



УНИВЕРЗИТЕТ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ

Маја С. Соколовић Игњачевић

**ПРЕДШКОЛСКО МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У
СРБИЈИ ИЗ ИСТОРИЈСКЕ, ТЕОРИЈСКЕ И
ЕМПИРИЈСКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ**

докторска дисертација

Ментор: др Ивана Дробни

Коментор: др Габријела Грујић

Београд, 2019



UNIVERSITY OF ARTS IN BELGRADE
FACULTY OF MUSIC

Maja S. Sokolović Ignjačević

**PRESCHOOL MUSIC EDUCATION IN SERBIA IN
HISTORICAL, THEORETICAL AND EMPIRICAL
PERSPECTIVE**

Doctoral Dissertation

Menthor: dr Ivana Drobni

Co-menthor: dr Gabrijela Grujic

Belgrade, 2019

ПРЕДШКОЛСКО МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У СРБИЈИ ИЗ ИСТОРИЈСКЕ, ТЕОРИЈСКЕ И ЕМПИРИЈСКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ

Резиме

Основна питања на која смо желели да дамо одговор овим истраживањем је-су: каква је улога и значај музичког васпитања у предшколским установама Србије, који су садржаји и методе посредством којих је музичко васпитање било у њима за-ступљено од почетака предшколства у Србији, крајем 19. века, до данас, те које су музичке праксе и приступи заступљени у њима данас. Предшколско музичко обра-зовање истраживано је из теоријске, историјске и емпиријске перспективе.

У оквиру теоријског поглавља, након разјашњења кључних термина из до-мена предшколског васпитања и образовања, представљена је улога и значај раног образовања у оквиру кључних педагошких идеја, кроз историју, почевши од ан-тичке Грчке. Потом смо сумирали податке до којих се дошло у истраживањима о особеностима дечјег музичког развоја, након чега следи сегмент у ком је указано на значај присуства музичких активности у вртићима са становишта утицаја овог типа активности у предшколском узрасту на различите аспекте дечјег развоја (му-зичког и немусичког, укључујући и неуропсихолошка истраживања). У наставку, систематизована су научна сазнања везана за кључне области рада у домену пред-школског музичког васпитања – певање, слушање музике, извођење ритма и пулса (са и без инструмената), стваралаштво и импровизацију, и музику и покрет. На кра-ју овог сегмента, испитана је улога музике у оквиру неколико педагошких присту-па и модела предшколског образовања – *Програму пуне слободе*, Монтесори мето-ди, Ређо Емилија приступу и Валдорф систему, као и начини на које су Карл Орф, Емил Жак Далкроз и Золтан Кодаљ, најзначајнији инострани музички педагози двадесетог века, као и Зорислава М. Васиљевић, која је оставила најснажнији траг на овим просторима, приступали музици на предшколском узрасту. Утврђене су кључне особености сваког од приступа, као и сличности и разлике међу њима, а одређене компоненте могу бити примењене и у оквиру нашег васпитно-образов-

ног система, посебно када је реч о интегративном приступу музичким активностима, активностима иницираним од стране деце и слободним музичким активностима. На наведени начин креиран је, као што је било предвиђено, оквир за дескрипцију промена током процеса развоја концепта предшколског музичког васпитања.

У оквиру другог, историјског сегмента, најпре је приказан кратак осврт на историјски развој предшколства у западној Европи, Русији и северној Америци, а потом и развој и програма музичког васпитања у овим оквирима. Историјски преглед развоја предшколства у Србији, уз осврт на музичко васпитање анализиран је хронолошки, кроз четири периода – 19. век, прву половину 20. века, до Другог светског рата, период од Другог светског рата до распада СФРЈ и период од распада СФРЈ до данас. У оквиру сваког од периода приказан је статус предшколских установа, потом је представљена објављена педагошка литература, анализиран нормативни оквир (закони и прописи којима су регулисана организациона питања предшколских установа) и програмске основе (званични и незванични програмски документи), а на крају је представљена и ситуација у домену образовања кадра. У наредном поглављу, детаљно су анализирани (појединачно и у компарацији) доступни силабуси програма за образовање васпитача у домену музике у историјској перспективи, те је утврђено на који начина је текао развој програма за образовање васпитачког кадра у домену музике.

У оквиру анализе публикација које садрже напомене везане за предшколско музичко васпитање, испитивали смо присуство одређених правилности у развоју предшколског музичког васпитања у Србији, у смислу садржаја и метода, путем анализе различитих извора нормативних аката из домена предшколског васпитања и образовања (закона и прописа којима су регулисана организациона питања предшколских установа), званичних, полужваничних и незваничних програма васпитно-образовног рада и методичких упутстава за њихову реализацију, као и педагошке литературе (уџбеника, приручника) и педагошке периодике (чланака који садрже напомене за рад у домену музичког васпитања). Садржај прикупљене историјске грађе анализиран је кроз технику анализе садржаја и презентован је на два начина – хоризонтални (хронолошки) и вертикални (проблемски). Корпус чине 43 публикације, које су анализирани хронолошки, кроз следеће области – певање, слушање музике, музичке игре, стваралаштво, бројалице и рад са инструментима. У оквиру сва-

ке области, анализа је извршена кроз одабране категорије. Коначно, креиран је предлог категоризације тока развоја предшколског музичког образовања на фазе.

У финалном, емпиријском делу, реализована су два истраживања. У првом истраживању испитани су ставови васпитача запослених у предшколским установама Србије о властитим музичким компетенцијама, као и начини на које они реализују рад у домену предшколског музичког васпитања. У другом истраживању, студенти су након једномесечног боравка на пракси у вртићима широм Србије известили о заступљености музичких активности и начинима рада у појединим областима. Овим истраживањима утврђени су типови музичких активности заступљени у предшколским установама Србије данас, на који начин се реализују и са каквом фреквенцијом. Утврђен је и утицај старосног доба, радног стажа васпитача и региона у ком су запослени на перцепцију сопствених компетенција, обавештеност о методским поступцима у области музике и разноврсност музичких садржаја које примењују у пракси, као и утицај самоперцепције властитих музичких компетенција на васпитно-образовну праксу у домену музике.

Основни научни допринос овог рада јесте у томе што је у питању је прва студија на српском језику која доноси свеобухватни, систематичан преглед историјског развоја концепта музичког васпитања у предшколским установама Србије, као и његову критичку анализу, ослоњену на теоријске поставке у домену музичког васпитања, као и увид у педагошку праксу у овој области у Србији данас.

Сматрамо да ће различити аспекти овог истраживања моћи да послуже као основ за унапређење квалитета музичког образовања васпитача, као и надоградњу постојећих и развијање нових модалитета рада у домену предшколског музичког васпитања, усклађених са начелима постављеним у оквиру недавно донесених *Основа програма* предшколског образовања и васпитања, а са циљем побољшања квалитета и квантитета предшколског музичког васпитања у Србији.

Кључне речи: музичка педагогија, предшколска музичка педагогија, историјски развој предшколског музичког образовања, квантитативно истраживање

Научна област: музичка педагогија

Ужа научна област: предшколска музичка педагогија, методика музичког васпитања

УДК:

PRESCHOOL MUSIC EDUCATION IN SERBIA IN HISTORICAL, THEORETICAL AND EMPIRICAL PERSPECTIVE

Abstract

The main questions we wanted to answer with this research were: what is the role and importance of preschool music education in Serbian preschools, what are the contents and methods through which music education has been represented in them since the end of the 19th century, when the preschool system foundations were made, to date, and what music practices and approaches are represented in them today. Preschool music education was explored from a theoretical, historical, and empirical perspective.

In the first chapter, after clarifying the most important terms in the field of preschool education, the role and importance of early education within key pedagogical ideas, throughout history, from ancient Greece, is presented. After that, the results of the different research on characteristics of children's musical development were presented, followed by a segment indicating influences of engagement in preschool music activities on various aspects of children's development (musical and non-musical, including neuropsychological research). Also, the systematic scientific findings related to key areas of work in the field of preschool music education – singing, listening to music, performing rhythm and pulse (with and without instruments), creativity and improvisation, and music and movement were presented. At the end of this segment, we examined the role of music education within several pedagogical approaches and models of preschool education – High Scope preschool program, Montessori Method, Reggio Emilia Approach and the Waldorf System, as well as the ways in which Karl Orf, Emil Jacques Dalkroz, Zoltan Kodaly, as well as Zorislava M. Vasiljevic, the most prominent foreign and Serbian music pedagogues approached music at preschool age. Key features of each approach have been identified, as well as similarities and differences between them, and certain components can be applied within our educational system, especially when it comes to integrative approach to preschool education, activities initiated by children and free music activities. In this way, the framework for the descriptive changes during the process of developing the concept of preschool music education was created, as foreseen.

Within the second, historical segment, a brief overview of the historical development of preschool education in Western Europe, Russia and North America is presented, followed by the development of programs of music education within this framework. The historical overview of the development of preschool education in Serbia was analyzed chronologically, over four periods – the XIX century, the first half of the XX century, until the Second World War, the period from the Second World War to the dissolution of the SFRY and the period from the dissolution of the SFRY to the present. Within each period, the status of preschool institutions is presented, published pedagogical literature, the normative framework (laws and regulations governing the organizational issues of preschool institutions) and official and unofficial program documents are presented, and finally situation in the field of personnel education. In this chapter, the available syllabuses of music education programs in are analyzed in detail, in historical perspective (individually and in comparison). Finally, we examined the presence of certain regularities in the development of preschool music education in Serbia, in terms of content and methods, through the analysis of various resources – normative acts in the field of preschool education (laws and regulations which regulated organizational issues of preschool institutions), official, semi-official and unofficial programs, as well as pedagogical literature (textbooks, manuals) and pedagogical periodicals (articles containing notes regarding the work in the field of music education). The content of the collected historical material was analyzed through a content analysis technique and presented in two ways – horizontal (chronological) and vertical (problematic). We analyzed 43 publications through the following areas – singing, listening to music, music games, creativity, counters and working with instruments. Within each area, the analysis was performed through selected categories. Finally, a proposal was made to categorize the development of preschool music education into phases.

In the final, empirical part, two studies were carried out. The first survey examined the attitudes of educators employed in preschool institutions in Serbia on their own musical competencies, as well as the ways in which they implement the preschool music education. In another study, after a month of practice in kindergartens across Serbia, students reported on the prevalence of music activities and ways of work in particular areas. Through these research, we identified the types of music activities represented in Serbian preschools today, how they are implemented and with what frequency. The in-

fluence of the age, work experience of the educators and the region in which they are employed on the perception of their own competences, the awareness of methodical procedures in the field of music and the variety of musical contents they apply in practice is determined, as well as the influence of self-perception of their own musical competences on the educational practice in the domain of music.

The main scientific contribution of this research is that it is the first study in the Serbian language that provides a comprehensive, systematic review of the historical development of the concept of music education in preschool institutions in Serbia, its critical analysis, based on theoretical foundations in the field of music education, as well as the insight into pedagogical practice in this area in Serbia today.

We believe that various aspects of this research can serve as a basis for improving the quality of music education of educators, as well as upgrading existing and developing new modalities of work in the field of preschool music education, in accordance with the principles set out in the recently adopted *Early childhood curriculum framework*, and with the aim of improving the quality of preschool music education in Serbia, and the frequency of music activities in practice.

Key words: music education, preschool music education, early music education, historical development of preschool music education, quantitative research

Scientific domain: music education

Specific scientific domain: preschool music education, early music education

Изјаве захвалности

Неизмерно се захваљујем својој менторки, проф. др Ивани Дробни на подршци у најтежим тренуцима, на поверењу, професионалном усмерењу, посвећеном времену и пажњи. Захваљујем се и професорки Гордани Стојановић, која ми је дала прилику да своја знања и вештине усмерим на област предшколске музичке педагогије, којој до тада нисам посвећивала већу пажњу, у оквиру рада на предметима Методика музичког васпитања 1 и 2, на смеру за васпитаче Учитељског факултета у Београду. Управо из ове праксе је и потекла идеја за реализацију овог истраживања. Захваљујем се и коменторки, Габријели Грујић на свесрдној подршци у раду, професионалној и личној.

Захваљујем се на емотивној, финансијској и свакој другој подршци и помоћи и својој мами, Марији Вранић Игњачевић. Захваљујем се и драгој пријатељици Јелени Голубовић на помоћи у прибављању најактуелније стране литературе, која је у великој мери допринела квалитету теоријског дела овог рада. Подршку изради овог рада су на различите начине пружили и шира породица, посебно моја свекрва, Милунка Соколовић, бројни пријатељи и драга Теодора Живановић, којима се такође од срца захваљујем.

На крају, дисертацију посвећујем својим најдражима, својој породици, која свему што радим увек даје смисао, Тари, Данилу и Жељку, као и успомени на свог оца, Светозара Игњачевића.

САДРЖАЈ

ПРЕДШКОЛСКО МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У СРБИЈИ ИЗ ИСТОРИЈСКЕ, ТЕОРИЈСКЕ И ЕМПИРИЈСКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ	I
PRESCHOOL MUSIC EDUCATION IN SERBIA IN HISTORICAL, THEORETICAL AND EMPIRICAL PERSPECTIVE	IV
1. УВОД.....	1
1.1. ПРЕДМЕТ И СТРУКТУРА ИСТРАЖИВАЊА	1
1.2. ЦИЉЕВИ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	2
1.3. ИСТРАЖИВАЧКИ ПОСТУПЦИ И МЕТОДЕ.....	4
2. ПРЕДШКОЛСКО МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ ИЗ ТЕОРИЈСКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ	6
2.1. КЉУЧНИ ТЕРМИНИ	6
2.2. ЗНАЧАЈ РАНОГ ОБРАЗОВАЊА У ОКВИРУ КЉУЧНИХ ПЕДАГОШКИХ ИДЕЈА	8
2.3. МУЗИЧКИ РАЗВОЈ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ – УЗРАСНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ	17
2.4. УТИЦАЈ ПОХАЂАЊА ПРОГРАМА МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ	22
2.4.1. Утицај програма музичког васпитања у предшколском узрасту на развиј музичких способности.....	23
2.4.2. Утицај програма музичког васпитања у предшколском узрасту на развиј немудичких способности.....	25
2.4.3. Неуропсихолошка истраживања.....	33
2.5. КЉУЧНЕ ОБЛАСТИ РАДА У ДОМЕНУ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА	37
2.5.1. Певање.....	37
2.5.2. Слушање музике.....	45
2.5.3. Извођење ритма и равномерног пулса (са и без ритмичких инструмената).....	51
2.5.4. Музичка импровизација и стваралаштво.....	54
2.5.5. Музика и покрет	58

2.6. РАЗЛИЧИТИ ПЕДАГОШКИ ПРИСТУПИ И МОДЕЛИ ПРЕДШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА И И УЛОГА МУЗИКЕ У ЊИМА	59
2.6.1. Типови модела предшколских програма	60
2.6.2. High/score курикулум (когнитивно оријентисан модел)	63
2.6.3. Монтесори метода	69
2.6.4. Ређо Емилија приступ	77
2.6.5. Валдорф приступ	82
2.6.6. Далкброва метода	87
2.6.7. Метода Золтана Кодаља	91
2.6.8. Метода Карла Орфа	97
2.6.9. Комбинована функционална метода Зориславе М. Васиљевић	101
3. ПРЕДШКОЛСКО МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ ИЗ ИСТОРИЈСКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ	113
3.1. ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД РАЗВОЈА ПРЕДШКОЛСТВА У ЗАПАДНОЈ ЕВРОПИ, РУСИЈИ И СЕВЕРНОЈ АМЕРИЦИ	113
3.2. МУЗИКА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ У ЗАПАДНОЈ ЕВРОПИ, РУСИЈИ И СЕВЕРНОЈ АМЕРИЦИ – ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД	124
3.3. ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД РАЗВОЈА ПРЕДШКОЛСТВА У СРБИЈИ	133
3.3.1. Деветнаести век	133
3.3.2. Двадесети век – до краја Другог светског рата (1945)	149
3.3.3. Двадесети век – од 1945. године до распада СФРЈ	159
3.3.4. Двадесети век – од распада СФРЈ до данас	180
3.4. Музика у оквиру програма за образовање васпитача – историјски преглед	196
3.5. ПРЕДШКОЛСКО МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У НОРМАТИВНИМ ДОКУМЕНТИМА И СТРУЧНИМ ПУБЛИКАЦИЈАМА У СРБИЈИ ОД КРАЈА 19. ВЕКА ДО ДАНАС	219
3.5.1. Уводне напомене, циљеви музичког васпитања и образовања и опште смернице	223
3.5.2. Смернице везане за рад у области певања	237
3.5.2.1. <i>Анализа публикација у домену певања – закључци</i>	268
3.5.3. Смернице везане за област слушања музике	277
3.5.3.1. <i>Анализа публикација у области слушања музике – закључци</i>	295
3.5.4. Смернице везане за рад у области музичке игре	301
3.5.4.1. <i>Анализа публикација у области музичких игара – закључци</i>	328
3.5.5. Смернице везане за рад у области музичког стваралаштва	335
3.5.5.1. <i>Анализа публикација у домену музичког стваралаштва – закључци</i>	346

3.5.6. Смернице везане за обраду бројалица.....	349
3.5.6.1. <i>Анализа публикација у области бројалица – закључци</i>	354
3.5.7. Смернице везане за рад са инструментима.....	355
3.5.7.1. <i>Анализа публикација у домену рада са инструментима</i> – <i>закључци</i>	364
3.6. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ	367
4. ПРЕДШКОЛСКО МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У СРБИЈИ ИЗ ЕМПИРИЈСКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ.....	373
4.1. ИСТРАЖИВАЊЕ 1.....	374
4.1.1. Методологија	374
4.1.2. Резултати и дискусија.....	377
4.1.2.1. <i>Дескриптивни показатељи и разлике у ставовима и пракси</i> <i>између различитих социодемографских категорија васпитача.....</i>	377
4.1.2.2. <i>Резултати и дискусија - самопроцена нивоа знања и вештина</i> <i>из области музике и варијабле од интереса</i>	423
4.2. УПИТНИК ЗА СТУДЕНТЕ	436
4.2.1. Методологија	436
4.2.2. Резултати и дискусија.....	437
4.2.2.1. <i>Дескриптивни показатељи и разлике између васпитача и</i> <i>студената у перцепцији музичких активности у вртићима</i>	437
4.3. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ	447
5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА	453
ЛИТЕРАТУРА.....	469
ПРИЛОЗИ	509
БИОГРАФИЈА	602

1. УВОД

1.1. ПРЕДМЕТ И СТРУКТУРА ИСТРАЖИВАЊА

Интересовање за област предшколске педагогије у изразитом је порасту од шездесетих година прошлог века, када предшколско васпитање постаје предмет интензивног и обимног научно-истраживачког рада, у различитим областима, укључујући и област развоја и евалуације програма за рано образовање. У процени ефеката програма, најпре је претежно коришћен квантитативни модел евалуације програма, заснован на позитивистичкој парадигми, а потом је, као последица несагласности резултата добијених различитим истраживањима, преиспитивана методологија евалуационих истраживања. Као реакција на позитивистички приступ, јављају се нови приступи и методе у евалуацији програма – квалитативна стратегија евалуације програма, оријентисана на разумевање и интерпретацију васпитног процеса у реалном, конкретном контексту (Pešić, 1989: 292).

Захваљујући обема стратегијама, дошло се до сазнања да је предшколска узрасна фаза, како у другим образовним областима, тако и у домену музике, изузетно важна за целокупан дечји развој. Значај квалитетних програма у домену музике на предшколском нивоу потврђен је кроз бројна истраживања о којима ће бити речи у даљем току овог рада.

У литератури се под термином предшколска узрасна фаза, односно предшколски период подразумевају различити периоди у развоју детета. То може бити период од рођења до дететовог поласка у школу, у складу са тумачењем англосаксонског термина рано детињство (*early childhood*), период од навршених шест месеци до поласка у школу (Закон о основама система образовања и васпитања, 2009:1), или, најчешће, период од треће до навршене седме године (Vygotsky, 1998; Đorđević, 1988; Эльконин, 1989). Како је предмет нашег проучавања управо последње наведени период (3–7 година), термин „предшколски период” ћемо користити за ово узрасно доба.

