičko-pedagoške radionice učenici bolje razumiju emocije drugih.“<br>„Mislim da kada u radionicama slušamo druge dok sviraju, bolje razumijemo njihove emocije.“ |
| Saradnja i timski rad | „Zajedničko sviranje u okviru muzičko-pedagoških radionica zahtijeva saradnju.“<br>„Tokom aktivnosti svi učesnici moraju biti usklađeni.“ |
| Regulacija emocija i smanjenje konflikata | „Muzičko-pedagoške radionice doprinose smanjenju napetosti jer učenici izražavaju emocije.“<br>„Improvizacija u radionicama doprinosi oslobađanju emocionalne napetosti.“ |
| Razvoj komunikacijskih vještina | „Kroz muzičko-pedagoške radionice može se komunicirati i bez riječi.“<br>„Sviranje u grupi razvija neverbalnu komunikaciju.“ |
| Inkluzivna grupna dinamika | „Tokom muzičko-pedagoških radionica atmosfera je opuštenija i svi se osjećaju prihvaćeno.“<br>„Učesnici se osjećaju prihvaćeno bez obzira na muzičke sposobnosti.“ |
| Izazovi u implementaciji | „Često nema dovoljno vremena ni uslova za realizaciju muzičko-pedagoških radionica.“<br>„Bez institucionalne podrške teško je realizovati planirane aktivnosti.“ |

*Napomena: Tabela 2 prikazuje odabrane reprezentativne iskaze, dok se ilustrativni citati koriste u tekstu radi detaljnije ilustracije i analitičkog produbljivanja identifikovanih tematskih kategorija.*

Nakon prikaza tematskih kategorija u tabeli, ilustrativni citati iz fokus grupa koriste se za detaljnije prikazivanje načina na koji učesnici konstruišu značenja. U iskazima učesnika često se pojavljuju generalizujuće formulacije koje sugerišu neposredno povezivanje muzičkih aktivnosti i socio-emocionalnih ishoda. Na primjer, učesnici navode: „Mislim da muzika uvijek nekako povezuje ljude i da kroz nju automatski bolje razumijemo jedni druge“ (FG2, U5), kao i: „Pa nekako je logično da kroz muziku razvijamo empatiju, to ide jedno s drugim“ (FG4, U3). Istovremeno, u pojedinim iskazima prisutna je i određena nesigurnost i uslovljenost ovih efekata: „Mislim da bi radionice mogle

pomoći, ali zavisi kako se rade i kakva je grupa“ (FG1, U4), te: „Možda to funkcioniše kod neke djece, ali ne kod svih“ (FG3, U2).

U okviru teme razvoja empatije, učesnici naglašavaju mogućnost emocionalnog razumijevanja kroz muzičke aktivnosti: „Kad slušamo druge dok sviraju, nekako pokušavamo da osjetimo šta oni izražavaju, pa možda zbog toga bolje razumijemo emocije“ (FG5, U2).

Tema saradnje i timskog rada povezuje se sa zajedničkim izvođenjem muzike: „Kad sviramo zajedno, moramo da se uskladimo, i onda kroz to naučimo da sarađujemo, pa kasnije vjerovatno ima i manje konflikata“ (FG1, U3).

U okviru teme regulacije emocija i smanjenja konflikata, učesnici ističu izražavanje emocija kroz muziku: „Mislim da kad djeca izbace emocije kroz muziku, onda se smire i manje ulaze u konflikte“ (FG6, U1).

Tema komunikacijskih vještina obuhvata percepciju muzike kao sredstva neverbalne komunikacije, pri čemu učesnici naglašavaju međusobno usklađivanje i razumijevanje tokom zajedničkog muziciranja.

U okviru teme inkluzivne grupne dinamike, učesnici opisuju radionice kao prostor prihvatanja i opuštene interakcije, ali se pojavljuju i iskazi koji ukazuju na potencijalne negativne aspekte: „Može biti opušteno, ali ako neko nije dobar u muzici, može se osjećati loše i povući se“ (FG2, U6).

Tema izazova u implementaciji obuhvata organizacione i institucionalne prepreke, ali i ukazuje na značaj načina realizacije aktivnosti: „Nije samo do aktivnosti, nego i do toga kako nastavnik vodi radionicu, jer ako nema strukture, može biti haotično“ (FG3, U5).

## DISKUSIJA

Rezultati pokazuju da studenti interpretiraju odnos između muzičko-pedagoških radionica i socio-emocionalnih ishoda kao relativno direktan i linearan. Nalazi ne ukazuju na stvarne efekte, već na način na koji studenti konstruiraju pretpostavke o tim efektima. Ovaj obrazac je vidljiv u učestalim generalizujućim i normativnim formulacijama u iskazima učesnika, poput „muzika nas prirodno povezuje“ i „radionice doprinose smanjenju konflikata“, pri čemu se veza između muzičkih aktivnosti i socio-emocionalnih ishoda predstavlja kao neposredna i samorazumljiva.