Предшколско музичко васпитање¹ у Србији током последњих неколико деценија привлачи све већу пажњу стручњака, о чему сведоче и прва истраживања у овој области, на која ћемо се позивати у оквиру овог рада. Њих претежно карактерише већ поменута ослоњеност на позитивистичку парадигму и квантитативни метод. До сада није било фундаменталних² истраживања у овом домену, нити истраживања у којима су аспекти фундаменталног и примењеног³ истраживања тесно повезани. Тако, до данас не постоји јасан и целовит увид у концепт предшколског музичког васпитања – педагошку теорију⁴ и праксу⁵ у Србији, кроз историју и данас.

У овом раду бавићемо се истраживањем улоге и значаја музичког васпитања у предшколским установама Србије⁶ као и садржаја и метода посредством којих је музичко васпитање било у њима заступљено, од почетака предшколства у Србији, крајем 19. века, те музичких пракси и приступа заступљених у њима данас. Како бисмо овој теми приступили на свеобухватан начин, она ће бити размотрена са теоријског, историјског и емпиријског становишта.

1.2. ЦИЉЕВИ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљеви овог рада јесу:

- сагледавање улоге музике у систему предшколског васпитања и образовања у Србији, кроз историју до данас;
- креирање историјско-критичког прегледа формирања и развоја концепта музичког васпитања у предшколским установама у Србији, од њиховог оснивања до данас;

¹ Музичко васпитање подразумева планско и систематско утицање на личност у смислу развоја музичког сензибилитета, активирања музичких интереса и способности будућих музичких аматера и музичке публике (Ferović-Koluder, 1989: 74-75).

² Фундаментална истраживања су она којима се даје допринос научним сазнањима о законитостима педагошке прошлости и стварности (Sagadin, 1989: 248).

³ Домену примењених истраживања припадају евалуациона истраживања, која се баве евалуацијом васпитног процеса у току његовог извођења (исто).

⁴ „Теорија” (...) подразумева скуп међусобно логички повезаних схватања (ставова, сазнања, научних истина), целовиту концепцију (систем), било о педагошком феномену у целини, било о појединим деловима (аспектима, подручјима, компонентама) педагошке делатности (...)” (Potkonjak: 1989a: 180). Термин „теорија” схватамо као целовиту педагошку концепцију у домену музике, на предшколском нивоу.

⁵ „Педагошка пракса може подразумевати укупност педагошког рада усмереног на остваривање циља васпитања, али и на поједине делове, подручја и аспекте педагошког рада (...)” (исто, 1989: 179). У овом раду, термин ће се односити на праксу у домену музике, на предшколском нивоу.

⁶ У овом раду ограничићемо се на документе и ауторе који припадају територији актуелних граница Републике Србије.

-
-
- сагледавање актуелне ситуације у домену музичког васпитања на предшколском нивоу у Србији.

У овом истраживању формулисани су следећи задаци:

- Креирање теоријског оквира за дескрипцију промена током процеса развоја концепта предшколског музичког васпитања.
- Истраживање присуства одређених правилности у развоју предшколског музичког васпитања у Србији, у смислу садржаја и метода, путем анализе различитих извора:
 - докумената, монографија, уџбеника, приручника и чланака који се баве овом темом;
 - упитника за васпитаче у предшколским установама;
- Утврђивање начина на који је текао развој програма за образовање васпитачког кадра у домену музике.
- Утврђивање постојања одређених развојних фаза у процесу еволуције предшколског музичког васпитања у Србији и установљивање њихових сличности, разлика и међусобних утицаја.
- Утврђивање типова музичке праксе заступљених у предшколским установама Србије данас – који су образовни профили васпитача, колико се често реализују музичке активности, који су типови активности заступљени и на који начин се реализују.
- Утврђивање утицаја образовања, старосног доба, пола и радног стажа васпитача на перцепцију сопствених компетенција, обавештеност о методским поступцима у области музике и разноврсност музичких садржаја које примењују у пракси.

У истраживању улоге, значаја и профила музичких активности у предшколским установама Србије у овом раду полази се од следећих хипотеза:

Х1. Претпоставља се да је музичко васпитање темељно позиционирано у оквиру српског система васпитања.

Х2. Претпоставља се да је могуће утврдити правилности у еволуцији музичких активности у предшколским установама и категорисати њихов развојни процес кроз етапе.

Х3. Претпоставља се да је могуће утврдити поступно разграновање типова музичких активности присутних у предшколским установама.

Х4. Претпоставља се да педагошка пракса у домену музичког васпитања не кореспондира у потпуности са педагошком теоријом (основама предшколских програма) у овој области.

Постављене хипотезе биће разрађене и проверене са различитих становишта – теоријског, историјског, емпиријског.

1.3. ИСТРАЖИВАЧКИ ПОСТУПЦИ И МЕТОДЕ

Методолошки приступ приликом израде дисертације базираће се на позитивистичкој парадигми, која полази од става да се знање заснива на непотпуним чињеницама и да му зато треба приступати кроз што више различитих извора – докумената, упитника, интервјуа (Elliott, 2002: 91).

У раду ће бити комбинована два различита истраживачка поступка – онај у коме се полази од писаних извора и уопштава њихов садржај и онај у коме се полази од саме педагошке стварности (Муџић, 1982: 25), с намером да концепт предшколског музичког образовања у Србији, у прошлости и данас, буде сагледан из што више угла.

У уводном, теоријском делу, биће анализирана домаћа и инострана литература, са циљем да се идентификују и систематизују кључни приступи у оквиру сваке од области рада у домену музичког васпитања, одабраних модела предшколских програма (Програм пуне слободе – High Scope Curriculum, Монтесори метод – Montessori Method, Ређо Емилија приступ – Reggio Emilia Approach, Валдорф приступ – Waldorf Approach) и појединих музичких педагога (Кодаља, Орфа, Далкроза, Зориславе М. Васпиљевић), а односе се на домен предшколске музичке педагогије. Сазнања из овог дела рада представљаће неку врсту референтног оквира за даљу анализу.

У другом делу биће изложена историјска анализа концепта предшколског музичког васпитања – најпре у кратким цртама на територији западне Европе, Русије и северне Америке, а затим детаљније у Србији. Историјско истраживање обухватиће анализу свих извора информација на основу којих се може донети суд о протеклим догађајима у домену предшколског музичког васпитања у Србији.

У прва два поглавља рада биће примењена дескриптивна метода, као и метода анализе садржаја. Примена дескриптивне методе подразумеваће и настојање да се, осим описивања карактеристика и развоја програма, презентују примерене генерализације и идентификације кључних карактеристика програма и приступа. На крају, прикупљени и категоризовани подаци биће упоређени, вредновани, интерпретирани и сумирани у одређене закључке.

Након стеченог увида у историјат предшколског музичког васпитања код нас, у емпиријском делу биће речи о актуелној ситуацији у овом домену, применом две студије случаја.

Првом студијом, у којој ће бити примењена квантитативна метода, испитаће се знања и ставови васпитача у домену методике музичког васпитања, односно биће презентоване информације о начинима рада у великом броју предшколских установа у Србији (чиме ће истраживање добити на „ширини“). Како је реч о субјективним ставовима васпитача о сопственој васпитно-образовној пракси, намера нам је била да другом студијом случаја стекнемо увид у начин реализовања усмерених активности из музичког васпитања, у пракси.

На почетку овог истраживања планирали смо да то учинимо кроз опсервацију одређеног броја музичких активности (користећи поступак посматрања и регистравања педагошких појава у њима), међутим, уочили смо да најављивање нашег присуства као посматрача у оквиру овакве, „вештачке“ опсервације, у великој мери модификује поступак рада васпитача, те не даје реалан увид у васпитно-образовну праксу. Зато смо другу студију случаја осмислили као вид екстерне евалуације њиховог рада. Наиме, студијским програмом Учитељског факултета у Београду предвиђено је да студенти треће и четврте године проводе четири недеље у вртићима широм Србије, опсервирајући васпитно-образовну праксу у њима и реализујући сопствене задатке. Искористили смо њихов једномесечни боравак како бисмо стекли увид у улогу музичког васпитања у оквиру свакодневице у вртићима у Србији на знатно „природнији“ начин, те прикупили податке о броју и типу активности из домена музичког васпитања који се током једномесечног периода у њима реализује.

Примена комбиноване методе – историјске, теоријске и емпиријске омогућује свеобухватан увид у профил и концепцију предшколског музичког васпитања у Србији, кроз историју и данас, а самим тим ствара бољу позицију за критичку процену циљева на којима се базира и за процену оправданости одабраних метода и садржаја. Детаљнији подаци о поступцима, техникама и инструментима примењеним у оквиру историјског и емпиријског поглавља биће представљени на њиховим почецима.

2. ПРЕДШКОЛСКО МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ ИЗ ТЕОРИЈСКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ

У овом поглављу настојаћемо да свеобухватно представимо све значајне теме везане за музику у предшколској узрасној фази. Након појашњења кључних термина, даћемо преглед начина на који је рано образовање посматрано у оквиру кључних педагошких идеја теоретичара као што су Коменски, Лок, Дјуи, Пијаже, Виготски и други. Потом ћемо изнети податке до којих се дошло у бројним истраживањима везаним за карактеристике музичког развоја деце у оквиру предшколске узрасне фазе. Следи анализа неких од најзначајнијих предшколских образовно-васпитних приступа и улоге музике у њима, као и ставова неких од истакнутих музичких педагога о раду са децом ове узрасне фазе. На крају, представићемо актуелна сазнања о утицају организоване музичке обуке на предшколском узрасту на развој различитих музичких и немусичких способности.

2.1. КЉУЧНИ ТЕРМИНИ

За област предшколског васпитања и образовања, у иностраној литератури се најчешће користи термин *early childhood education*, или скраћеница *ECE*, а присутан је и термин *preschool education*, док се у домаћој литератури користе термини предшколско васпитање и образовање, као и рано образовање.

Када је реч о установама за образовање и васпитање деце предшколског узраста, у домаћој литератури присутни су термини предшколска установа, што је и званичан термин за установе овог типа, али и обданиште, забавиште, дечји вртић.

Инострани термин *Kindergarten* је немачког порекла (у нашем језику преведен најпре као дечји врт, а касније је општеприхваћена његова варијанта у деминутиву – вртић). Прву установу овог типа основао је Фридрих Фребел (*Friedrich Fröbel*) 1837. у Немачкој. Данас се термин *Kindergarten* чешће среће у америчкој литератури, где се односи на установу коју похађају деца непосредно пре уписа у школу. Једна година похађања овог програма (између пете и шесте године) је у великом броју америчких држава обавезна за сву децу, а деца је могу похађати и дуже, од тренутка када су спремни да прихвате нешто формалнији приступ, са више обавеза, чија је функција да децу припреми за полазак у школу (*Hansen, 2003: 615*).

Англосаксонски термини *nursery*, *day care* и *preschool* се у америчком и енглеском образовном систему односе на установе коју деца похађају пре похађања припремног предшколског програма (*kindergarten*). Ови термини су слични, али постоје разлике међу њима. Термини *nursery* и *day care* се односе на установе у којима се одвија брига о деци, њихова социјализација, али немају изражену образовну компоненту и примају децу узраста од месец или годину дана до поласка у припремни предшколски програм. Термин *preschool* се односи на установу у коју се најчешће примају деца узраста три до пет година и има изражену образовну компоненту – у њој се кроз игру стичу знања значајна за дечији развој и припрема за даље образовање.

У нашем образовном систему, до поласка у школу деца бораве у предшколским установама, где су узрасно разврстана у васпитне групе. Деца најранијег узраста (са годину дана, или нешто мање, до три године старости) похађају јаслену групу. У неким предшколским установама јаслена група је просторно одвојена од старијих група, односно постоје вртићи у којима се ради само са децом овог узраста, док је у неким предшколским установама јаслена група смештена на истој локацији као и старије узрасне групе. За децу старију од три године, програм се најчешће одвија у следећим узрасним групама – млађа (3 године), средња (4 године), старија (5 година), а у оквиру вртића, али и у оквиру школа реализује се обавезни припремни предшколски програм (6 година) у трајању од годину дана (обавезно је похађање програма у периоду од девет месеци, у трајању од 4 сата дневно). У предшколским установама срећу се и мешовите узрасне групе, у којима се васпитно-образовни рад реализује са децом различитих узраста, од 3–5 година.

Имајући у виду и истакнуте разлике, истичемо и извесно кореспондирање између појашњених иностраних термина и устројства нашег система – *nursery* донекле одговара јасленој васпитној групи, *preschool* има сличну функцију као вртићка васпитна група, док *kindergarten* кореспондира са нашим припремним предшколским програмом.

У литератури која се бави образовним системима других земаља изузев англосаксонских, термин *nursery* се често односи на установу коју похађају деца јасленог узраста, *kindergarten* установу коју похађају деца вртићког узраста, док је *preschool* најчешће општији појам који обухвата све установе коју похађају деца предшколског узраста (Marlow-Ferguson, 2002).

2.2. ЗНАЧАЈ РАНОГ ОБРАЗОВАЊА У ОКВИРУ КЉУЧНИХ ПЕДАГОШКИХ ИДЕЈА

Током историје, бројни научници су утврдили и потврдили да је период раног детињства оптималан период за стицање најразличитијих знања и вештина. „Управо током овог периода стиче се основа за будуће учење; ово су године када се постављају темељи, током којих дете учи да хода, говори, броји, (...) успоставља идентитет. То је период у ком се постављају основе за дететов интелектуални, социјални и емотивни развој. У каснијим годинама то исто дете надграђује своје знање и вештине, како би било у стању да осваја планинске врхове, говори на страном језику, учи да се изрази и преговара (...)” (Gordon, Browne, 2011: 6, прев. М.С.И.).

Значај раног образовања увиђали су још у античкој Грчкој, где су се деца од најранијег узраста обучавала за своје будуће друштвене улоге (деца робова за обављање различитих послова – рада у пољу, заната, физичких послова; деца грађана – дечаци су припремани за војнички позив, а девојчице за обављање кућних послова) (Barnes, 1992). Углавном су се посвећивали телесном развоју, али и умном развоју и развоју маште, кроз разноврсне игре и стваралачке активности (Žlebник, 1970). У Римском царству, мајке су преносиле своја знања кћеркама, а очеви синовима током раног периода, док је касније наступио утицај грчког приступа, те је појачан утицај школе, а поступно смањен утицај породице (Barnes, 1992a). У исламској и латиноамеричкој култури, одгој деце раног узраста се дуго одвијао унутар шире породице, која је била задужена за преношење знања, вредности и вештина.

Током средњег века, у оквиру феудалног система, одгој деце одвијао се на различите начине унутар сваке од друштвених класа, припремајући децу за будуће друштвене улоге унутар сваке од класа, а велики део образовања се одвијао под окриљем цркве (схоластички начин образовања, подразумевао је памћење и просту репродукцију знања). У овом периоду није обраћана посебна пажња на предшколски узраст.

За време ренесансе, повратак литератури античке Грчке и старог Рима утицао је на побољшање квалитета образовања деце највиших слојева, што није имало много утицаја на децу нижих друштвених слојева. Ипак, управо у периоду ренесансе, дете, односно сам човек и његови потенцијали, као и могућност за остваривање његовог оптималног индивидуалног развоја постају важна тема.

Оцем раног образовања као истраживачке дисциплине сматра се Коменски (Jan Amos Komenský, 1592–1670), односно Коменијус (Comenius). Овај мислилац из седамнаестог века аутор је бројних расправа из домена образовања, као и првих писаних материјала намењених образовању деце раног узраста. У делу Школа за децу. (Informatorium školy mateřské) из 1633. (поново издата 1858. године на енглеском језику – School of infancy) и свом најзначајнијем делу Велика дидактика (Didactica magna) из 1682. године он образлаже сопствену поставку приступа деци раног узраста, на коју ће се много касније надовезати Песталоци (Pestalozzi) и Фребел (Fröbel), а која истиче значај принципа очигледности, учења кроз игру и различите активности, које су у складу са природом детета (Prochner, 2007: 145-146; Williams, 1992: 27). Он препознаје и значај вршњачког учења: „(...) деца њиховог узраста су од веће користи, када се међусобно повезују, или играју заједно, јер деца сличног узраста и истог степена напретка, манира и навика учинковитије изоштравају једни друге, јер једно не надилази друго у дубини инвентивности” (Comenius, 1858: 38, прев. М.С.И.). Такође, истиче значај стимулативног окружења богатог разноврсним материјалима: „(...) њима треба да буде обезбеђен приступ свим стварима, осим оних којима могу да повреде себе или друге, као што су ножеви, секире, стакло и слично. Када њихово коришћење није прикладно, уместо правих предмета, треба обезбедити играчке прилагођене њиховој употреби, као што су оловни ножеви, дрвени мачеви, мале кочије, санке, воденице, зграде и друго” (Comenius, 1858: 39, прев. М.С.И.). Он препознаје и значај музике на раном узрасту: „Музика из екстерних извора почиње да радује децу почевши од узраста од две године; као што је певање, звецкање и ударање по музичким инструментима. Они би, зато, требало да учествују у оваквим активностима, како би њихове уши и умови били умирени њиховим звуком и хармонијом” (Comenius, 1858: 42, прев. М.С.И.). Аутор је и једног од првих дела у ком су илустрације стављене у функцију дечјег стицања знања, под називом Чулни свет у сликама (Orbis Pictus) из 1657. године. Сматрао је да у узрасту до седме године децу треба васпитавати код куће, у оквиру „материнске школе”, где треба да развијају чула, стичу и проширују представе о свету, науче да говоре и рукују различитим предметима, стекну основна знања из домена морала и религије, те радне навике и дисциплину. Основни принципи које је поставио, а који су утицали на бројне следбенике јесу схватање путем сазнања, као и усклађеност васпитања са природом (Žlebник, 1970).

Према енглеском филозофу из седамнаестог века, Џону Локу (John Locke, 1632–1704), представнику емпиризма, дечији ум је *tabula rasa*, односно, празна плоча у коју се уписују искуства и знања које дете стиче током развоја. Он истиче важност узимања у обзир индивидуалних разлика међу ученицима у планирању наставе, али и раног дечјег васпитања. Музика није била високо вреднована у његовом систему стицања знања.

Жан Жак Русо (*Jean-Jacques Rousseau*, 1712–1778), француски филозоф из 18. века, представник просветитељства, дели Локов став о значају искуства у човековом развоју, али сматра и да се током развоја детета мора узети у обзир његова „природа” или ће се његов природан развој нарушити. Дакле, за разлику од Коменског, који је говорио о складности васпитања и природе (спољне), он је сматрао да васпитање треба ускладити са унутрашњом природом детета. Овај филозоф имао је веома значајну улогу и у издвајању детињства као посебне, значајне животне фазе, али и схватању дететове природе као „добре”, која после бива „покварена”. „У свом опису образовања Емила, Русо је био први из своје генерације који је посматрао дете као дете, а не минијатурну одраслу особу” (Wishon, 1992: 90, прев. М.С.И.). У својим списима он је истицао значај учења кроз директно искуство: „Ne dajte vašem vaspitaniku nikakvu vrstu usmene pouke, on treba da je dobiva samo iskustvom” (Ruso, 1989: 78). Занимљиво је да су се и Лок и Русо противили учењу напамет. „Русоова концепција васпитања као најбитнију чињеницу поставља потребу да се дете научи да самостално расуђује, кроз мноштво примера” (Базић, 2010: 139). Нека од Русоових начела су и данас у примени у оквиру предшколских програма широм света. „Слободна игра је базирана на Русоовом веровању у дечју урођену доброту и способност да изабери оно што је потребно да науче. (...) Коришћење конкретних спрам апстрактних материјала за децу раног узраста такође је један од темеља развојно-одговарајућег курикулума за предшколске установе” (Gordon, & Browne, 2011: 12, прев. М.С.И.). У свом делу Емил или о васпитању Русо је дао и сугестије везане за музичко образовање:

„(...) nastojte da u pevanju učinite njegov glas čistim, ujednačenim, gipkim i zvonkim, a njegovo uho prijemljivim za takt i harmoniju i ništa više. Imitativna i pozorišna muzika nije za njegovo doba; ne bih čak želeo da peva ni reči. Ako bih hteo da ih peva, trudio bih se da ispevam za njega naročite pesme koje bi za njegovo doba bile in-

terasantne i isto tako jednostavne kao njegove ideje. Budući da sam se slabo žurio da ga naučim čitanju slova, lako će svako razumeti da će se isto tako malo žuriti da ga naučim čitanju nota. (...) Za pravilno razumevanje muzike, nadalje, nije dovoljno da je tačno izrazimo, nego moramo znati i da je komponujemo; i ako oboje ne naučimo u isto vreme, nikad je nećemo dobro razumeti. (...) Neka uvek melodija bude jednostavna i laka za pevanje, neka uvek izlazi iz glavnih tonova dotičnog tonskog reda i neka uvek zvuči osnovni ton tako da ga može čuti i lako pratiti; jer ako hoće da usavrši glas i sluh, nikad ne sme pevati bez pratnje na klaviru. (...) Ali dosta o muzici! Poučavajte njoj svoga učenika kako hoćete, samo neka mu ona uvek služi na zabavu!” (Ruso, 1989, 152-153).

Начела која је поставио Русо прихвата, а потом и даље унапређује Јохан Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746 –1827), првенствено оно које се односи на учење кроз искуство и рад. Он уводи термин објектно учење: „Истичући значај сензорног учења, специјалан метод (који је примењивао) ослањао се на *Anschauung* принцип, процес који је подразумевао формирање јасних концепата базираних на сензорним утисцима” (Gutek, 2003: 1875, прев. М.С.И.). Као други важан предуслов за успешно стицање знања, он препознаје окружење које деци пружа емоционалну сигурност (Gutek, 2003). Гутек истиче и да његов највећи допринос образовању лежи најпре у филозофији природног образовања, које је подразумевало поштовање личности детета, као и активно укључивање деце у процес стицања знања, уз коришћење својих чула у истраживању окружења (Gutek, 2003: 1876). Залагао се за стварање мањег јаза између неформалног и формалног учења: „Ах, како се у мени душа бунује што су у њему (народном образовању) природа и вештина не само одвојени, већ што су их у њему зли људи до крајности завадили” (Песталоци, 1946: 40). Песталоци истиче важност принципа систематичности – „Свет (...) лежи пред нама као неко море нејасних опажаја који прелазе један у други. Ствар наставе и вештине јесте у томе (...) да уклони сву збрку која се налази у тим опажајима, да оне који су слични или који су истог рода повеже у једну представу, да их тим путем учини јасним и да их после постигнуте јасноће доведе код нас до разветних појмова” (Песталоци, 1946: 92). Он даље, детаљно разрађује поставку принципа очигледности, који је поставио Коменски, посматрајући очигледност као „(...) polaznu tačku ka apstraktnom mišljenju, odnosno saznanju” (Žlebniĳ, 1970: 108). Занимљиво је да је по Песталоцију, прво елементарно сред-

ство у настави управо звук, а о музици износи следећи став: „(...) наука о певању треба према општим начелима да пође од простога и ово до краја изведе а потом да постепено пређе по завршетку једног вежбања на почетак другог и да никад не треба да иде за тим да бесмисленом неприродношћу умртви основу те моћи и у њу унесе збрку” (Песталоци, 1946: 102). Идеје Песталоција су даље по Европи и Америци ширили његови следбеници и ученици, међу којима је најзначајнији Фридрих Фребел.

Јохан Фридрих Хербарт (Johann Friedrich Herbart, 1776–1841), који се сматра једним од утемељивача модерне педагогије, као науке, своја начела развијао је под директним утицајем Песталоција, о чијем је раду и писао, али је развио и своје оригиналне педагошке идеје. Он сматра да је у периоду раног детињства важно савладавати вољу детета, његову необуздану, несташну и живахну природу, коришћењем средстава као што су „оромена, nadzor, naređenja, zabrana, kazna, igra, rad, autoritetiljubav” (Žlebник, 1970: 113). Овај, изузетно ауторитаран приступ, који је укључивао и уливање страха детету кроз телесну казну, у великој мери одступа од начела на чијим основама је градио свој приступ.

У претходном току рада смо већ навели да је управо Фридрих Фребел (1782–1852) оснивач прве установе под називом *kindergarten*, односно дечји вртић. Његова ученица Маргарета Шурц (Margarethe Schurz) по угледу на њу отвара сличну установу и у Америци 1856., користећи програм на немачком језику, а прва оваква установа са програмом на енглеском језику бива отворена 1860. године. Први дечји вртић (*Kindergarten*) као део званичног школског система отворен је 1876. године, те надаље тече развој програма намењеног деци, као и програма за обуку наставног кадра (Gordon, Browne, 2011: 19).

Фребелова начела обликована су током дугогодишњег школовања у веома разнородним областима – у више наврата, у периодима од по неколико година, стицао је знања из домена архитектуре, лингвистике, природних наука, геологије и минералогije, а у два наврата – једном краћем и другом, двогодишњем, педагошка знања стицао је од Песталоција. Током 1837. године започео је процес оснивања и конципирања дечјег вртића, намењен деци узраста три и четири године, а сам назив *Kindergarten* почиње да користи од 1840. године. Током педесетих година институције устројене на овај начин, под утицајем његових идеја почињу да се

оснивају у Британији и Америци. Сматрао је да игра има веома значајну улогу у дечјем развоју, а свој приступ је базирао на принципима као што су усклађеност са узрастом (развојним фазама) и природом деце, принципу активности. Он истиче: „Игра је, тако, највиши израз човековог развоја у детињству, јер представља слободан израз онога што је у дететовој души” (Froebel, 1912: 50, прев. М.С.И.). Износи и следећи став: „Човекова природа захтева да свака његова акција, ментална или телесна, буде у вези са кореспондирајућим објектом из спољашњег света” (Froebel, 1912: 171, прев. М.С.И.). У складу са тиме да је, посебно у предшколском периоду, потребно потпомагати дечји развој кроз коришћење разноврсних дидактичких материјала осмислио је и у својим установама користио „дарове”, односно „поклоне” (*spielgaben*), који замењују играчке, чијем се коришћењу Фребел противио. Реч је о низовима тродимензионалних објеката – апстрактних геометријских облика (сет меканих, често вунених лоптица, лопта од чврстог материјала, најчешће дрвета, коцка, цилиндар, дрвена кутија састављена од 8 коцки, блокови за конструисање и други) и користе се према распореду који је одредио и образложио Фребел, у различитим развојним фазама деце, у оквиру разноврсних игара (Froebel, 1912). Оне су комбиноване са активностима, односно занимањима (као што су савијање папира, слагање штапића), покретним играма уз певање, баштованство (деца свакодневно обилазе башту и изводе одређене, мале или замишљене операције), игре напољу и различите послове који укључују активацију руке, као што су ткање, плетење, шивење, савијање папира и слично. Фребел је избегавао директивни приступ – читање прича или учење песама напамет, већ је учење песама, на пример, реализовано тако што би певао песме током конструкторских активности, а деца би их након више понављања упамтила и певала и сама (Johansson, 2018). У Фребеловом приступу музика – песме и покретне игре, имале су врло значајну улогу, о чему сведочи и објављивање књиге под називом *Mother – Play and Nursery Song*, у којој се налазе записи текстова и нотографије за бројне песме, али и објашњења неких од игара. Тако Фребел, између осталог у овом делу наводи: „Култивишите рано моћ певања и тако ћете код детета пробудити и обезбедити му непроцењиво богатство” (Froebel, 1893: 177, прев. М.С.И.). Он наводи и да је поред рада на развоју слуха гласа једнако важно радити на развоју унутрашњег слуха.

Џон Дјуи (John Dewey, 1859–1952) је у својим делима истицао значај целоживотног учења, културног контекста и континуитета за развој детета. По његовом мишљењу, суштина процеса преношења знања лежи у „(...) континуалној реконструкцији, полагању од дечјих тренутних искустава (...)” (Dewey, 1902/1906: 16, прев. М.С.И.) и њиховој интерпретацији, њиховом организовању и систематизовању и даљем усмеравању сваког детета. Основним циљем образовног процеса не сматра стицање знања, већ самореализацију сваког детета (Dewey, 1902/1906: 13), а као неке од највећих пропуста у осмишљавању образовног процеса наводи и презентовање информација у готовом облику, без укључивања било каквог изазова, игре, менталног захтева стављеног пред дете, што води одсуству дечје мотивације и неактивирању логичких механизма. Сматрао је да се у креирању курикулума мора ослонити на дечја претходна искуства и пратити њихов природни развој, као и да образовни процес мора обухватити целокупан развој детета – физички, емотивни, интелектуални и социјални. Истицао је и значај холистичког приступа образовању, без поделе на наставне области.

Жан Пијаже (Jean Piaget, 1896–1980) биолог по образовању, у оквиру своје теорије коју је сам називао генетска епистемологија, у великој мери утицао је на развој бројних предшколских програма и модела. Основно поље Пијажеовог интересовања биле су когнитивне фазе (његов приступ карактерише као когнитивни), а сматрао је да дете активно конструише своју спознају света, те се његова теорија сврстава у конструктивистичке. Описао је четири развојне фазе – сензо-моторну, до навршене друге године живота, преоперационалну од друге до седме године, фазу конкретних операција од седме до дванаесте године и формалну операциону фазу од 12 године надаље (Пијаже, 1978; Nutbrown & Clough, 2014). Раним детињством сматрао је период од друге до седме године, а овај период карактерише појава говора, развој интериндивидуалних осећаја (симпатије, антипатије, поштовања, итд.), развој могућности размена са другим особама, које Пијаже назива почетком социјализације акције, интериоризација говора, тј. почетак мишљења у правом смислу речи, те интериоризација акције, кроз интуитивно мишљење (Пијаже, 1978). Крњаја (2011) наводи да је у основи његове теорије схватање „(...) да развој одређује учење, односно да све оно што су деца у станју да уче у великој мери зависи од стадијума њиховог развоја. Развој као linearan sled стадијума одвија се пре-

ma odvojenim aspektima i teče isto kod svakog deteta, bez obzira na kulturu ili društvenu grupu kojoj pripada. Osnovni izvor razvoja je unutrašnja neravnoteža saznajnih struktura deteta. Saznanje je aktivna, unutrašnja konstrukcija koja nastaje iz fizičkog iskustva deteta, na osnovu kojeg dete razvija svoje šeme i predstave spoljašnjeg sveta i na taj način razvija sve složenije saznajne strukture” (Krnjaja, 2011: 542). Она наводи и да се Пијажеове идеје налазе у основи програма развојно примерене праксе, као и „наглашавању позитивистичке оријентације, и нормирању постигнућа детета на одређеном узрасту кроз стандарде постигнућа” (Krnjaja, 2011: 542).

Лев Семјонович Виготски (Лев Семёнович Выготский) (1896–1934) био је совјетски развојни психолог, чији ставови су у великој мери утицали на обликовање различитих модела предшколских програма. Он је истицао да се процес дечјег развоја одвија на три нивоа – културалном, интерперсоналном и индивидуалном, али и да се развој не одвија у оквиру одређених развојних етапа, већ кроз јединствен, непрекидан процес овладавања различитим вештинама. Основни постулат његове културно-историјске теорије био је да је учење није само индивидуалан процес, већ део социјалне размене, односно да се одвија кроз интеракцију деце са другом децом и одраслима. Чувен је његов цитат: „(...) we become ourselves through others (...)” (ми остварујемо сопствени идентитет кроз друге) (Vygotsky, 1966: 43), у ком је посебно наглашена улога окружења у формирању идентитета појединца. Он је сматрао и да учење мора бити прилагођено индивидуалним могућностима сваког детета, али не само оне што дете у том тренутку може да оствари, већ и његовом потенцијалу. Иако је Виготски приписивао концепт *зоне наредног развоја* другим ауторима, никада није доказана аутентичност ових његових тврдњи, те је општеприхваћена његова дефиниција овог појма. Ван ден Вир и Валсинер у својој опсежној студији представљају најдетаљнији опис овог термина, пронађен у стенограмском запису предавања Виготског, одржаног на Педагошком Институту Бубнов, 1933. године, који је објављен 1935. године: „Зона наредног развоја детета је простор између његовог тренутног развоја, одређеног уз помоћ задатака које самостално решава и нивоа потенцијалног развоја детета, одређеног уз помоћ задатака које дете решава уз вођство одраслих и у сарадњи са партнерима који су интелигентнији од њега” (Vygotsky, 1933/1935 према van der Veer & Valsiner, 1991: 337, прев. М.С.И.). До данас је рад

деце у групама, под надзором васпитача – један од кључних облика рада, потекао из ове теорије (Nutbrown & Clough, 2014, 56). За разлику од Пијажеа, чији став је био да дете најпре треба да достигне одређену фазу когнитивног развоја, да би савладало одређену вештину, Виготски је сматрао да управо процес стицање - вештина и учења у сарадњи са другима основно средство за његов индивидуални - напредак у развоју. Истицао је и значај језика и говора у обликовању личности, а своје ставове везане за ову област представио је у оквиру свог дела *Мишљење и говор*. Идеје Виготског послужиле су као основа за различите социокултурне - теорије, у чијим се курикулумима „ (...) naglašava učešće dece u pitanjima relevantnim za njihov razvoj, zatim priroda odnosa odraslih i dece i mogućnost sticanja autentičnog iskustva” (Krnjaja, 2011: 550). Крњаја наводи и да се на основама - социокултурне теорије развија контекстуално примерена пракса, коју „(...) karakterišu obrasci učenja specifični za kulturni kontekst, sistema odnosa i komunikacija - između odraslih i dece zasnovani na zajedničkom razumevanju i nalaženju smisla sopstvenih aktivnosti u građenju kurikuluma” (Krnjaja, 2011: 550).

Брунер (*Jerome Seymour Bruner, 1915–2016*) својим делом Процес образовања (*The process of education*) на самом почетку седме деценије двадесетог века - уводи процес спиралног курикулума, уз тврдњу да „se svakom detetu, na svakom stupnju njegovog razvoja može efikasno predavati bilo koji predmet u odgovarajućem, intelektualno prihvatljivom obliku” (Bruner, 1976: 290). Његов став да упознавање - деце са садржајима из различитих области треба да почне знатно раније него што је то да тада био случај, на начин који је конзистентан са дечјим начином размишљања (Bruner, 1976: 297), иако се примарно односио на природне науке, имао је утицај на разумевање потребе за ранијим почетком учења у свим областима. Он је сматрао да деца треба да упознају садржаје кроз игру и директно искуство, да их интуитивно разумеју, пре него што се формално упознају са њиховим карактеристикама.

У наставку рада представићемо и ставове бројних других значајних теоретичара и практичара попут Бенџамина Блума, Марије Монтесори, Рудолфа - Штајнера, Лориса Малагуџија, Карла Орфа, Зориславе Васиљевић, Золтана - Кодаља, Емила Жак-Далкроза и других.

У досадашњем току рада сагледали смо схватања кључних теоретичара, кроз чије су ставове обликована основна начела раног образовања, заснована на

значају игре и културног контекста у ком се одвија учење, учењу кроз директно - искуство, прилагођавању особеностима детета и особеностима његовог развоја. У наредном потпоглављу представићемо управо особености музичког развоја деце - предшколског узраста, као оквир за евалуацију сврсисходности одређених решења а у оквиру реализације програма музичког васпитања.

2.3. МУЗИЧКИ РАЗВОЈ У ПРЕДШКОЛСКОМ ПЕРИОДУ – УЗРАСНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ

У оквиру развојне психологије, дечји развој се проматра са различитих становишта. Прати се његов когнитивни, физички, моторни, сензорни, емоционални развој, развој говора, социјалног понашања, меморије, пажње, маште, итд. Узраст од треће године до поласка у школу (односно ницања првих сталних зуба) карактерише „увећање игровне активности, експанзија развоја симболичких функција и имагинације и интуитивног мишљења. У том периоду се развија говор, формирају представе, долази до „интериоризације” радње. Дете постаје све самосталније у погледу бриге за себе, обављању свакодневних активности и има виши ниво толеранције за „одвајања” од родитеља” (Brković, 2011: 179).

Током развоја, уочени су периоди у којима је развој најинтензивнији. Међутим, важно је скренути пажњу и на честу, погрешну употребу термина „критични” период развоја, и његову замену са другим термином „оптималан период развоја”. Наиме, критичан период је период у ком се неко знање/вештина једино стиче, те у случају да се овај период пропусти, не може се касније надоместити (Flohr & Persellin, 2011: 8). Познат је пример тек рођених мачића којима је било покривено по једно око током неколико недеља и који су као последицу ове интервенције, изгубили способност вида на дотичном оку, јер је у питању био период који је критичан за развој вида (Hubel & Wiesel, 1970). Са друге стране, оптималан период је период у коме се дато знање/вештина стиче на бржи и лакши начин, али и ако се овај период пропусти, то се накнадно може надоместити (Flohr & Hodges, 2006). На овај термилошки пропуст може се наићи и у домаћој литератури из домена музичке педагогије, где се предшколски узраст наводи као критичан за развој одређених музичких способности, а заправо је реч о оптималном периоду за њихов развој.

Реаговање на музику започиње још пре рођења. Утврђено је да још у пренаталном периоду, фетус реагује на звук и музику, а да бебе узраста до годину дана уочавају промене у ритмичким обрасцима и мелодијским контурама (нпр. уочава се промена у срчаној радњи као реакција на нешто ново, спрам константног срчаног ритма када се понавља иста фраза/образац).⁷ Даулинг наводи и да деца почињу да импровизују своје мелодије већ са девет месеци, играјући се са висинама које могу да досегну, док су на узрасту од годину и по дана у стању да креирају кратке мелодије које потом понављају (Dowling, 1999). Уколико су стимулисана на активан начин од стране родитеља, деца са само годину дана могу са приличном сигурношћу изводити равномерни пулс (Flohr & Persellin, 2011: 18). Грујић у својој дисертацији потврђује утицај узраста као фактора на развој музичких способности (Grujić-Garić, 2009).

У наставку дајемо преглед музичког развоја – развоја перцепције музике и вокалног развоја у оквиру појединих периода у предшколској узрасној фази.⁸

3–4 године:

Овај период одликује:

- склоност ка истраживању са гласом и у музицирању на инструментима (Swanwick, 1991: 25);
- повећано интересовање за песме, посебно ако су присутне у породичној средини, уз претежно ослањање на текст песама (Hallam, 2006);
- склоност ка измишљању сопствених песама – комбинација научених песама и стваралачког умећа (Ђурковић-Пантелић, 1998: 64; Судзиловски и Терзић, 2010: 206);
- повећање способности контроле гласа и снаге вокала води ка способности репродуковања целих песама (ова способност се може развити и на ранијем узрасту): дечје певање одликује тачност ритмичке репродукције, као и праћење контуре мелодије (Shuter-Dyson & Gabriel, 1981 према Round & Harrison, 2002); деца успевају да задрже тоналну стабилност унутар фразе, али не и целе песме (Dowling, 1998); Радош наводи да де-

⁷ Видети детаљније у: Mirković Radoš, 1996: 237-240

⁸ Детаљан преглед истраживања везаних за дечји музички развој видети у Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.

ца овог узраста имају оспег гласа од c1-c2 (Mirković Radoš, 1996: 255), међутим овај податак треба узети са резервом;

- „Четворогодишњаци успевају да се држе стабилног тоналног центра унутар једне фразе, али би често склизнули у нови тоналитет током преласка на нову фразу. (...) Тек са пет година деца су у стању да са тоналном стабилношћу изведу целу песму” (Dowling, 1999: 612, прев. М.С.И.);
- више од половине деце овог узраста препознаје познате песме отпеване без текста (Pound & Harrison, 2002);
- повећање физичке координације доприноси развоју способности праћења равномерног пулса марширањем (Pound & Harrison, 2002).