Takva interpretativna logika dodatno se uočava u iskazima poput „zajedničko sviranje zahtijeva saradnju“, „radionice doprinose smanjenju napetosti jer učenici izražavaju emocije“ i „učenici bolje razumiju emocije drugih“. U ovim primjerima socio-emocionalni ishodi se konstruišu kao gotovo automatska posljedica učešća u muzičkim aktivnostima, pri čemu se pedagoški i kontekstualni uslovi implementacije rijetko eksplicitno razmatraju.

Nalazi ne procjenjuju efektivnost muzičko-pedagoških radionica, već način na koji studenti diskurzivno konstruišu njihove potencijalne ishode. Takav obrazac ukazuje na pojednostavljeno razumijevanje složenih pedagoških procesa, u kojem su uloga nastavnika i kontekst implementacije uglavnom implicitni.

U iskazima se prepoznaju elementi šireg profesionalnog diskursa, što se može tumačiti kao oblik implicitne pedagogizacije umjetnosti (Gee, 2014; Wenger, 1998). U tom okviru, socio-emocionalni efekti muzike tretiraju se kao unaprijed dati, a ne kao kontekstualno posredovani ishodi. Ovakva interpretativna logika odražava stabilizovane pedagoške pretpostavke u kojima se umjetničke aktivnosti posmatraju kao inherentno pozitivne, što je u skladu s kritikom *automatskih efekata umjetnosti* u obrazovnim diskursima (Belfiore & Bennett, 2007).

Dobijeni nalazi djelimično su u skladu s istraživanjima koja ukazuju na potencijal muzike u razvoju socio-emocionalnih kompetencija (Hallam, 2010; Biasutti & Concina, 2021), ali istovremeno pokazuju da studenti te odnose često interpretiraju na pojednostavljen način. Prisustvo divergentnih iskaza pokazuje da efekti muzičko-pedagoških radionica nisu univerzalni ni jednoznačni. Pojedini

učesnici naglašavaju da grupne aktivnosti mogu dovesti i do frustracije ili isključenosti, što ukazuje na značaj konteksta, načina implementacije i nastavničke podrške (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Na osnovu rezultata može se identifikovati pojednostavljen interpretativni model *(aktivnost → kompetencija → ponašanje → društveni ishod)*, koji studenti koriste u razumijevanju uloge muzičko-pedagoških radionica. Ovaj model ne opisuje empirijski potvrđenu uzročnost, već diskurzivni obrazac (Gee, 2014; Wenger, 1998) koji odražava šire obrazovne i profesionalne diskurse u oblasti visokog muzičkog obrazovanja.

Dobijeni rezultati otkrivaju jaz između deklarativnog znanja i njegove praktične operacionalizacije, što je ranije uočeno u visokom obrazovanju u oblasti muzičke umjetnosti (Day, 2012). Iako muzičko-pedagoške radionice mogu doprinijeti prevenciji nasilja kroz razvoj socio-emocionalnih kompetencija, njihova efikasnost zavisi od pedagoške strukturiranosti i refleksivne prakse nastavnika. Rezultati se mogu povezati sa istraživanjima koja naglašavaju ulogu samoregulisanja i socijalne podrške u muzičkom obrazovanju (Zarza-Alzugaray et al., 2025), pri čemu uspješnost grupnih aktivnosti zavisi od jasnoće zadataka i kvaliteta nastavničke medijacije.

Ovi nalazi otvaraju i pitanje specifičnosti muzičko-pedagoškog diskursa u odnosu na druge nastavničke oblasti, gdje se socio-emocionalni ishodi rjeđe shvataju kao inherentna svojstva aktivnosti, a češće kao rezultat pedagoške intervencije. U tom kontekstu, didaktički pristupi koji uključuju analizu nastavnih situacija, studije slučaja, vođene refleksivne diskusije i simulacije muzičko-pedagoških radionica mogu doprinijeti razvoju kontekstualno osjetljivijih interpretacija pedagoških procesa.

Ograničenja istraživanja

Pri interpretaciji rezultata treba imati u vidu da su oni zasnovani na percepcijama studenata jedne institucije, što ograničava mogućnost transferabilnosti nalaza (Creswell & Poth, 2018). Ipak, rezultati pružaju uvid u načine na koje studenti muzičke umjetnosti interpretiraju ulogu muzičko-pedagoških radionica u razvoju socio-emocionalnih kompetencija i prevenciji nasilja.

## ZAKLJUČAK

Nalazi istraživanja pokazuju da studenti percipiraju muzičko-pedagoške radionice kao prostor za razvoj socio-emocionalnih kompetencija. Razumijevanje ovih procesa zadržava se na nivou opštih i normativnih pretpostavki, bez jasnog uvažavanja kontekstualnih uslova njihove primjene.

Analiza ukazuje da studenti ne samo da pojednostavljuju odnos između muzičko-pedagoških radionica i socio-emocionalnih ishoda, već ih često posmatraju kao neposredne i podrazumijevane posljedice muzičkih aktivnosti. U takvom interpretativnom okviru, složeni pedagoški procesi svode se na linearne odnose, pri čemu se uloga nastavnika i konteksta nedovoljno problematizuje.