4–5 година:

- дете може усвојити текст песме са разумевањем, осећа и повезаности текста и мелодије (Ђурковић-Пантелић, 1998: 64), а шири се и репертоар песама које деца певају напамет (Gardner, 1994 према Pound & Harrison, 2002);
- деца певају са већом интонативном стабилношћу, успевају да одрже тоналну стабилност током целе песме, а смањује се фреквенција осмишљавања спонтаних песама (Dowling, 1998; Moog, 1976 према Miyamoto, 2007; Sloboda, 1985 према Pound & Harrison, 2002);
- између четврте и шесте године формира се лични музички израз, а најочљивији је кроз промене динамике и темпа при певању (Swanwick, 1991: 25);
- већина деце препознаје познату песму изведену без текста (Pound & Harrison, 2002);
- дете препознаје карактер музике и инструменте на којима је изведена, ако су му познати од раније (Ђурковић-Пантелић, 1998: 64);
- деца почињу да прате равномерно пулс са већом тачношћу и то лакше уколико је он умереног, него бржег и спорог темпа (Drake, Jones, & Varugh, 2000);

-
-
- значајно је побољшана дечја способност праћења равномерног пулса и опонашања једноставних ритмичких образаца (Ђурковић-Пантелић, 1998: 64; Zennati, 1976 према Mirković-Radoš, 1996: 245; Sloboda, 1985 према Pound & Harrison, 2002; Судзиловски и Терзић, 2010: 206);
 - развијена је способност запажања динамичких контраста и карактера композиције (Mirković-Radoš, 1996:245; Судзиловски и Терзић, 2010: 206);
 - у овом периоду започиње и развој хармонске свести (Corrigall & Trainor, 2010);
 - повећава се интересовање за слушањем музике, као и ширењем музичких знања и музичког вокабулара (високо-ниско, брзо-споро, тихо-гласно, итд.) (Duffy, 2006);
 - деца овог узраста умеју да разликују тонове по висини, али имају тешкоћа ако то треба да чине кроз вербални одговор, јер термине везане за висину мешају са терминима везаним за динамику; стога истраживања треба обављати кроз коришћење других, невербалних метода, или истраживању треба да претходи обука (макар и веома кратка) усмерена ка усвајању дотичних термина (Miyamoto, 2007; Stalinski, Schellenberg,& Trehub, 2008).

5–7 година:

- нагли развој мелодијских и ритмичких видова музичких способности (Ђурковић-Пантелић, 1998: 64);
- деца опажају разлике у висини тонова, али и даље имају тешкоће да их изразе вербално (Hair, 1977);
- развија се способност контроле покрета и њихове синхронизације са музиком (Судзиловски и Терзић, 2010: 206);
- даље се повећава прецизност у репродуковању мелодије и ритма (Pound & Harrison, 2002: 31; Судзиловски и Терзић, 2010: 207), као и способност дискриминације висине тона (Ђурковић-Пантелић, 1998: 65);
- унапређује се способност самосталног извођења песме или музичке игре са покретима (Судзиловски и Терзић, 2010: 207);

-
-
- у музицирању на инструментима, деца изводе једноставне обрасце, као и метрички пулс;
 - деца реагују на различита расположења које доноси музика и развијају базично разумевање о утицају појединих музичких елемената на укупан звучни ефекат (Pound & Harrison, 2002: 33);
 - период између навршене пете и шесте године (Ђурковић-Пантелић, 1998: 65), односно пете и седме године (Васиљевић, 2003: 139) сматра се оптималним, односно периодом највеће осетљивости на музику (уз период између шест месеци и две године, када се такође бележи нагли развој мелодијских и ритмичких видова музичких способности).

У бројним истраживањима научници су испитивали опсег гласа деце током одрастања, међутим, резултати до којих су дошли се у великој мери разликују - (Moore, 1991; Flowers & Dunne-Sousa, 1990; Wassum, 1979).

Велч даје детаљан преглед резултата ових истраживања: као пример, дајемо приказ опсега гласа петогодишњег детета: он се, у различитим истраживањима, креће од опсега кварте (e1-a1), преко квинте (h-f1), сексте (a-fis1), септима (c1-b1), октаве (a-a1), до чак ундециме (a-d2) (Welch, 1979). У још једном истраживању - реализованом исте године, чак 67,4% шестогодишњака имало је опсег од октаве, или већи (Wassum, 1979).

И на нашем поднебљу реализовано је истраживање којим је проучаван опсег гласа предшколске деце. Наиме, Терзић и Судзиловски спровеле су истраживање мањег обима, са децом ужичког краја (узорак од 79 деце), те установиле - да чак 13, 92% деце није у стању да отпева песму по избору, да се опсези дечјег гласа крећу у знатно дубљем регистру, те да су мањи него што је очекивано (тек 44, 3% деце је у стању да отпева 6 и више тонова) и у великој мери неуједначени, као и да са лакоћом препознају песме са текстом, а у знатно мањем проценту - мелодију песама без текста, док у области ритма постижу знатно боље резултате - (Терзић и Судзиловски, 2002).

У овом поглављу сумирали смо сазнања до којих се дошло у бројним истраживањима о музичком развоју деце предшколског узраста. Ове информације треба користити приликом планирања музичких активности са децом предшколског узраста и обликовања квалитетних програма музичког васпитања, који на

адекватан начин провоцирају дечји развој. Наиме, бројна истраживања потврдила су да квалитетни програми музичког васпитања утичу на различите аспекте дечјег развоја, а наредно поглавље посветићемо управо њиховом прегледу.

2.4. УТИЦАЈ ПОХАЂАЊА ПРОГРАМА МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Значај музичких искустава у оквиру раног детињства за дечји развој је истакнут у бројним књигама и студијама (Bowman, 2012; Burton & Taggart, 2011; Swanwick, 1992; Hallam, 2012). Музика и њена улога и утицај на различите аспекте живота представља тему која је обрађивана у бројним истраживањима, из различитих перспектива.⁹ Једна од могућих категоризација постојећих истраживања укључује поделу на следеће групе:

- истраживања која приказују спонтану музичка понашања деце у различитим ситуацијама;
- истраживања која истражују утицај одређених фактора (узраст, пол, образовање родитеља итд.) на музичка понашања или развој музичких способности;
- истраживања која испитују улогу/ставове/начин образовања васпитача у процесу развоја музичких компетенција деце;
- експериментална истраживања која испитују утицај музичких активности (уопштено или различитих приступа и метода) на одређене компоненте - музичких и немусичких способности;
- корелациона истраживања у којима се пореди учинак на когнитивним, или другим тестовима деце или одраслих који су музички образовани, са онима који нису похађали програм музичког васпитања (нуде индиректне доказе - за трансфер знања/вештина/способности, јер се узорак не може уједначити у оквиру других релевантних фактора)
- неуропсихолошка истраживања у којима се прате промене у мозгу узроковане епохађањем програма музичког васпитања, слушањем или извођењем музике;

⁹ Видети детаљан преглед у: Harris, L. J. (2017). Does Music Matter? A Look at the Issues and the Evidence. *Developmental neuropsychology*, 44(1), 104-145.

Како је наш рад усмерен управо на значај и улогу музичких програма који се реализују у оквиру предшколских установа, у овом његовом делу представимо - истраживања која припадају експерименталним, корелационим и неуропсихолошким истраживањима, а разврстаћемо их у три групе – истраживања која се баве - утицајем предшколског музичког васпитања на музичке способности, истраживања која се баве његовим утицајем на немумичке способности и вештине (когнитивне, социјалне способности, вештина читања и писања, академско постигнуће и слично) и неуропсихолошка истраживања (специфична по својој методологији).

2.4.1. Утицај програма музичког васпитања у предшколском узрасту на развој музичких способности

Још током прве половине двадесетог века започето је са испитивањем утицаја програма музичког васпитања у предшколским установама на развој музичких способности.

Резултати истраживања спроведених током првих неколико деценија 20. века (Jersild, 1932; Updegraff, Heiliger, & Learned, 1938; Hattwick, 1935; Williams, 1935 према Jersild, 1939) сумирани су у оквиру посебног потпоглавља о истраживањима у области музике на раном узрасту у годишњаку Националног друштва за проучавање образовања из 1939. године, унутар поглавља о музици. У неким од истраживања резултати показују статистички значајну разлику између експерименталних група које су похађале музичке активности и контролних које нису, док у неким од њих ова разлика није утврђена, те се разлози углавном могу пронаћи у разликама у начину рада са децом, примењеним тестовима и процедурама (на пример, утврђено је да деца постижу више резултате при тестирању уколико се фраза коју треба да понове изводи певањем, него када се она изводи на музичком инструменту). У овом поглављу годишњака се на сличан начин резимирају истраживања из домена ритма, те сумирају њихови закључци – похађање музичких активности нема утицај на унапређење способности праћења музичког пулса; деца лакше прате метрички пулс корачањем него тапшањем, те постижу боље резултате код музике бржег темпа (Van Alstyne & Osborne, 1937; Jersild & Bienstock, 1935; Heinlein, 1929; Williams, Siever, & Hattwick, 1932 према Jersild, 1939).

Још 1931. године истраживањем је утврђена статистички значајна разлика у тачности вокалне репродукције појединачних тонова и интервала између групе

трогодишње деце која је похађала шестомесечни програм музичког васпитања у области музике (која је подразумевала певање песама и импровизацију) и групе деце која није похађала овај програм (Jersild & Bienstock, 1931). Програм је подразумевао рад са паровима деце, у трајању од десетак минута, два пута недељно. Овим истраживањем установљено је и да је опсег између c1 и a1 опсег који деца овог узраста репродукују са највећом лакоћом. Исти аутори су три године касније објавили резултате другог истраживања, којим су испитивали ефекат краткорочног музичког програма на дечију способност вокалне репродукције тонова две године након похађања програма: „Ограничени подаци у датој студији указују на чињеницу да предност коју су деца постигла посредством специјализованог краткорочног програма музичког васпитања од шест недеља може довести до побољшања које је видљиво након две године” (Jersild & Bienstock, 1934: 502, прев. М.С.И.). Смит 1963. године презентује резултате истраживања у ком је испитао ефикасност групног, свакодневног рада у домену музике са трогодишњацима и четворогодишњацима, те утврдио знатан напредак у интонативној тачности извођења песама код експерименталне групе, као и статистички значајну разлику у односу на контролну групу. Ово истраживање, као и нека од претходно наведених, потврдило је највећи напредак код песама амбитуса ce1-a1 (Smith, 1963). И бројна друга истраживања, реализована у деценијама које су уследиле, очекивано, потврдила су позитива утицај похађања музичких активности на развој способности вокалне репродукције код деце (Demorest, Nichols, & Pfordresher, 2018; Runfola, Etopio, Hamlen, & Rozendal, 2012; Svec, 2018; Simeon & Ku, 2015).

Истраживања потврђују да се способност усклађивања покрета са ритмичким пулсом унапређује током одрастања (Gilbert, 1980; Groves, 1969), као и да похађање програма музичког васпитања доприноси постизању бољих резултата на овим тестовима (Zachopoulou, Derri, Chatzopoulou, & Ellinoudis, 2003; Jordan-Decarbo & Galliford, 2011; Пермякова & Ткаченко, 2016).

Утврђен је и утицај похађања музичких програма на способност музичке перцепције и дискриминације код деце (Morrongiello, Roes, & Donnelly, 1989; Corrigan & Trainor, 2009; Cohrdes, Grolig, & Schroeder, 2018), као и њихов укупан музички потенцијал (Flohr, 1981).

2.4.2. Утицај програма музичког васпитања у предшколском узрасту на развој немужичких способности

Током претходних деценија велику пажњу истраживача заокупљао је трансфер способности, знања и вештина стечених у оквиру програма музичког васпитања на различите области, као што су когнитивни или социјални развој, академски учинак, развој читалачких, математичких способности, развој говора, па чак и утицај музичког васпитања на здравље.¹⁰ У прегледу истраживања који следи ћемо представити неке од најзначајних студија које потврђују или оповргавају ове ефекте. Неке од најновијих мета-аналитичких студија, ипак, нису потврдила многе од навода у појединачним студијама, изузев када је реч о утицају програма музичког васпитања на општу интелигенцију и меморију (Sala & Gobet, 2017).

Утицај похађања програма музичког васпитања на когнитивни развој једна је од тема које су биле најзаступљеније међу истраживачима. Током протеклих деценија, тако, утврђена је веза између музичког васпитања и различитих когнитивних капацитета: брзине процесуирања информација (Bugos & Mostafa, 2011), егзекутивних функција – когнитивних капацитета снажно повезаних са академским учинком (Zuk, Benjamin, Kenyon, & Gaab, 2014), интеракције међу хемисферама (Пермякова & Ткаченко, 2016), визуоспацијалних способности (Brochard, Dufour, & Despres, 2004), визуомоторних способности (Orsmond & Miller, 1999), аудиторне меморије (Tierney, Bergeson-Dana, & Pisoni, 2008), итд.

У истраживањима утицаја музике на различите видове интелигенције, значајно место заузима проучавање везе са спацијалном интелигенцијом. Громко (Gromko) и Пурман (Poorman) идентификују три основна разлога за то – развој спацијалне и музичке интелигенције зависе од сензомоторних искустава детета; спацијална меморија, као и музичка меморија засноване су на хијерархијским структурама између упамћених „локација”; памћење временских редоследа оснажује мемо-

¹⁰Детаљан преглед истраживања видети у: Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F. J. M., & van Hooren, S. (2017). Music Interventions and Child Development: A Critical Review and Further Directions. *Frontiers In Psychology*, 8, 1694; Rauscher, F. H. & Hinton, S. C. (2011). Music Instruction and its Diverse Extra-Musical Benefits. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 215; Jordan-Decarbo, J., & Nelson, J. A. (2002). Music and early childhood education. In *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press, 210-242; 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.

рију за просторне односе, као и меморију за музичке звукове (Gromko & Roogman, 1998: 174-175). Билхарц (Bilhartz) и сарадници (1999) наводе да постоје два типа спацијалних способности – спацијално препознавање и спацијално-темпорално расуђивање. Спацијално-темпорално расуђивање дефинишу као „процес који укључује идентификовање и ментално сортирање објеката према величини, облику, боји, итд. Спацијално-темпорално расуђивање је, у сваком случају, процес који захтева ментално одржавање слика, без асистенције физичког модела и њихово трансформисање и комбиновање на начин да сачине смислену целину. Овај ментални процес секвенцирања и спацијалног аранжирања објеката на сврсисходан начин се користи у извођењу виших можданих функција, као што су играње шаха, или решавање напредних математичких једначина. (...)” (Bilhartz, Bruhn, & Olson, 1999: 616, прев. М.С.И.). Спацијално расуђивање се користи за идентификовање раније представљених објеката, речи, мелодија, док спацијално-темпорално захтева од појединца да „формира менталну слику, а онда је трансформише (ментално ротира) (...)” (Rauscher & Hinton, 2011: 215, прев. М.С.И.).

Када је реч о спацијалном резонувању, Хурвиц (Hurwitz) и сарадници испитивали су утицај похађања интензивног Кодалевог музичког програма (пет пута недељно по 40 минута) деце првог разреда на спацијалне способности и вештину секвенцирања. Програм се у овом разреду ослањао првенствено на развој ритмичких способности, кроз учење народних песама из којих су се „извлачили” ритмички обрасци, који су потом служили као полазиште за креирање и комбиновање сопствених образаца. Рад у области ритма се реализовао и кроз симболична представљања ритма, моторичку активност деце, тактилни доживљај ритма и сличне активности. Узорак је чинило по десет испитаника у контролној и експерименталној групи, а период између тестирања и ретестирања је био седам месеци. Истраживањем је утврђено да су дечаци из експерименталне групе постигли значајно боље резултате на већини тестова који припадају домену темпоралних и спацијалних способности, док код девојчица није уочена разлика између експерименталне и контролне групе (Hurwitz, Wolff, Bortnick, & Kokas, 1975).

Хаслер (Hassler) и сарадници су покушали да истраже везу између музичког талента, посебно способности компоновања и импровизације и визуелно-спацијалних способности деце основношколског узраста. Међутим, сама методологи-

ја, која је подразумевала поделу узорка на групе испитаника – децу која поседују музички таленат и способност компоновања и импровизације, децу која поседују музички таленат, али не и способност компоновања и импровизације и децу која се не баве музиком се из данашње перспективе чини упитном, па и резултате који потврђују статистички значајну повезаност спацијално-визуелних и музичких способности ипак треба узети са резервом (Hassler, Birbaumer, & Feil, 1985).

Билхарц и сарадници су у свом истраживању установили да су деца која су похађала програм музичког васпитања, који је укључивао певање и музицирање на гlockеншпили, односно секвенциону обуку која ангажује и развија кинестетичке, слушне способности и способност визуелизације, постигла значајно боље резултате на једном од тестова апстрактног резоновања, који је укључивао памћење и низање перли различитих боја и облика према упамћеном редоследу (Bilhartz et. al, 1999).

Громко и Пурман су испитивали утицај похађања програма музичког васпитања (певања песама, извођења ритмичког пулса, музицирања на Монтесори звонима) на спацијално-темпоралну интелигенцију трогодишњака и четворогодишњака. Иако је реч о краткотрајној обуци (осам месеци) и малом узорку (15 испитаника у контролној и 15 у експерименталној групи), резултати су показали снажан утицај похађања програма музичког васпитања на овај тип интелигенције, посебно код четворогодишњака (Gromko & Poorman, 1998).

Друге студије су потврдиле да музичко васпитање – у овом случају конкретно индивидуални часови клавира код деце предшколског узраста – утиче на спацијално-темпорално, али не и на спацијално расуђивање (Rauscher, Shaw, Levine, Wright, Dennis, & Newcomb, 1997). Исти аутор у раду из 2011 године сумира резултате својих претходних истраживања. У једном од њих, на узорку од 87 испитаника – предшколаца из социјално угрожених категорија, потврдио је позитиван утицај похађања двогодишњег програма музичког васпитања на резултате остварене на визуелним и аудиторним задацима који су захтевали активацију спацијалних и темпоралних вештина, а изванредан напредак уочен је и у домену математичких способности (Rauscher, 2003 према Rauscher & Hinton, 2011). У другом, тим предвођен овим аутором је настојао и да установи евентуалну разлику у утицају различитих типова програма музичког васпитања, те је на узорку од 100 испитаника разврстаних на три различите експерименталне групе (у оквиру којих су

похађали наставу клавира, певања или ритма) и једне контролне групе која није похађала програм закључено да похађање сваког од три наведена типа активности доноси значајно боље резултате на задацима који подразумевају активацију темпоралних и спацијалних вештина, а да су припадници групе која је похађала програм који је укључивао акценат на ритмичким активностима постизали боље резултате на аритметичким и темпоралним задацима (Rauscher, LeMieux, & Hinton, 2005 према Rauscher & Hinton, 2011).

Коста-Ћоми (1999) испитивала је утицај трогодишњег програма инструменталног музичког васпитања на когнитивне способности деце и утврдила да након прве и друге године деца која су похађала програм постижу боље резултате на тестовима когнитивних способностима од деце која нису похађала програм, али након треће године програма није утврђена ова разлика. Једино су код деце чија је посвећеност програму и вежбању била већа, ефекти и даље били видљиви. Као једно од потенцијалних објашњења које нуди ауторка наводи се да је у прве две године учења инструмента ентузијазам на вишем нивоу, као и брзина напредовања, док се након две године може јавити засићење и успоравање брзине напредовања, те је когнитивни развој у већој мери био условљен дејом посвећеношћу (Costa-Giomi, 1999).

Глозман (Жанна Марковна Глозман) и Павлов (Александр Евгеньевич Павлов) утврдили су позитиван утицај инструменталне наставе (клавира и флауте) на развој кинетичких и спацијалних функција деце узраста 6–8 година (Глозман & Павлов, 2007).

Форгирд и сарадници установили су својим истраживањем да похађање програма музичког васпитања у трајању од најмање три године може позитивно утицати на способност аудиторне дискриминације, fine моторичке вештине, вокабулар и невербално расуђивање (Forgeard, Winner, Norton, & Schlaug, 2008)

Истраживање са нешто већим бројем испитаника (144 шестогодишњака), којим је испитиван утицај једногодишњег похађања наставе музике на укупан коефицијент интелигенције, објавио је Шеленберг 2004. године. Истраживање је подразумевало поделу узорка на четири групе испитаника – две експерименталне, од којих је једна похађала програм инструменталног музичког васпитања, друга програм у домену певања по Кодаљевој методи и две контролне, од којих је једна поха-

ђала програм у области драме, а друга није похађала ниједан тип програма. Истраживање је потврдило да је код припадника двеју експерименталних група (без обзира на разлике у типу музичког програма) утврђена мања, али значајна разлика у расту коефицијента интелигенције, у односу на припаднике контролних група (Schellenberg, 2004). У наредним истраживањима, Шеленберг је потврдила везу између трајања програма музичког васпитања и резултата на тестовима интелигенције, као и утицај похађања програма на академске резултате, али и утврдила да похађање програма музичког васпитања у детињству позитивно утиче на академске резултате у средњој школи, као и коефицијент интелигенције у првој години студија (Schellenberg, 2006). Иста ауторка је испитивала утицај музике на коефицијент интелигенције испитаника узраста 9–12 година са две године похађања програма музичког васпитања, као и узраста 17–26 година, са 8 година похађања програма, те у оба потврдила везу између похађања програма музичког васпитања и коефицијента интелигенције (Schellenberg, 2011, 2011a).

И у студији Груна и сарадника, који су се бавили поређењем менталне брзине деце узраста 3–7 година (коришћењем стандардизованих тестова за мерење менталних и музичких способности, као и методом електроокулографије која подразумева снимање покрета очију), као особине која је у снажној корелацији са интелигенцијом, јесте утврђена предност испитаника који су похађали програм музичког васпитања, у односу на генералну популацију, али је такође утврђено одсуство разлике међу подгрупама у оквиру експерименталне групе – наиме, део испитаника је похађао интензиван програм учења инструмента, а део само формални или неформални програм музичког васпитања у оквиру предшколског програма (Gruhn, Galley, & Kluth, 2003).

Кавијани и сарадници су у Ирану испитивали утицај похађања програма музичког васпитања на коефицијент интелигенције деце узраста 5–6 година. Формирање су две групе од по 30 деце, од којих је једна похађала тромесечни програм музичког васпитања по Орфовој методи (који је укључивао певање, извођење бројалица, тапшање, музицирање на Орфовим инструментима, извођење равномерног пулса, и слично), а друга није похађала програм музичког васпитања. Истраживање је показало раст укупног коефицијента интелигенције код експерименталне и одсуство раста код контролне групе, а припадници експерименталне групе показали су

боље резултате на тестовима визуелно-апстрактног закључивања, вербалног резонанса, као и краткорочне меморије (Kaviani, Mirbaha, Pournaseh, & Sagan, 2014).

Резултати неколико студија утврдили су одсуство везе између похађања краткорочног програма музичког васпитања и развоја когнитивних способности (Mehr, Schachner, Katz, & Spelke, 2013). Већ наведена недавно спроведена опсежна мета-анализа бројних истраживања спроведених у домену утицаја похађања програма музичког васпитања на интелигенцију, меморију и академски учинак, није дала коначну потврду за постојање њених дугорочних ефеката, али је овом студијом скренута пажња на бројне мањкавости у методологијама спроведених истраживања, те указано на правце које би требало следити у будућности, како би резултати били релевантни – првенствено присуство експерименталне и контролне групе у оквиру методологије (Sala & Godet, 2017).

Веза између развоја говора, читања и писања и музичког васпитања је такође била у фокусу многих истраживања. Сматра се да је способност декодирања речи, која лежи у основи способности изговарања појединачних речи, повезана са похађањем програма музичког васпитања у детињству, те је већина корелација између развоја музичких и лингвистичких способности заснована управо на овој вези (Corrigall & Trainor, 2011). Морено и сарадници утврдили су позитиван утицај шестомесечног програма музичког васпитања предшколске деце на читалачке способности, као и способност разликовања висине тона у говору (Moreno, Marques, Santos, Santos, Castro, & Besson, 2008). Рунфола и сарадници потврдили су везу између музичког васпитања у предшколској узрасној фази и ширине вокабулара и граматичког разумевања код деце (Runfola, Etopio, Hamlen, & Rozendal, 2012).

Хурвиц и сарадници испитали су утицај похађања интензивног програма музичког васпитања по Кодаљевој методи деце првог разреда на академско постигнуће, конкретно, на тесту из области читања, те утврдили да су девојчице из експерименталне групе постигле значајно боље резултате од девојчица из контролне групе која није похађала програм након прве године програма (одсуство оваквих резултата међу дечацима аутори објашњавају знатно нижим резултатом на почетном тестирању код дечака). Након две године програма и дечаци и девојчице из експерименталне групе постигли су значајно боље резултате од оних из контролне групе (Hugwitz et. al, 1975).

Лемб и Грегори (Lamb & Gregory, 1993) су спровели истраживање у ком су испитивали везу између способности читања деце првог разреда и њихове способности дискриминације музичких звукова и фонемске свесности¹¹. Утврдили су да је способност дискриминације музичких звукова повезана са резултатима постигнутим у области читања, а као кључни фактор који утиче на ову везу издвојили су свест о промени висине тона. Слично истраживање, које је потврдило значајну везу између фонолошке свесности¹² и свести о висини тона, али искључило везу између фонолошке свесности и перцепције ритма спроведено је и деценију касније у Канади, са децом предшколског узраста (Bolduc & Montésinos-Gelet, 2005). Истраживање којим је испитивана веза између музичке перцепције, фонолошке свесности и раног развоја читалачких способности, на узорку од 100 испитаника узраста четири и пет година, такође је потврдило везу између наведених способности и вештина (Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002). Још неколико истраживања потврђује и позитиван утицај похађања програма музичког васпитања у предшколском узрасту на развој фонолошке свесности и аудитивне перцепције (Escalada, Lemos, & França, 2011; Moritz, Yampolsky, Papadelis, Thomson, & Wolf, 2013).

Спроведена су и бројна истраживања у којима је директно испитиван утицај похађања програма музичког васпитања на развој способности читања или писања. Једно од њих укључивало је поређење напретка у домену читања код деце са потешкоћама у овом домену након двомесечне директне обуке у домену читања уз помоћ специјалних компјутерских програма (игара) и након двомесечне обуке у домену ритма, која је укључивала марширање и плескање уз певање, куцање уз метроном и различите задатке у домену дискриминације и извођења ритма. Добијени резултати су указали на истоветан утицај обуке у домену читања и обуке у области ритма, те потврдили да правовремена и на прави начин осмишљена музичка интервенција може послужити као средство за подршку развоју читалачких способности и фонолошке свесности. Ипак, треба имати у виду да је реч о истраживању мањег обима, спроведеном на узорку од по тек десетак испитаника у свакој групи (Bhide, Power, & Goswami 2013). Утврђен је и утицај дужине трајања програма музичког

¹¹Фонемску свесност чини способност анализе и дељења речи на фонеме, као и њихове синтез, односно спајања фонема у речи (Čolić, 2015: 156).

¹²Фонолошка свесност је способност опажања, анализе и генерисања лексичких и сублексичких јединица језика, односно способност манипулисања и идентификовања фонолошких компоненти речи различите величине (глас, слог, реч) и сложености (Čolić, 2015: 156).

васпитања на способност разумевања прочитаног код деце узраста 6–9 година (Corrigall & Trainor, 2011).

Одређена истраживања потврдила су и везу између похађања програма музичког васпитања у предшколској узрасној фази, развоја математичких способности деце (Geoghegan & Mitchelmore, 1996) и развоја спацијално-темпоралне интелигенције (Rauscher & Zupan, 2000; Rauscher & Hinton, 2011; Holmes & Hallam, 2017), те везу између формирања концепта броја и развоја способности репродукције ритма – „(...) развој нумеричких вештина и ритмички развој еволуирају паралелно, јер и један и други зависе од моторичког и неуролошког сазревања детета” (Habegger, 2010: 278, прев. М.С.И.).

Бројна истраживања потврђују везу између похађања програма музичког васпитања и академског учинка, углавном на средњошколском узрасту. Нека од њих потврдила су везу између академског учинка и бављења музиком (dos Santos-Luiz, Mónico, Almeida, & Coimbra, 2016; Southgate & Roscigno, 2009), нека везу између учења свирања инструмента и академског учинка (Babo, 2004; Fitzpatrick, 2006; Hille & Schupp, 2015; Wetter, Koerner, & Schwaninger, 2009; Young, Cordes, & Winner, 2014), нека везу између одабира музике као изборног школског предмета у школи, односно постигнућа у оквиру овог предмета и академског учинка (Gouzias, Guhn, & Kishor 2007; Kinney, 2008; Robitaille & O’Neal, 1981; Cabanac, Perlovsky, Bonniot-Cabanac, & Cabanac 2013) везу између квалитета похађаног музичког програма и академског постигнућа (Johnson & Memmott, 2006). Веома интересно је и истраживање Јанга (2015), због специфичне методологије и величине узорка. Он је, наиме, користио биографски упитник Немачког Социо-економског панела који попуњавају седамнаестогодишњаци у Немачкој, а који укључује питања о ранијем, тренутном и будућем образовању, активностима реализованим у слободно време, образовању родитеља, односу са родитељима, одликама домаћинства, као и податке о академском постигнућу. Када је реч о музици, упитник садржи питања о претходним и актуелним музичким активностима адолесцената и њиховом интензитету, као и томе да ли је реч о активностима у оквиру образовног система, или плаћеним, приватним часовима. Резултати истраживања потврђују снажну везу између похађања неког вида музичког васпитања и академског постигнућа на узрасту од 17 година, а ова веза је јача, уколико је интензитет ба-

вљења музиком већи. Посебно истичемо да истраживање показује да је време почетка музичке обуке од великог значаја. Наиме, уколико се са програмом организованог музичког васпитања почне у периоду раног детињства, утицај овог програма на академска постигнућа је највећи (Yang, 2015).

Киршнер и Томасело су утврдили да су четворогодишњаци који су учествовали у активностима које подразумевају заједничко музичко стваралаштво, певање и плес, чешће помагали једни другима и испољавали кооперативност у решавању проблема (Kirschner & Tomasello, 2010). Друга истраживања потврдила су утицај похађања музичких програма на кохезију унутар групе и бољу атмосферу унутар разреда (Eerola & Eerola, 2014), као и социјалне вештине деце (Yun & Kim, 2013).

Проучаван је и утицај одређених музичких активности на здравље. Утврђен је пораст имуноглобулина (врсте антитела – протеина имуног система који штите организам од вируса и бактерија) као последица хорског певања код одраслих, посебно након јавног наступа (Beck, Cesario, Yousefi, & Enamoto, 2000; Kretz, Bongard, Rohrmann, Hodapp, & Grebe, 2004), а слична истраживања би требало спровести и са децом предшколског узраста.

Поред свог утицаја на развој различитих способности, важност присуства музике у предшколским програмима може се сагледати из других перспектива. Тако Коупс (Koops) идентификује још и:

- „Културни контекст – Музика је витални део сваке културе, па тако треба да буде интегрални део дечјих искустава,
- Релациони утицај – Интерактивна музичка искуства јачају односе (међу децом) (...)”. (Koops, 2018: 33, прев.М.С.И.)

2.4.3. Неуропсихолошка истраживања

Новија истраживања људског мозга донела су информације о кортикалним механизмима за процесуирање музике¹³ и начинима на које бављење музиком утиче на развој мозга. У овом одељку представићемо неке опште налазе овог типа истраживања, док ћемо оне који се односе на поједине сегменте музичког васпитања, као што су певање или рад са инструментима представити у потпоглављима која следе.

¹³Детаљан преглед видети у Peretz & Zatorre, 2005 и Strait & Kraus, 2011.

Неуронаучници истичу да ангажман у домену музике активира бројне различите делове мозга, који процесуирају њену мелодију, ритам, хармонију, темпо, динамику, агогику, уз активацију меморије, а код свирања инструмената или плеса и моторике. „Слушање и креирање музике ангажује очаравајућу комбинацију практично свих људских когнитивних функција. Чак и наизглед једноставна активност, као што је певушење познате мелодије изискује покретање комплексних аудиторних механизма процесирања образаца, активацију пажње, меморије (складиштење и претраживање података), моторног програмирања, сензорно-моторне интеграције, итд” (Zatorre & McGill, 2005: 312, прев. М.С.И.). Нове технологије, попут скенера (PET), електро-енцеелографа (EEG) и магнетне резонанце (MRI) омогућиле су бројна нова сазнања о мозгу и начинима на који се музика у њему процесуира и на њега утиче током протеклих неколико деценија.

У својој дисертацији у којој је проучавао однос музичке педагогије и науке о мозгу (неуронауке), Едвардс категоризује истраживања у овом домену на шест група према теми коју изучавају. У овој категоризацији наведена су истраживања у којима се изучавању музичких процеса приступа холистички, истраживања јединственог когнитивног процесамузикалности, истраживања биолошке улоге музикалности, истраживања филозофских импликација неуромузичких истраживања, истраживања ефеката процесуирања музике на развој мозга, и истраживања улоге процесуирања музике на развој когнитивних функција у домену учења и памћења (Edwards, 2008 :4). За нас су посебно интересантне последње наведене две категорије, којима додајемо и истраживања која се баве педагошким импликацијама неуромузичких истраживања.

Бројним истраживањима која су имала за циљ да локализују процесуирање одређених музичких компоненти закључено је да су различити мождани механизми ангажовани приликом процесуирања висине тона (мелодије) и временске организације музике (метра, пулса и ритма). Наиме, у једном од истраживања, утврђено је да код неких од пацијената са оштећењима мозга, чија је способност дискриминације висине тона нарушена, нису изгубили способност дискриминације тонских трајања и обрнуто (Peretz, 1990).

Нека истраживања показују да се висина тона, односно мелодија процесуира у највећој мери у десној хемисфери мозга (Garcea et. al, 2017; Zattore, 1985;

Kohlmetz, Muller, Nager, Münte, & Altenmüller, 2003; Overy, Norton, Cronin, Winner, & Schlaug 2005; Peretz & Zatorre, 2005; Schneider et al., 2005; Warrier & Zatorre, 2004), иако су различити механизми ангажовани приликом перципирања контуре, односно глобалне структуре мелодије и појединачних интервалских односа у њој. Када је реч о временским структурама у музици, ситуација је још комплекснија, јер истраживања показују различите резултате, те упућују да се у различитим деловима мозга процесуирају метар, пулс и ритам. У једном од истраживања, пацијенти са оштећењима мозга који су неуспешно решавали задатке везане за ритам су били успешни у решавању задатака везаним за музички метар (задатак је подразумевао категоризацију одслушаних мелодија на марш и валцер) (Peretz, 1990), док је у другом било обрнуто – била је очувана способност препознавања метричке организације, а нарушена способност препознавања ритмичке организације одслушаних мелодија (Liégeois-Chauvel, Peretz, Babaï, Laguitton, & Chauvel, 1998). Истраживања показују активацију различитих делова мозга у оквиру процесуирања метра, пулса и ритма, укључујући обе хемисфере, базалну ганглију, као и моторне регионе мозга (Bengtsson & Ullen, 2006; Grahn, 2009; Grahn & Brett, 2007; Di Pietro, Laganaro, Leemann, & Schnider, 2004; Kuck, Grossbach, Bangert, & Altenmüller, 2003; Schneider et. al., 2005).

У фокусу великог броја истраживања која се баве ефектима процесуирања музике на развој мозга налази се мождапластичност. Реч је о особини мозга да буде подложен променама, у складу са спољним стимулусима. Иако је мозак најпластичнији током раног детињства, он може задржати ову способност промене под различитим околностима. „Бављење музиком може помоћи у одржавању веће пластичности мозга, него што је то случај код особе која се током живота није бавила музиком“ (Flohr, 2010, прев. М.С.И.).

Истраживањима су утврђене разлике у величини одређених сегмената мозга између појединаца који су похађали одређену обуку у домену музике и оних који нису. Показало се да је похађање неког вида музичког образовања и васпитања имало утицај на жуљевито тело (*corpus callosum*, танак сноп нервних влакана које чине везу између две хемисфере), моторни кортекс (део мозга одговоран за контролу мишићне активности), мали мозак (задужен за координацију fine моторике и сензорних информација), *planum temporale* (структура унутар

аудиторног кортекса која процесуира звук; развијеност овог дела је још већа ако се са музичком обуком започне пре седме године) и укупно увећање сиве масе (Edwards, 2008: 11-12). Едвардс износи закључак да се стиче утисак да „Музичка обука деце (...) подстиче аудиторни синаптички развој мозга; тако, доприноси спекулацијама да музичка обука може ојачати постојеће неуралне везе у дечјем мозгу, а вероватно чак и допринети развоју нових неуралних путева. Најзад, чини се да је овај развојни ефекат узрасно условљен”. (Edwards, 2008: 12, прев. М.С.И.) Своју тврдњу он поткрепљује податком да је развој апсолутног слуха веома редак без музичке обуке која је започета на раном узрасту.

Иако су резултати до којих се последњих деценија дошло веома интересантни, њихово тумачење је повремено било проблематично. Наиме, јавност, а чак и поједини педагози, чија су знања у домену неурологије и медицине лимитирана, имали су тенденцију да ова открића поједноставе и користе као средство за заговарање важности музике у образовном процесу. На тај начин настали су неки познати (Моцарт-ефекат) и мање познати *неуромитови* (открића која су била заснована на мањкавој методологији, или су била тумачена на погрешан начин, а која су добила велики публицитет) (Peterson, 2011; Flohr & Persellin, 2011). Иако постоје истраживања која потврђују утицај музике на одређене когнитивне способности, постоје и она која га оповргавају, те их треба проучавати упоредо, утврђивати разлике у методологији и обазриво доносити закључке.

И поред тога што је остало још много непознаница везаних за процесуирање музике у мозгу и њен утицај на укупан развој мозга, резултати до сада спроведених истраживања упућују на закључак да је музичко ангажовање веома важно за неуролошки развој детета, јер доприноси развоју различитих делова мозга и јачању веза између двеју хемисфера. (Gruhn, 2005; Flohr, 2010; Harris, 2009).

Још нека неуропсихолошка истраживања, везана за поједине области музичког васпитања, као што су рад у домену певања, слушања музике, импровизације и других, представимо у наредном поглављу, у потпоглављима посвећеним свакој од наведених области.

У оквиру овог поглавља истакли смо бројне музичке и немусичке ефекте похађања програма музичког васпитања, чиме је имплицитно потврђен значај њиховог присуства у предшколским курикулумима. Међутим, наглашавамо и да

разлоге за бављењем музиком у предшколском узрасту не треба тражити само у наведеним ефектима, већ да је учешће у музичким активностима значајно и због саме музике, њене естетске вредности и зарад обогаћивања и оплемењивања живота сваког детета, односно, како наводи Васиљевић: „Певање, свирање, описмењавање и слушање музике треба да постане духовна потреба сваког детета” (Васиљевић, 2003: 139).

У наставку рада анализираћемо доступну литературу везану за сваки од сегмената рада у оквиру програма музичког васпитања.

2.5. КЉУЧНЕ ОБЛАСТИ РАДА У ДОМЕНУ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

У овом поглављу ћемо представити резултате истраживања и ставове иностраних педагога везане за певање, слушање музике, извођење ритма и равномерног пулса (са и без музичких инструмената), музичко стваралаштво и импровизацију и музику и покрет.

2.5.1. Певање

Певање представља један од најзначајнијих видова музичког изражавања. Вековима уназад, први сусрет детета са музиком био је кроз песму (најчешће успаванку) коју му је певала мајка. На нашим просторима, у оквиру традиционалне, патријархалне породице, коју је чинило више генерација, и у оквиру истог домаћинства живело више сродника, деци су од најранијег узраста певале и баке, тетке, старија браћа и сестре, и то претежно народне песме. Овај вид певања Миодраг Васиљевић назива „матерње певање” и у једном обраћању деци истиче његов значај: „Ако су вам мајке певале успаванке док сте били у колевкама, онда сте, драга добра дечице, свршили најбољи конзерваторијум који се зове: конзерваторијум матерњег певања. Сви остали конзерваторијуми и музичке школе нису у стању да вам надокнаде оно што вам није предала ваша мајка својом песмом и својим говором. Ваша мајка, била она сирота сељанка која претвара црну земљу у белу погачу или сопственица луксузне лимузине, дала вам је најсветију љубав према музици, ако вам је певала када сте после купања и дојења хватали невиним ручицама песму њена срца и њене душе” (Васиљевић, 1941: 8 према Никшић, 2016: 11).

Певање је једна од области која је најзаступљенија у оквиру музичког васпитања у предшколском контексту. Бројни истраживачи су испитивали дечје певање у предшколском узрасту из различитих перспектива, а ми ћемо представити неке од кључних налаза у овом сегменту.