Percepcije studenata u ovom istraživanju odražavaju proces akademske socijalizacije. Profesionalni diskursi se pritom usvajaju i reprodukuju, često bez kritičke analize (Gee, 2014; Wenger, 1998). Time se inicijalno obrazovanje u oblasti muzičke umjetnosti pokazuje ne samo kao prostor sticanja znanja, već i kao okvir za oblikovanje interpretativnih obrazaca studenata muzičke umjetnosti.

Doprinos ovog rada ogleda se u identifikaciji načina na koji studenti konceptualizuju ulogu muzičko-pedagoških radionica, čime se fokus pomjera sa ispitivanja efekata na analizu njihovih interpretacija. Rezultati ukazuju na potrebu za snažnijim povezivanjem teorijskih sadržaja sa praktičnim i refleksivnim oblicima učenja u inicijalnom obrazovanju studenata muzičke umjetnosti.

U praktičnom smislu, rezultati upućuju na značaj uvođenja didaktičkih pristupa koji podstiču kritičko promišljanje, analizu konkretnih nastavnih situacija i razvoj kontekstualno osjetljivih pedagoških kompetencija. Nalazi sugerišu da izazov u obrazovanju studenata muzičke umjetnosti ne leži samo u usvajanju savremenih pedagoških koncepata, već u razvoju sposobnosti njihove kritičke i kontekstualno osjetljive primjene. U suprotnom, postoji rizik svođenja složenih obrazovnih procesa na

pojednostavljene i normativne opise, uz ograničenu pedagošku primjenu u praksi. Takvo preispitivanje važno je za razvoj refleksivnog i profesionalno odgovornog nastavničkog identiteta.

## LITERATURA


Biasutti, M., & Concina, E. (2021). Online composition: Strategies and processes during collaborative electroacoustic composition. *British Journal of Music Education, 38*(1), 58–73. https://doi.org/10.1017/S0265051720000157

Belfiore, E., & Bennett, O. (2007). *Rethinking the social impact of the arts: A critical review of the literature*. *International Journal of Cultural Policy, 13*(2), 135–151. https://doi.org/10.1080/10286630701342741

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly, 39*(1), 7–26.

Daykin, N., Mansfield, L., Meads, C., Gray, K., Golding, A., Tomlinson, A., & Victor, C. (2021). The role of social capital in participatory arts for wellbeing: Findings from a qualitative systematic review. *Arts & Health, 13*(2), 134–157. https://doi.org/10.1080/17533015.2020.1802605

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (4th ed.). Routledge.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education, 28*(3), 269–289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658

Jeremić, B., Gordić, S., Trbojević, A., Jović Vujaković, F., Tubić, M., & Vojvodić Savić, M. (2025). *Educators' views on the impact of traditional music on the socio-emotional competencies of preschool-aged children*. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 13(1), 83–95. https://doi.org/10.23947/2334-8496-2025-13-1-83-95

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage.

Liang, J. (2024). Developing emotional intelligence in a static and interactive music learning environment. *Frontiers in Psychology, 15*, 1279530. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279530

Martínez-Roig, R., Serrano, J., & Rodríguez-García, A. M. (2023). The use of digital technologies in music education: A systematic review. *Frontiers in Education, 8*, 1182213. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1182213

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1–13.

OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2021-en

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379709

Villanueva, J., Ilari, B., & Habibi, A. (2024). Long-term music instruction is partially associated with the development of socioemotional skills. *PLOS ONE, 19*(7), e0307373. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307373

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Zarza-Alzugaray, F. J., Grau Ramón, S., Casanova, O., & Zarza-Alzugaray, M. B. (2025). Self-regulated learning in music education: A structural model of social support and performance-related challenges. *Harmonia: Journal of Arts Research and Education, 25*(2), 253–264. https://doi.org/10.15294/harmonia.v25i2.36925

## *MUSIC STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE ROLE OF MUSIC PEDAGOGICAL WORKSHOPS IN THE PREVENTION OF VIOLENCE*

***Branka Kovačević, PhD, Full Professor***
***University of East Sarajevo***
***Faculty of Philosophy, Pale***

***Abstract:*** *This paper examines music students' perceptions of the role of music pedagogical workshops in the prevention of violence. The research was conducted using a qualitative design and focus group methodology, involving students from the Academy of Music at the University of East Sarajevo (six focus groups). The data were analyzed using reflexive thematic analysis. The results indicate that students predominantly express general and normatively constructed perceptions of the role of music pedagogical workshops. They often perceive the relationship between musical activities and socio-emotional outcomes as direct and self-evident, without a clear consideration of the pedagogical and contextual conditions of their implementation. The findings contribute to an understanding of how students interpret the role of music pedagogical workshops in violence prevention. At the same time, they highlight the need for stronger integration of theoretical concepts and practical pedagogical experience in the initial education of music students. In practical terms, the importance of contextually adapted and carefully structured workshops is emphasized. The theoretical contribution lies in the interpretation of the patterns through which music students construct meaning within their professional and pedagogical training. Due to the qualitative design and limited sample size, the findings are interpretative and context-bound; however, they offer valuable insights for improving pedagogical programs and fostering critical reflection among future educators.*

***Keywords:*** *music pedagogical workshops, violence prevention, socio-emotional competencies, focus groups, music students*