У узрасту од три године, деца се при превању ослањају на текст песме и иако могу да изведу тонове различите висине, њихово певање не одликује тонална или мелодијска стабилност. Са четири године, деца се и даље ослањају на текст песме, али са већом тачношћу репродукују мелодијску контуру песме, а са пет година деца певају песме које је могуће препознати на основу мелодије, а њихово певање одликује стабилност тоналитета и прецизност мелодијске контуре и певаних скокова (Davidson, 1994 према Hallam, 2012: 36).

Да би рад у домену певања са децом био успешан, Мајзнер наводи низ различитих активности које треба да претходе певању у којима се деца упознају - са могућностима сопственог гласа. Ту спадају, на пример изговарање речи у различитим регистрима гласа, коришћење гласније и тише динамике и вишег и нижег регистра приликом опонашања оглашавања животиња, уочавање и извођење разлике између шапата, говора и певања, експериментисање са гласом кроз имитирање различитих звукова из окружења, извођење бројалица на једном тону, кроз које се увежбава издржавање различитих трајања и слично (Mizener, 2008).

Певању треба да претходе припремне вежбе састављене из телесних вежби (истезања, савијања и слично) којима се активира тело и припрема за певање, вежбања правилног става тела, вежби дисања и вокализа, које доприносе развоју способности правилног дисања при певања, развоју вокалних способности, ширењу опсега гласа, чак и интонативној прецизности деце (Phillips, 1985).

Одређени аутори сугеришу да у почетку, певање треба да буде неформална, индивидуална активност, или активност реализована у оквиру мањих група. Наиме, док дете не стекне елементарну способност певања, не треба очекивати од њега још компликованију вештину певања истовремено са другима. Неформално, индивидуално певање треба подстицати у оквиру самосталне игре – слагања коцки, обављања кућних послова, цртања или бојења (Swanson, 1969: 186). У истраживању које је спровела Гец утврђено је да деца узраста 5 и 6 година певају прецизније индивидуално, него у групи (Goetze, 1989). Рутковски је утврдила да

укључивање активности које подразумевају индивидуално певање или певање у мањим групама у рад у домену певања у оквиру веће групе доприноси већој сигурности и прецизности деце предшколског узраста при певању (Rutkowski, 1996). Други аутори препоручују групни рад, јер индивидуално певање пред другима може изазвати непријатност код деце, а последично и одбојност према учењу музике (Васиљевић, 2003: 140).

Због великих индивидуалних разлика међу децом, неопходно је прилагођавање њиховим особеностима и то базирано на утврђивању дечјих претходних музичких искустава и вокалних способности. Торн препоручује креирање евалуационог листа са питањима која се односе на песме које дете најчешће пева, интонативну прецизност детета, измишљање сопствених песама (да ли том приликом дете понавља исте, или измишља увек нове мелодије) и слично (Thorn, 1929: 18). Наводи се и да евалуација вокалних способности деце не треба да буде индивидуална и формална, већ васпитач током групног певања треба да прилази и послушкује певање појединаца (Swanson, 1969: 188).

Када је реч о одабиру песама, Свонсон као главни критеријум наводи дечје преференције, односно питање да ли би деца дотичну песму певала и самостално, у ситуацијама које нису креиране и вођене од стране васпитача (групно певање уз неку физичку активности, самостално певање у оквиру слободне игре, пред спавање и слично, или у оквиру породице). Она посебно наглашава да песме компоноване за неки дидактички разлог обично брзо буду заборављене и имају мало значења ван специфичне ситуације за коју су оригинално коришћене, те посебно препоручује коришћење народних и дечјих песама које рефлектују најразличитије емоције и разнолике су по својим музичким карактеристикама (Swanson, 1969: 189). Ауторка истиче значај тематског критеријума (прилагођавање дечјим интересовањима), као и значај уметничке вредности (коришћење песама истакнутих композитора). Међу музичким карактеристикама песме истиче само значај прилагођености опсегу гласа деце (Swanson, 1969: 241). Наводи и да је најпогоднији тренутак за увођење неке песме ако она одговара актуелним потребама некога од деце, нпр. успаванка се уводи као одговор на ситуацију у којој је неко од деце из групе добило брата или сестру (Swanson, 1969: 235).

Мек Доналд и Ремзи истичу примаран значај музичких карактеристика песме, као што су тоналитет, амбитус, конфигурација мелодије и њихова усклађеност с вокалним развојем деце (McDonald & Ramsey, 1978:27).

У литератури су присутни различити методски поступци за обраду песме, те не постоји универзални поступак који даје резултате. Они се могу категорисати на три основне групе – учење песме у целисти, учење по деловима и учење појединих фраза уз разговор о тексту. Учење песме у целисти одвија се без поделе на фразе већ подразумева поступно усвајање појединих делова песме уз васпитачево понављање песме у целисти више пута, током једне активности, у случају једноставнијих, и у оквиру неколико прилика код дужих и компликованијих песама, а током учења песме текст и мелодија се не одвајају; и кад се песма учи посредством снимка, васпитач изражајно пева, како би лични доживљај и израз били подстицај деци за савладавање песме (Swanson, 1969: 236). Учење по деловима је метод коме се повремено замера стварање монотоније и рутине у раду. Свонсон првенствено препоручује метод у ком се комбинује разговор о тексту и певање појединих фраза у дијалогу са васпитачем, где се свака песма усваја на другачији и занимљив начин, чиме се уноси динамика у процес учења песама (Swanson, 1969: 239). Неки аутори препоручују да се краће песме уче у целисти, а дуже по фразама (Nye & Nye, 1974; Hartshorn, 1958: 277; Houlahan & Taska, 2015), док други заступају став да песме треба учити у целисти, без поделе на фразе, током неколико понављања у дану, или неколико узастопних дана (Bayless& Ramsey, 1978; Dorman, 1967; Klinger, Campbell, & Goolsby, 1998; Thorn, 1929).

У оквиру учења песме могу се користити различита очигледна средства као подстицаји, посебно у случају да васпитач поседује мање изражене вокалне способности. Васпитач који изразито лепо и изражајно пева може држати дечју пажњу само својим певањем, те му нису неопходна очигледна средства (Swanson, 1969).

Када се песма учи са снимка, учење песме се одвија тако што деца у почетку тихо певају уз снимак, док не савладају мелодију, а касније се може пустити само почетак снимка као подстицај, након чега деца настављају самостално да певају (Swanson, 1969: 243).

Постоје неслагања међу ауторима и око редоследа усвајања текста и мелодије – неки се залажу за то да учење текста претходи усвајању мелодије (Fryberger, 1916), други да се најпре савлада мелодија на неутралан слог, како би дечја пажња била усмерена искључиво на тонске висине (Reifinger, 2013); док неким истраживањима није утврђена значајна разлика између учење песме са текстом и на неутрални слог (Leighton & Lamont, 2006 Levinowitz, 1987 према Goetze, Cooper, & Brown, 1990; Smale, 1987).

Неуропсихолошким истраживањима је утврђено да певање активира различите регионе мозга, те да се и приликом учења песме активирају различити делови, зависно од тога да ли је фокус на тексту или мелодији песме (Flohr & Persellin, 2011: 13). Зато неки научници сугеришу да би при обради песме са сложенијим текстом или мелодијом требало најпре са децом усвојити текст или мелодију (уз коришћење неутралног слога), а потом прећи на усвајање друге компоненте (Trolinger, 2010; Flohr & Persellin, 2011). Независно од начина на који се песма усваја, након њеног савладавања треба повремено певати песму на неутрални слог, како би дечја пажња била усмерена на мелодијску компоненту (Young & Glover, 2002).

Улога васпитача у дечјем певању може бити двојака – он може певати *за децу* (дакле, док васпитач пева, деца слушају, а потом деца самостално певају, а васпитач слуша) или *са децом* (васпитач пева истовремено са децом). Поједини аутори се залажу за првонаведени приступ (Dorman, 1967), а други за другонаведени (Bennett, 1999 према Persellin, 2003). Неким истраживањима је утврђено да нема разлике у побољшању вокалне прецизности деце између ова ова два начина рада (Persellin, Smith, Klein, & Taguian, 2002), а посебно се препоручује њихово комбиновање где васпитач повремено пева са децом, а повремено само слуша и процењује дечје певање (Persellin, 2003; Swanson, 1969: 239). Такође, васпитач може поступно умањивати своју улогу у групном певању, зависно од степена дечје независности у прецизном интонирању песме (Reifinger, 2013). Наводи се и да деца са потешкоћама у певању не треба да буду груписана у простору, већ смештена у окружење деце са развијенијим вокалним способностима (Swanson, 1969: 188).

Истраживан је и утицај хармонске пратње у оквиру музичког васпитања, али се и овде резултати истраживања не подударaju – у неким није утврђен утицај хармонске пратње на већу тоналну стабилност и интонативну прецизност (At-

terbury & Silcox, 1993; Guilbault, 2004), док су у другим студијама резултати показали да деца певају са већом тачношћу уз једноставну хармонску пратњу спрам сложеније (Petzold, 1966), те да деца најпрецизније певају уз комбинацију једноставне хармонске пратње и мелодијске линије изведене на клавиру (Hale, 1977).

Када је реч о пратњи певању, Свонсон наводи да она треба да се одвија на клавиру, уколико га установа поседује (Swanson, 1969: 232), а може се певати и уз снимак, или без музичке пратње (Swanson, 1969: 235); клавир треба да се користи у сврху обогаћења звучача и подршке певању, а пратња треба да буде једноставна; наводи да је управо погрешна употреба клавира (прегласна пратња, свирање уз окретање леђа деци, свирање ритмизираних пратње, која није адекватна у многим дечјим песмама) довела до препоруке да се певање одвија без пратње. Бејлес и Ремзи сматрају да уколико су вокалне способности васпитача на високом нивоу, певање се одвија без пратње, а уколико има потешкоћа са одржавањем стабилне интонације, може се служити неким од мелодијских инструмената за подршку (Bayless & Ramsey, 1978: 37). Нај и Нај сугеришу да певање песме започиње давањем интонације на мелодијском инструменту, али током учења песме не саветују његово коришћење, због немогућности васпитача да свира и истовремено пажљиво слуша дечје певање, због статичног положаја који га онемогућава да обилази децу и реагује на евентуалне грешке, пружа подршку деци која имају потешкоће и слично, а његова редовна употреба у извођењу пратње може довести до немогућности деце да самостално певају без ослањања на инструменталну пратњу. И када се изводи, пратња треба да буде што једноставнија, изведена умереном динамиком (Nye & Nye, 1974). Јанг и Гловер препоручују да се певање одвија без пратње, или уз пратњу гитаре, или неког другог инструмента слабијег волумена тона од оног који има клавир (Young & Glover, 2002). Торн сматра да песму учити без пратње, па тек када се савлада мелодија, може се додати пратња (Thorn, 1929). Ипак, у свим наведеним истраживањима алтернатива коришћењу хармонског инструмента било је певање без пратње од стране музичких педагога, чија стабилност интонације при певању није довођена у питање. Када процес музичког васпитања реализују васпитачи, чије су музичке компетенције, па и способност одржавања стабилне интонације на знатно нижем нивоу него што је то случај са музич-

ким педагозима, сматрамо да је коришћење хармонског инструмента при певању веома значајна. Улога инструмента, међутим, може се даље испитивати.

Након савладавања песме, певању треба придружити и извођење покрета, као и музицирање на инструментима (Swanson, 1969: 242). Покрет може бити и у функцији разумевања одређених музичких концепата. Тако, се на пример, може доприносити разумевању смера кретања мелодије кроз извођење покрета који га прате (Szabo, 2001; Young & Glover, 2002), или певање песама заснованих на узлазним и силазним скалама уз пењање и силажење низ степенице (Bayless & Ramsey, 1978: 33). Јанг и Гловер дају и предлог за разумевање концепта тонске висине кроз покрет уз певање. Наиме, оне сугеришу да деца старијег предшколског узраста пре учења песме погледају њен нотни запис, уз скретање пажње на контуру мелодије. Потом, током учења песме, они гледају у мелодијску контуру исписану коришћењем „кружића” на поду, да би потом, када је песма усвојена, неко од деце покушало да корацима прати исцртану контуру, уз певање остале деце (Young & Glover, 2002). Оне заговарају и став да децу треба подстицати да осмишљавају своје личне записе музике, користећи кружиће, линије и разне друге облике, те постепено уводити начин оквирног записивања који називају пред-нотацијом, у ком се музика записује у координатним системима, од којих је вертикална координата посвећена висини тона, а хоризонтална њеном трајању.

Одређени аутори истичу и да учење песме не треба да се одвија само зарад памћења њеног текста и мелодије, јер свака песма садржи музичке елементе које наставник може користити на неки начин као припрему или почетак рада на разумевању музике. (Dorman, 1967: 99; Nye & Nye, 1974: 141)

Имитирање је један од кључних начина на који деца предшколског узраста уче. Наиме, откривено је постојање неурона-огледала, који се активирају када посматрамо или слушамо другог како изводи одређену активност, као и када је сами изводимо. Из тог разлога, нужно је креирати позитиван модел понашања везан за сваки од сегмената музичког образовања – при певању, музицирању на инструментима, слушању музике и доследно га се придржавати, јер ће према њему и деца обликовати своје понашање у датим областима (Flohr & Persellin, 2011: 17)

Утврђено је да и креирање позитивне атмосфере у групи и добрих односа између деце, васпитача и родитеља, као и одстицајног окружења такође утиче на

ефикасност процеса музичког васпитања. Улога васпитача је да константно охрабрује дечје певачке покушаје, кроз давање вербалне повратне информације о дететовом певању, како би градило самопоуздање и свест о сопственој вештини певања (Young & Glover, 2002).

За подстицај музичког развоја деце нужно је обезбедити музички богато окружење, са мноштвом доступних материјала (предмета, дечјих инструмената, народних инструмената из различитих земаља, као и дигиталних уређаја за снимање и репродукцију звука) и прилика за експериментисање са звуком (Trinick & Rohio, 2018). Утицај стимулативног окружења на развој мозга утврђен је најпре у неуропсихолошким истраживањима спроведеним на пацовима. Истраживање је концептирано тако да су пацови били смештени у три различита типа кавеза – једном, у ком су били смештени заједно, уз присуство различитих стимулишућих објеката, који су мењани на дневној бази (овакви услови названи су обogaћеним условима), другом у ком су такође били заједно, али без присуства стимулишућих објеката (социјални услови) и трећем у ком су били сами, у сасвим празним кавезима (услови изолације). Исте количине хране и воде су биле понуђене свим животињама. Иако је на први поглед ова интервенција минимална – основне потребе животиња су биле испуњене, разликовало се само њихово окружење, резултати су били запањујући. Утврђено је да су мозгови пацова који су били у обogaћеним условима били знатно тежи и развијенији од мозга пацова из услова изолације. (Rosenzweig, 1998: 20-21). Оригинално истраживање из 1962. године је потом више пута понављано уз различите измене, а његови резултати су само потврђивани, уз додатак добијених података о деловима мозга који су у овом процесу повећани, као и податка о повећаним бројем синапси по неурону (Turner & Greenough, 1985). Када је реч о људима, слична истраживања, наравно, нису могућа из етичких разлога, те су зато у литератури најчешће цитиране студије случајева о појединцима који су као жртве злостављања одрастали у условима изолације. Ипак, и код оваквих случајева се разликују околности у којима су боравили (узраст и стање у ком су били у тренутку када је изолација наступила, контакт и врста комуникације током изолације, дужина трајања изолације и друго), па самим тим и исходи. Постоје примери депривације која је трајна, као у случају девојчице по имену Џини (Ge-

nie) (Curtiss, Fromkin, Krashen, Riple, & Rigler, 1974), као и примери потпуног опоравка, као у случају близанаца из Чехословачке (Koluchová, 1992).

Када је реч о учесталости усмерених музичких активности, неколико истраживања потврђује већу ефикасност више кратких музичких активности него једне дуже (Rutkowski, 1996; Hale, 1977), а од великог је значаја и често обнављање савладаних садржаја, у складу са дечјим афинитетима (Васиљевић, 2003: 139).

2.5.2. Слушање музике

Активности везане за слушање музике на предшколском узрасту се грубо могу поделити на две категорије. У прву спада пасивно слушање пажљиво одабране музике, у одабраним тренуцима и ограниченог трајања током опуштања и слободне игре. У другу спада слушање музике праћено изражавањем дечјег доживљаја или скретањем пажње на поједине музичке елементе. Начини на које деца изражавају свој доживљај дела су различити – вербални, ликовни, музички (мелодијски или ритмички), или кроз покрет (Swanson, 1969: 268). Нај и Нај слушање музике током ког дете реагује физички на ритам, мелодију, расположење, темпо, динамику или извођачки састав називају ритмичке драматизације (Nye & Nye, 1974).

Постоје неслагања у вези са репертоаром који треба користити. Неки аутори сугеришу употребу репертоара лимитираног на једноставна дела, са јасно дефинисаном и изражајном мелодијом, једноставном ритмичком структуром (Swanson, 1969: 268). Паунд и Харисон препоручују да се при избору музике која се слуша на узрасту од треће до пете године, треба надовезати на способност препознавања мелодије познате песме без текста, те трагати за извођењима обрађених песама на различитим инструментима и у различитим аранжманима. Они сугеришу васпитачима да праве своје мале колекције примера за слушање, организованих према одређеној теми – на пример, колекцију успаванки из различитих култура, или дела изведених на сличним инструментима. У ситуацијама где је то технички могуће, саветују гледање видео снимака извођења, на којима се може учити начин добијања звука на одређеним инструментима, или фотографија на којима су приказана њихова основна својства. У узрасту од пете до седме године ради се на ширењу репертоара и повећању слушне пажње уз поступно повећање трајање слушаних одломака (Pound & Harrison, 2002).

Са друге стране, Фаулер (1966) наводи да ако Брунер у свом *Процесу образовања* тврди да на сваком узрасту може да се савлада свако градиво (Bruner, 1976: 290), ако је презентовано на начин који одговара начину мишљења типичном за дати узраст, онда сва музика, па и дела Шенберга, Бартока, дела електронске музике и друга треба да буду доступна детету од његовог првог музичког искуства, надаље. Музика не треба да буде измењена или бирана тако да се усклађује са нивоом ученичке способности, већ служи као подстицај њеном развоју, те достизању различитих нивоа разумевања. (Fowler, 1966: 292). Сличан став износи и Бен, која генерално заговара став да пошто у раном узрасту не можемо знати која деца ће се развити у професионалне музичаре, а која не, треба свима пружити најквалитетније почетно музичко образовање, базирано на врхунским делима музичке уметности. У оквиру почетног музичког образовања децу треба учити певању, извођењу покрета, слушању музике, стваралаштву, извођењу равномерног пулса, фразирању, уз поклањање највеће пажње детаљима, уместо свођења музике у дечјој перцепцији на неколико једноставних песама, лоше дефинисаних и неповезаних ритмичких покрета и покоју игру са ритмичким ударалкама (Benn, 1966: 251). Одређени аутори посебно истичу значај народне музике, па тако Ејприл детаљно образлаже разлоге за коришћење афричке музике, као и комбиновање музицирања на бубњевима, изговарања текста и извођења покрета. Он наводи: „(...) музички едукатори би били мудри да искористе највеће богатство музичке разноликости, користећи опсежан уметнички вокабулар како би усадили осећај музичких могућности док отварају путеве за мноштво когнитивних бенефита које таква истраживања дају” (Aprile, 2012: 134, прев. М.С.И.). Осим слушања музике посредством носача звука, деци треба омогућити да присуствују концертним извођењима, уколико је то могуће, а према могућностима организовати и посете локалној цркви у којој постоје оргуље, продавници музичких инструмената, пробама локалних оркестара или хорова и томе слично (Pound & Harrison, 2002; Thorn, 1929).

Фрајбергер дели нумере за слушање на оне које за циљ имају развој дечје концентрације (једноставне песме које се могу учити по слуху и дескриптивни комади, компоновани наменски за децу) и оне који за циљ имају развој способности дискриминације музичких карактеристика (Fryberger, 1916). Међутим, пронала-

жење дела које имају изражене одређене, поједине музичке компоненте, није једноставан процес. Нај и Нај наводе и пример наставнице која је све доступне снимке из школске колекције преслушала и бележила податке о њима у табелу, која се састојала из низа поља: композитор, наслов, карактер, ритам, динамика, темпо, мелодија, стилски правац и слично, као и поље посвећено додатним коментарима. Уписивала је податке у дата поља само код оних композиција код којих су дати елементи истакнути и лако уочиви, креирајући на тај начин базу у којој је касније лако налазила примере за илустровањ одређених музичких елемената. Аутори наводе и податак о постојању сличних штампаних каталога који олакшавају потрагу за илустративним музичким примерима. (Nye & Nye, 1974: 221). На нашим просторима овакви каталози нису присутни, а њихово присуство у штампаној, или електронској форми би свакако користила васпитачима у рад у овој области.

Слушање музике обично прати разговор о појединим музичким компонентама. Јанг и Гловер наводе неколико начина рада у овој области – фокусирање дечје пажње на сам музички ток, охрабривање деце да упамте музику током њеног слушања, упућивање на слушање и описивање једне одређене музичке карактеристике (боје, висине, трајања, итд.), препознавање одређеног сегмента (почетка или краја фразе, или дела који одликује нека музичка карактеристика) и слично. Оне истичу и важност улоге васпитача у постављању модела за начин вербализовања музичких утисака и разговор о музичким карактеристикама слушаног дела (Young & Glover, 2002). Фаулер истиче да је упоређивање једно од најбољих средстава за разумевање музике – у почетку треба поредити дела која су изразито контрастна – електронску музику и Грегоријански корал, војну са црквеном музиком, и томе слично, а касније се уводе суптилнији контрасти, између дела из различитих периода, култура, различитих композитора, истог композитора из ранијих и каснијих периода стваралаштва, различитих интерпретација истог дела и слично (Fowler, 1966: 294). И други аутори истичу значај утврђивања сличности и разлика у развоју способности идентификовања музичких структура (Pound & Harrison, 2002; Hallam, 2012: 68).

Ипак, бројни аутори утврдили су да је дечје разумевање одређених музичких концепата често боље него што умеју да се о њима вербално изразе (Van Zee, 1976; Hair, 1977, 1987; Costa-Giomi & Descombes, 1996; Webster & Schlenrich, 1982;

Wooderson & Small, 1981), паосим вербалног реаговања на одређене музичке концепте, слушање музике треба да буде праћено и реаговањем покретом на промене одређених музичких карактеристика (високо-ниско, споро-брзо, гласно-тихо), чак и реаговање на промене у оквиру музичке форме (Van Zee, 1976; Juntunen, 2004; Pound & Harrison, 2002; Flowers, 1990; Young & Glover, 2002). „(...) Музичко разумевање се манифестује кроз телесну акцију, што се може посматрати као физичка метафора која чини мост између конкретног и апстрактног” (Juntunen, 2004: 211, прев. М.С.И.). Кершнер закључује да у оквиру процеса музичког васпитања деца треба обезбедити прилике да на различите начине изразе сопствени доживљај музике – користећи вербални, ликовни израз, као и кинестетичко реаговање, као и да су разноврсна музичка искуства (извођење, импровизовање, слушање, критиковање) кључна у процесу развоја музичких модела и шема, као основе за упознавање музике (Kerchner, 2000: 48). Свонсон даје детаљан преглед различитих примера у којима деца, под вођством васпитача, реагују покретом на карактер дела, препознавање нове фразе/новог сегмента форме и појаву контрастних делова, покретом прате контуре мелодије, промене у темпу и слично (Swanson, 1969).

Слушање музике може бити праћено и различитим активностима – певањем, извођењем пулса и покрета (Fryberger, 1916). Као подстицај дечје пажње може послужити и ишчекивање појаве најављене музичке појаве (Fryberger, 1916: 25).

Мец сматра да избор музике такође утиче на меру у којој деца активно реагују покретом на музику. „У овој студији, опсервација је показала да музички одломци који наглашавају један карактеристичан квалитет (нпр. стил, гест или музички елемент) изазивају реаговање покретом које се односе на те квалитете” (Metz, 1989: 56, прев. М.С.И.).

Музика је уметност која се одвија у времену, па је основна претпоставка за њено слушање и опажање њених карактеристика усмерена пажња. „Слушање (музике) захтева свесну когнитиву активност и укључује фокусирање не одређене музичке елементе” (Hallam, 2012: 57, прев. М.С.И.). Бројним истраживањима установљено је да постоје велике индивидуалне разлике у начину на који деца слушају музику и времену у току ког су у стању да слушају музику са пуном пажњом (Sims, 1986, 2001; Sims & Cassidy, 1997; Sims & Nolker, 2002).

Из тог разлога, приликом групних активности слушања музике, треба имати у виду наведене разлике међу децом и током процеса слушања на различите начине подстицати и ону децу чији је опсег пажње краћи. Симс је испитивала начине као што су остваривање контакта очима и активна партиципација деце у активности – слушање праћено покретима шака, као реакције на одређене карактеристике музике. Утврдила је да реаговање покретима шака на одређене музичке појаве (везане за трајања тонова или промене динамике) доводи до вишег степена укључености и пажљивог праћења активности од стране деце, него код пасивног слушања музике, без пратећих задатака. Такође, није утврдила везу између опсега слушачке пажње деце и активног, невербалног понашања васпитача, у виду комуникације очима, упућивања на одређене музичке промене покретима, те испољавања ентузијазма. Њен став је да је ангажман васпитача вероватно био пренаглашен, те су деца била претерано стимулисана, или им је на тај начин скренута пажња са самог дела, те је потребно са већом умереношћу приступити обликовању приступа (Sims, 1986). У другом истраживању иста ауторка је даље испитивала особености индивидуалног децјег слушања музике. Деца су најпре у оквиру групних активности, у неколико наврата упозната са композицијама Сен Санса *Лав* и *Кукавица*, када су покретима реаговали на рику лава дочарану глисандом или оглашавање кукавице. Ауторка је настојала да утврди да ли ће свака појединачна сесија индивидуалног слушања музике трајати дуже када су им током слободног времена на располагању само вокмени са слушалицама, или када уз слушање добијају и задатак – да заокруже илустрацију лава или кукавице сваки пут када је у композицији дочарано њихово оглашавање. Истраживање није показало разлику у дужини слушачке пажње у оквиру два типа активности, а претпостављамо да узрок треба тражити у типу ангажовања који је осмишљен уз слушање, који након кратког времена постаје монотон, или за који, када деца окончају рад у оквиру једног листа папира, претпостављају да је завршен (Sims, 2005). Симс и Кесиди (1997) у истраживању са децом узраста 3–5 година и Симс и Нолкер (2002) у истраживању поновљеном са децом узраста 5–7 година нису утврдили постојање разлике у трајању сесија децјег индивидуалног слушања музике између дела изведеног на инструменту и истог дела изведеног певањем, са текстом. Уочили су, међутим, да постоје личне особености децјег слушања музике, те да она де-

ца која слушају музику у дужим или краћим интервалима, што доводи у питање генерализацију према којој сва деца предшколског узраста имају лимитиран опсег слушалачке пажње (Sims, 1986, 2001; Sims & Cassidy, 1997; Sims & Nolker, 2002).

Јанг и Гловер наводе да слушање музике може бити повод и за разговор о контексту у ком је дата музика настала, кроз разговор са васпитачем, посматрање различитих визуелних извора, попут фотографија, снимака, репродукција ликовних дела, артефаката из различитих периода и слично (Young & Glover, 2002).

Келет тврди да у старијем предшколском узрасту развој музичког самопоуздања, кроз константно охрабривање и потврђивање деље успешности утиче на развој самопоуздања деце и развој вештине усмереног слушања музике (Kellett, 2000).

Поред слушања музике које за циљ има упознавање са одређеним музичким концептима, Нај и Нај се залажу и за слушање зарад уживања у музици, током одмора или опуштања (Nye & Nye, 1974). Халам истиче да поред активног слушања музике, не треба занемарити и значај пасивног слушања (Hallam, 2012: 57), као и слушања праћеног слободним покретом, за које наводи да подстиче мултисензорно учење (Hallam, 2012: 68). Кратус (2017) чак упозорава да иако познавање музичких концепата омогућава људима да разумеју музичке и структуралне квалитете музичког дела, овакав начин фокусирања на поједине концепте није уобичајен у свакодневним ситуацијама слушања музике зарад уживања у њеном звучању, те га треба комбиновати у оквиру музичког васпитања са приступом у ком деца-слушаоци креирају своја лична слушалачка искуства кроз усмеравање пажње на више аспеката музике симултано (Kratus: 2017).

Осим слушања музике, са децом често треба организовати игре слушања и идентификовања различитих звукова из окружења, препознавања по гласу или по звуку, упаривања звечки са истим пуњењем, као и вежбе у којима деца покушавају да изведу идентичан тон као онај одсвиран на мелодијском инструменту. Међу играма се наводе и оне где дете понавља ритмички образац задат од стране васпитача или другог детета (Bayless & Ramsey, 1978)

2.5.3. Извођење ритма и равномерног пулса (са и без ритмичких инструмената)

Утврђено је да деца узраста већ од две године могу синхронизовати покрете са ритмичким пулсом, ако одговара њиховом спонтаном моторичком темпу – темпу у ком се најчешће крећу и који им највише одговора, али имају потешкоћа да прате пулс уколико је темпо спорији или бржи од наведеног (Drake, Jones, & Varuch, 2000; Provasi & Bobin-Vègue, 2003). Рејнхарт је својим истраживањем у којим је испитивала ритмичке карактеристике импровизација деце узраста од 3–5 година утврдила да се способност извођења равномерног пулса стабилизује око треће године, те да је равномерни пулс присутан у већини дечјих импровизованих фраза, а да њихова ритмичка разноликост, односно коришћење различитих трајања при импровизовању сукцесивно расте до пете године (Reinhardt, 1990). Друга истраживања потврђују да се бољи резултати, чак и на узрасту од две и по године постижу када се извођење равномерног пулса одвија у оквиру социјалног контекста, као групна, или активност у пару, те да су резултати бољи и у случајевима када је темпо спорији или бржи од спонтаног темпа (Kirschner & Tomasello, 2009).

Рад на развоју способности извођења равномерног пулса започиње елементарним кретњама у простору – ходањем, марширањем, а потом се уводе и ритмички инструменти (Swanson, 1969: 105). Ејприл сугерише и извођење једноставне игре у којој деца распоређена у круг додају међусобно звечку, пратећи равномерни пулс (Aprile, 2012). Када деца овладају базичном способношћу извођења равномерног пулса, треба их подстицати да драматизују различите активности изведене у равномерно пулсу као што су чишћење снега, ударање чекићем и слично (Nye & Nye, 1974: 70), изводе пулс различитим начинима хода и трчања.

У почетку, треба одвајати концепте пулса и ритма на тај начин да од деце не треба тражити да изводе уз исту песму и пулс и ритам; тек касније, када овладају способношћу извођења и стекну елементарно разумевање, треба комбиновати извођење пулса и ритма у оквиру исте песме, на различитим инструментима (Swanson, 1969: 107). Извођењу ритма при певању мора да претходи добро савладавање текста и мелодије песме (Swanson, 1969: 106). Мајзнер наводи да при извођењу бројалица најпре треба тражити од деце да сама започну, како би васпитач утврдио њихову природну интонацију, а потом демонстрирати извођење нове бро-

јалице, како би се избегло да деца имитирањем изводе бројалицу интонацијом коју је задао васпитач, али која не одговара њиховим гласовима (Mizener, 2008).

Рад са инструментима треба да заузме значајно место у програмима музичког васпитања, са полазиштем у дечјој фасцинацији различитим звуковима и њиховој природној тенденцији за манипулисањем инструментима (Swanson, 1969: 98). Године раног детињства су кључне за дете да научи да користи тело, али и музичке инструменте у музичком изражавању у оквиру различитих музичких стилова (Levinowitz, 1998). Кроз истраживање са звуком и конкретна искуства са инструментима деца развијају концепте висине и боје тона (Swanson, 1969: 8).

Инструменти се могу користити у оквиру дочаравања различитих звучних појава, или извођења пратње уз певање или бројалице – равномерног пулса или ритма (Swanson, 1969: 103). Паунд и Харисон у својој књизи дају и инструкције за рад са инструментима, категорисане према узрасту. Тако за узраст од треће до пете године препоручују прављење и експериментисање са конвенционалним, неконвенционалним ритмичким инструментима, али и различитим начина музицирања уз помоћ сопственог тела, као и коришћење инструмената као пратњу певању. Они сматрају да је веома важно допустити деци да истраже све динамичке могућности извођења на инструменту, па и најгласније, за шта препоручују коришћење дворишног простора предшколске установе. Сличне смернице дају и за узраст од пете до седме године, уз коришћење већег броја инструмената, укључујући и оне са одређеном висином тона, као одговор на дечји развој у смислу разумевања ритма и висине тона (*Pound & Harrison, 2002: 51*). Инструменте треба уводити тако да деца најпре добију прилику да експериментишу са звуком, тако да један или неколико инструмената кружи од детета до детета, а не тако да сва деца одједном добију по инструмент и креирају превелику буку (Bayless & Ramsey, 1978:39).

Свирање на инструментима са одређеном висином тона представља један од најбољих начина да деца развију разумевање мелодије и хармоније (Swanson, 1969: 130). Лако препознатљива фаза у музичком сазревању манифестује се кроз способност репродуковања кратких мелодија на инструментима са одређеном висином тона – може се догодити са 3, често са 4 или 5 година (Nelson, 1955: 14). Неопходно је обезбедити време за индивидуално музицирање појединаца на удараљкама са одређеном висином тона, а родитељима деце за коју васпитачи утврде

да у великој мери уживају у оваквим искуствима треба препоручити да и у кућним условима обезбеде сличан инструмент (Thorn, 1929).

Група аутора објавила је низ радова у оквиру свог лонгитудиналног неуропсихолошког истраживања у ком су проучавани когнитивни ефекти и промене на мозгу деце узраста пет до седам година, која похађају инструменталну музичку обуку (Norton et. al, 2005; Schlaug, Norton, Overy, & Winner, 2005). Они су већ након годину дана инструменталне наставе, у оквиру прелиминарног истраживања на делу узорка утврдили статистички значајну разлику у напретку експерименталне групе у односу на контролну на неким од тестова који испитују фину моторику и способност аудиторне дискриминације тонова, док магнетна резонанца још увек није показала значајне разлике у можданим структурама (Schlaug et. al, 2005). Финална анализа, спроведена након 15 месеци музичке обуке потврдила је предност експерименталне групе на моторичким и тестовима мелодијске дискриминације, али је овог пута утврђена разлика у можданим структурама међу групама. Наиме, код припадника експерименталне групе која је похађала инструменталну обуку пронађене су промене у регијама које су задужене за процесуирање моторичких и аудиторних операција (Hyde et. al, 2009). У оквиру другог узорка, поређени су резултати деце узраста 9–11 година која похађају инструменталну наставу (у трајању од просечно четири године) и деце која не похађају ову врсту музичке обуке – резултати са различитих тестова и снимци са магнетне резонанце. Утврђено је значајно боље постигнуће деце из експерименталне групе на већини Гордонових тестова музичке аудијације, као и на једном од тестова који испитује дечји вокабулар, док је боље постигнуће, али без утврђене значајности утврђено и на тестовима који испитују фонемску свесност и математичке способности. Магнетна резонанца показала је значајну разлику у волумену сиве мождане масе, у корист експерименталне групе, не само у сензомоторном кортексу, већ и у потиљачном режњу (који је главни центар за обраду информација чула вида) (Schlaug et. al, 2005). Разлике у неуралној активацији код деце са и без музичке обуке утврђене су и другим истраживањима (Overy et. al, 2006; Wehrum et. al, 2011).

Утврђено је и да су ефекти инструменталне музичке обуке на мождане структуре дугорочни, те присутни и код одраслих који су у детињству похађали часове инструмента (Skoe& Kraus, 2012).

2.5.4. Музичка импровизација и стваралаштво

Област музичке импровизације и стваралаштва још једна је од оних чије је присуство у оквиру музичког васпитања деце предшколског узраста веома важна. Ејприл управо активности у домену импровизације сврстава у оне са највишим степеном дечјег учешћа и ангажмана, што сматра виталним у процесу музичког учења (Aprile, 2012).

Док је појединим студијама утврђено да је способност импровизовања условљена узрастом (Flohr, 1981; 1984), и то пре свега у домену ритмичких и структурних карактеристика (Brophy, 2005; Reinhardt, 1990), друге студије потврђују примаран утицај музичких искустава деце и присуства стваралачких активности у оквиру музичког васпитања (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

За предшколски узраст карактеристичне су дечје спонтане песме, које се јављају у оквиру игре и других дечјих активности. Улога васпитача је да прати њихово појављивање, а у почетку се уздржава чак и од охрабрујућих коментара, јер они могу ометати стваралачки процес. Касније, треба пажљиво проценити потенцијалну дететову реакцију – нека ће желети да њихове песме буде певане пред целом групом и ова врста афирмације ће служити као додатни подстицај, док другој деци чак и обичан охрабрујући коментар може изазвати стид, омести стваралачки процес и обесхрабрити даљи рад у овој области (Thorn, 1929: 35).

Паунд и Харисон, са друге стране наводе да васпитач може охрабривати дечје спонтано стваралаштво тако што ће показати интересовање за њих, певати са децом, или се потрудити да упамти песму и научи другу децу да је певају. Као подстицај за овај вид стваралаштва могу послужити и приче, слике, разговор о свакодневним темама, или покрет – на пример, коришћење инструмената попут прапораца који се везују око ногу, итд. (Pound & Harrison, 2002: 53). Како фреквенција спонтаног осмишљавања песама опада на овом узрасту, потребно је пружити додатну подршку, како би деца наставила са овом, драгоценом активношћу.

Деца већ са 4 године могу да импровизују комплексне ритмичке фразе (Flohr, 1981), а са 4 и 5 година истиче се индивидуализам код деце у музичким активностима, зато поред групних активности треба омогућити што више прилика за рад на музичком стваралаштву самостално и у мањим групама. Са четири године,

дете украшава песме, измишља нове стихове и драматизује их; треба охрабривати различите вокалне игре (Swanson, 1969: 8).

Рад у домену импровизације може се започети певањем једноставних дијалога, који су у почетку засновани на имитацији једноставних мелодијских образаца („Како сте?” – сол – ми), који се поступно усложњавају. Деца могу бити подстакнута да креирају музичке дијалоге користећи измишљене речи, без значења, као и да прате своје певање извођењем ритма сопственим телом или на инструментима, а може се применити и „програмска” импровизација, где деца музицирају на инструментима као да су љута/уплашена/задовољна/тужна (Brophy, 2001; Robinson, Bell, & Pogonowski, 2011; Flohr, 1981, 1984;) осмишљавају музику за различите намене и дочаравање различитих појава – за успављивање бебе, опонашање хода цина или гмрљавине (Guderian, 2012), или као реакцију на посматрање слика припремљених од стране васпитача (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009).

Децу треба охрабривати да импровизују и певају о својој свакодневици – времену које проводе код куће и у вртићу, а контролу гласа успостављати постепено, кроз различите активности имитирања звукова у различитим регистрима (Bayless & Ramsey, 1978: 32). Дечје аутентично и спонтано музичко стваралаштво, које се одвија у оквиру игре, зарад забаве или комуникације са другом децом, представља део феномена који се назива дечја музичка култура и представља њихов аутентични начин да изразе своју музикалност и креирају нове форме музичке игре (Flohr & Persellin, 2011: 6).

Важно је разумети да почетна фаза музичког стваралаштва, фаза истраживања са звуком може носити одређени степен хаотичности и буке, али је не треба због тога избегавати, већ, напротив, васпитач треба да подржи и активно се укључи у ову врсту музичке игре са децом (Trinick & Pohio, 2018).

У својој књизи под називом *Деца – композитори 4–14 (Children Composing 4–14)*, Гловер (Glover, 2000) у посебном поглављу обрађује музичко стваралаштво у раном (предшколском) узрасту. Како тек узраст од седам година доноси разумевање музичког дела као целине одвојене од процеса њеног стварања, она даје следећу препоруку: „Можда је најсврхисходније, тако, посматрати ову фазу као ону у којој се музика „појављује”, као прекомпозициони развој током ког, уколико се

обезбеди богато, стимулативно музичко окружење, велики део поставке музичких основа може бити реализован” (Glover, 2000 :39, прев. М.С.И.).

Она идентификује и основне циљеве који треба да буду постављени:

- „Подржати развој дечје способности спонтаног креирања музике и охр-
бити их да га надограђују, кроз освешћивање самог процеса;
- Унапредити музичке вештине, знања и вокабулар, који могу допринети на-
претку у импровизовању и стваралаштву;
- Претходна два циља остваривати у музичком окружењу које ће обогатити,
заинтересовати и подстаћи децу да наставе свој креативни рад” (Glover,
2000: 41, прев. М.С.И.).

Међу начинима рада у домену стваралаштва наводе се и измишљање нове мелодије за познату песму, компоновање мелодије на задати текст, певани разго-
вори (Swanson, 1969: 261), осмишљавање пратње за звучну причу, песму, плес,
стваралаштво као реакција на читање поезије или посматрање визуелних средста-
ва (Pound & Harrison, 2002: 54), експериментисање са инструментима и откривање
својстава њиховог звука (Swanson, 1969: 102), а деца могу користити инструменте
са одређеном висином тона у осмишљавању својих мелодија и звучних ефеката,
индивидуално или у мањим групама (Swanson, 1969: 130). У процесу измишљања
мелодија, васпитач, уколико нема способност бележења дечјих продуката рада ко-
ришћењем нотације, треба да снима дечје мелодије (Swanson, 1969: 261).

Гловер истиче две основне поделе у оквиру музичког стваралаштва у пред-
школском узрасту – стваралаштво које се реализује коришћењем гласа и оно које
се реализује на инструментима; стваралаштво које подразумева индивидуални и
групни стваралачки процес, а ми бисмо додали још једну – на спонтане и вођене
стваралачке активности.

Ауторка посебно истиче значај покрета у овом узрасту: „Свака активност
која укључује покрет, мања или већа, са собом носи и певање, или вокализацију
неке врсте, или музицирање на инструменту, правом или импровизованом. Дубо-
ко укорењена веза између покрета и звука је од највећег значаја, као извор дечјег
музичког израза. Чини се да су ови паралелни модалитети временски утемељених
активности суштински повезани” (Glover, 2000: 42, прев. М.С.И.).

У својој књизи посвећеној креативном музичком стваралаштву, Кан наводи четири кључна корака у оквиру рада на стваралаштву – извођење (импровизовање), снимање, слушање и постављање питања, а истиче и да је овај начин рада применљив и са децом предшколског узраста, уколико се формулишу једноставна и кратка питања и уколико се овај начин рада у почетку организује са малим групама од по двоје до троје деце (Kahn, 2016). На тај начин деца су „заштићена” од великог броја слушалаца, који могу додатно појачавати осећај стида или страха од грешке, као и од буке која може настати уколико већи број деце истовремено добије прилику да експериментише са звуком. Кан предлаже да се импровизовање одвија као групна активност, било у дуету, трију, или у већем кругу, где свако дете добија прилику за самосталан израз. Као додатан подстицај за разноврсност дечјих реакција он саветује давање инструкције да свако дете изведе нешто сасвим другачије од онога што је извело претходно дете. Ипак, истичемо да имајући у виду чињеницу да у бројним нашим вртићима не постоје чак ни комплети Орфових инструмената, опрема коју аутор препоручује за потребе реализације овог приступа (микрофон, појачало, неки од апарата за дигитално снимање и репродуковање звука, звучници) премашује могућности у оквиру наших предшколских установа.

Импровизација и стваралаштво могу бити комбиновани и са слушањем и извођењем музике на различите начине, у оквиру дуготрајнијих и сложенијих активности. Пејц Смит је у свом истраживању трагала за начинима да се принципи Ређо-Емилија приступа примене и у домену музичког васпитања, чија је улога у самом приступу недовољно елаборирана. Она даје пример рада на драматизацији песме о свицима са четворогодишњацима и петогодишњацима, у којој васпитачица као почетну *провокацију* користи параван и батеријске лампе. Деца сама одлучују да ће користити лампе као персонификацију свитаца, а на позив васпитачице двоје деце осмишљава мелодије на стихове првог и последњег дела песме. Васпитачица прави видео снимке њихових идеја и касније их показује и другој деци, те оној која имају мање иницијативе и храбрости да износе своје сугестије певањем пред целом групом даје задатак да импровизују мелодију за средњи део песме на ксилофону. Користећи направљене видео материјале, васпитачица транскрибује песму, те при наредном сусрету подсећа децу на стваралачки процес и увежбава са децом песму коју су заједнички креирала. Деца затим надграђују стваралачки

процес у креирање и извођење драматизације, састављене из певања песме, музицирања на Орфовим инструментима, и игру светала иза паравана, у којој је свако од деце имало улогу – певача, диригента, свирача, глумца који глуми свица, или хватача свица. Коначно, васпитачица прави и видео-снимак преформанса, који потом пушта деци, како би била у прилици да посматрају продукт свог стваралачког рада. Она закључује да ова врста колаборативних стваралачких активности, подстакнутих креативно осмишљеним окружењем и прављењем видео-документа, који деца касније могу гледати и анализирати представља прави начин за имплементацију принципа Ређо-Емилија принципа. Залаже се и за креирање позиције музичког атељеристе, по угледу на атељеристу за визуелне уметности који је већ присутан у оквиру овог приступа (Page Smith, 2011).

Хил Боуз даје пример рада са композицијом Франсиса Пуланка *Прича о Бабару, малом слону (L'Histoire de Babar)*, где је са децом најпре без музике рађено на изражавању контраста кроз покрет између спорог и брзог, гласног и тихог, кратког и дугог, кретања и заустављања, потом је додата музика, па су покрети комбиновани са слушањем, да би у финалној фази деца креирала своје звукове и музику у оквиру датих параметара користећи Орфове ударачке инструменте, као и експериментисала са улогом диригента. Ауторка фаворизује процес истраживања и откривања у оквиру рада на музичким концептима (Hill Bose, 2012).

2.5.5. Музика и покрет

У оквиру потпоглавља о певању и слушању музике смо навели бројне начине за укључивање покрета у музичке активности. Значај покрета у музичким активностима на предшколском узрасту је немерљив, а Нелсон истиче да су музика и покрет код најмлађе деце скоро симултани – музика стимулише покрет и обрнуто (Nelson, 1955: 13). Рад у домену покрета треба започети креирањем великог броја прилика за слободно кретање деце, потом започети рад на другим локомоторним активностима, као што је ходање на прстима, скакање и слично, а затим комбиновати покрет и музику. Дечје музичко васпитање и образовање треба да се одвија кроз активан, физички ангажман деце – кретање, плес, тапшање, мимику и глуму, јер су знања стечена на тај начин дуготрајнија (Flohr& Persellin, 2011: 16).

У претходна два поглавља представили смо анализу доступне литературе везане за добробити похађања музичких програма и рад у појединим областима у

оквиру музичког васпитања деце предшколског узраста. У наставку, представиће-мо разноврсне модалитете рада – методе и садржаје у оквиру различитих приступа и програма предшколског васпитања.

2.6. РАЗЛИЧИТИ ПЕДАГОШКИ ПРИСТУПИ И МОДЕЛИ ПРЕДШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА И И УЛОГА МУЗИКЕ У ЊИМА¹⁴

Основе система предшколског васпитања и образовања постављене су још у деветнаестом веку, а његова концепција, кључни циљеви и очекивани исходи - трансформисани су много пута уз утицај идеја најзначајнијих мислиоца, филозофа, педагога – теоретичара и практичара, од антике до данас, као што смо већ представили у уводном сегменту поглавља. Многи од њих утицали су на обликовање различитих модела курикулума и педагошких приступа, који се користе у предшколским установама широм света.

У овом поглављу користићемо термин „приступи”, као свеобухватни термин, који је сличан појмовима као што су програм, модел курикулума, метода и предшколски програм, али има нешто шире значење.

Наиме, термин „приступ” укључује и оне програме који „ne sadrže dovoljno elemenata za donošenje odluka kojima se zahvata vaspitno-obrazovni proces u celini.” (Klemenović, 2009: 72), а у литератури се користе и термини као што су педагогија, филозофија, окружење и бројни други, са сличним значењем. Термини курикулум/програм/модел курикулума односе се на документе који укључују циљеве, садржаје, методе наставе и учења, као и начине евалуације постигнућа.

У оквиру овог поглавља анализираћемо улогу музике у оквиру неких од приступа који су најзаступљенији у свету – Програму пуне слободе, Монтесори методи, Ређо Емилија приступу и Валдорф систему. Одабрани су модели који спадају у најзаступљеније у свету, који се међусобно разликују и репрезентују различите погледе на образовање предшколске деце.

Најпре ћемо се упознати са типовима модела предшколских програма, а потом ћемо се, у оквиру представљања сваког од приступа, упознати са његовим општим одликама, као и специфичним карактеристикама везаним за музичку ком-

¹⁴Један део овог сегмента истраживања представљен је на међународном научном скупу „Проблеми и дилеме савремене наставе у теорији и пракси”, одржаном у Аранђеловцу, 26. и 27. маја 2017. године, под називом „Улога и значај музике у оквиру различитих приступа и модела предшколског образовања и васпитања”.

поненту програма. У прилогу се налази и табела са упоредним приказом специфичности ових програма у домену музике, кроз категорије које смо креирали како би на најбољи начин приказали њихове међусобне сличности и разлике. На сличан начин би у будућности могли бити анализирани још неки значајни и заступљени модели као што су Програм развојно прилагођене праксе – *Developmentally Appropriate Practice*, Програм директне инструкције – *Direct Instruction Model*, *Bank Street* модел, *Head Start* програм, новозеландски *Te Whāriki* програм, *Tools of the Mind* програм, руски програм *Златни кључ*, програм јединственог националног курикулума Шведске, програм *Пирамида*, *Каледоскоп* из Холандије, и други.

Такође, проучићемо и на које начине су Орф, Далкроз и Кодаљ, најзначајнији инострани музички педагози двадесетог века, као и Зорислава М, Васиљевић, која је оставила најснажнији траг на овим просторима, приступали музици на предшколском узрасту. Рад сваког од педагога представимо најпре појединачно, а у прилогу дајемо упоредни приказ основних карактеристика њихових приступа.

2.6.1. Типови модела предшколских програма

Бројни су критеријуми на основу којих се могу разврстати предшколски програми – према врстама образовних стратегија на које се ослањају, према васпитно-образовним циљевима, према њиховој функцији, итд.

Павловић Бренеселовић и Крњаја (2014) наводе неколико подела програма –на програме конформисања, реформисања и трансформисања, на пре-школске и васпитне. Ипак, програми се најчешће разврставају на континууму који се креће између две крајности – академских, предметно-дисциплинарних програма, усмерених на васпитача, чији је основни циљ припрема за школу и свеобухватних, холистичких програма, усмерених на дете, чији је циљ омогућавање услова за холистички развој детета, кроз учење кроз личну иницијативу, подржавање слободног избора и израза сваког детета. (Pavlović Breneselović i Krnjaја, 2014). У академским програмима улога васпитача је најчешће директивна, док у програмима усмереним на дете, деца активно учествују у креирању/планирању образовног процеса. Павловић Бренеселовић и Крњаја истичу да постоје и велике разлике међу различитим програмима холистичке оријентације, а као најзначајнију истичу поделу на програме чији је приступа усмерених на дете (*child-centred*) и програме чији је приступ усмерен на односе. Програме усмерене на дете, међу којима је нај-

познатији концепт развојно примерене праксе (*Developmentally Appropriate Practice*), који највећу примену има у САД, одликује могућност избора активности од стране деце, учење кроз истраживање, игра као примарна активност, баланс између активности иницираних од стране васпитача и оних које иницирају деца, различити облици учења, систематско праћење понашања, учења и интересовања деце. Васпитач има улогу фацилитатора, који „(...) demonstrira, postavlja pitanja, modeluje, daje predloge alternativa i podstiče refleksiju (...)” (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). У програмима усмереним на односе, заснованим на контекстуално примењеном приступу, „Odnosi se stavljaју u središte programa i time kao ključne dimenzije prepoznaju pitanja vrednosti, učešća, moći, proaktivnog delovanja, kolaboracije, dobrobiti, učenja kao kokonstrukcije u zajednic i prakse, ustanove i zajednice kao sociokulturnog konteksta“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2014: 351).¹⁵

Програми се разликују и у мери у којој су активности и садржаји унапред детаљно испланирани. У том смислу, присутна је дихотомија модела програма на конструктивистичке и инструктивистичке (Klemenović, 2009).

Клеменовић представља и табелу са основним карактеристикама ова два типа програма, коју је оригинално објавио Кац (Katz, 1999: 5), а коју преносимо у целини (Klemenović, 2009: 75):

Табела 1: Дихотомија курикулума, циљева и метода предшколског васпитања и образовања

КОНСТРУКТИВИСТИ (моделі засновани на игри и креативности)	ИНСТРУКТИВИСТИ (академски модели)
Активности инициране од стране детета	Активности инициране или усмераване од стране васпитача
Активности и теме бира дете	Активности и теме бира или усмерава васпитач
Курикулум утемељен на игри, прогресивистички курикулум	Курикулум заснован на дидактичким и традиционалним школским принципима
Развојно прилагођен програм и методе	Не води се рачуна о развојном прилагођавању програма и метода
Подстицати дете да само конструише своја	„Базична знања” се систематично

¹⁵Детаљну компарацију три приступа – академског, холистичког усмереног на дете и холистичког, усмереног на односе видети у Breneselović Pavlović, D. i Krnjaja, Ž. (2014). *Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. https://www.researchgate.net/publication/267040432_OSNOVE_PROGRAMA_KAO_DIMENZIJA_KVALITETA_PREDSKOLSKOG_VASPITANJA_I_OBRADOVANJA

сопствена знања	представљају деци
Информална, неструктурисана организација рада у васпитној групи	Формална, структурисана организација рада у васпитној групи
Наглашавање самог процеса у активностима	Наглашавање продуката активности

Управо ова дихотомија је подударна са дихотомијом у увиру типологије предшколских програма, која подразумева поделу на модел А и модел Б, а која је до недавно била присутна и у образовном систему Србије, на предшколском нивоу. Ову поделу први пут је описала Дороти Гарднер, описујући разлике у предшколским установама у САД. Према овој подели, модел А укључује оне програме који полазе *od deteta* и слободније су структурирани. У овим програмима „(...) акценат је на *intrinzički motivisanim aktivnostima* и интеракцији са врšnjacima (у пару или мањој групи) (...). Улога одраслог/васпитача је да припреми окружење за игру, истраживање и заједничко учење нудећи разноврсне животне ситуације и материјале који подстићу различите начине доживљавања и изражавања, што омогућава стварање личних и грађење заједничких значења која су садржана у култури уже и шире друштвене заједнице” (Klemenović, 2009: 76). Реч је о отвореном систему васпитања у ком „(...) програм васпитног рада настаје у интеракцији деце и васпитача (...) и програм сарадње васпитача, деце и родитеља настаје у њиховој интеракцији” (Koruga, 2001: 71). „Presudnu ulogu у његовом (дететовом, прим. аут.) развоју има социјална интеракција – социјални односи са одраслима, децом различитог узраста и врšnjacima.” (Marković, 2001: 84). Предшколски програми модела Б су они програми у којима је акценат на активностима које су осмишљене од стране одраслих/васпитача. „Zadatak васпитача је да подстакне и мотивише дете за учеће у унапред припремљеним активностима које ће омогућити систематско учење и развојно напредовање у различитим аспектима дељег развоја” (Klemenović, 2009: 77). То је „(...) relativно затворени систем у коме је васпитно-образовни процес унапред испланиран од стране васпитача и који је отворен за интервенције деце у програмима у оној мери у којој они не менјају основне циљеве и задатке. У складу са тим, и програм сарадње вртића и породице полази од њихових потреба, али је испрограмиран унапред, према замисли, искуству и очекивањима васпитача” (Koruga, 2001: 71).

Иако се последњих деценија често указује на бројне негативне стране оваквих, академских, односно дидактичких програма, Стипек истиче да: „(...) подучавање са васпитачем у центру пањње, које се везује за дидактички приступ може бити вођено

od strane vaspitača sklonom kaznama i javnom ponižavanju dece zbog njihovih grešaka, ali i od strane podržavajućeg i brižnog vaspitača, koji će akcenat stavljati na sam proces učenja, umesto na tačne odgovore. U prvom, ali ne i u drugom slučaju, ovaj pristup će verovatno imati negativan uticaj na samopouzdanje dece i njihovu volju da učestvuju (u procesu sticanja znanja)” (Stipek, 1991: 49). У извештају који је објављен 2014. године о стању у предшколском образовању у земљама Европске Уније наводи се: „Већина земаља препоручује проналажење праве равнотеже између активности које воде одрасли и оних које иницирају деца, као и између групних и индивидуалних активности. Ова два елемента су уско повезана са начелом слободне игре, које је наглашено у отприлике половини земаља” (Eurydice, 2014: 122, прев. М.С.И.).

Томас, Ворен и де Ври истичу да се у литератури везаној за рано образовање избегава, односно прикрива термин „teaching”, односно подучавање, те наводе термини који се користе уместо њега и на изванредан начин описују поступке васпитача у васпитно-образовном процесу: континуално заједничко промишљање, опажање/ препознавање/ реаговање, фацилитација прилика за учење, вођена партиципација, развијање, заједничко конструисање знања, подржавање, демонстрирање и слично (Thomas, Warren, & DeVries, 2011: 70). Посебно истичемо често коришћен термин *scaffolding*, изведен од речи *scaffold*, који означава скелу. Булајић наводи да је реч о термину који сликовито описује процес „подупирања” учења и развоја”. (Bulajić, 2017: 31).

2.6.2. High/scope курикулум (когнитивно оријентисан модел)

Овај модел, чији је назив на наш језик преведен као *Програм пуне слободе*, један је од модела заснованих на развојно-прилагођеној пракси, у којој „(...) васпитач посматра и реагује на свако дете и његову јединствену комбинацију физичких, социјалних, емотивних и интелектуалних способности и интересовања” (Schweinhart & Hohmann, 1992, прев. М.С.И.). Реч је о програму у ком „(...)деца утичу на обликовање процеса учења, унутар окружења које је пажљиво структурирано од стране одраслих” (Wardle, 2009: 47, прев. М.С.И.)

Програм је од свог оснивања до данас претрпео бројне трансформације. Настао је под називом Perry Preschool Project 1960. године у Мичигену, као програм намењен деци из сиромашних средина, са циљем да им омогући бољу полазну основу за будућност. Истраживања су показала да је овај задатак остварен – лонги-

тудиналним истраживањем праћена је група деце са почетка пројекта до узраста од 40 година и утврђено је да су бивши полазници овог програма стекли већу имовину, имали мању стопу укључености у криминал, достигли виши ниво образовања од оних који нису похађали програм (Belfield, Nores, Barnett, & Schweinhart, 2006).

Основна одлика овог приступа јесте „активно, парципаторно учење, у ком деца конструишу своје разумевање света кроз интеракцију са објектима, људима, идејама и догађајима. Овај тип учења у контрасту је са пасивним учењем, у ком деца примају или добијају информације од одраслих, без сопственог активног ангажмана. Многи образовни приступи засновани су на пасивном учењу. У активном учењу, (...) васпитачи ступају у интеракцију са децом као партнери. Они успостављају окружење у ком се стичу знања са разноликим и подстицајним материјалима, успостављају дневну рутину и континуално процењују постигнућа како би подржали и поступно проширили дечја знања” (Epstein & Schweinhart, 2018: 1348, прев. М.С.И.).

Током осамдесетих година, нагласак је био на „(...) пажљивом планирању кључних искустава, како би код деце развили способност класификације, серијације, репрезентације – свих Пијажеових операција” (Sylva, Pascal, Pugh, & Duffy, 1999: 108, прев. М.С.И.). Поред ослоњености на Пијажеову теорију, овај програм базира се и на теорији социјалне интеракције и когниције Виготског – деца уче кроз интеракцију са људима и материјалима који их окружују (Gordon & Browne, 2011: 363), али и на идејама Ериксона (E. Ericson), Дјуија (Dewey) и Смиланског (Smilansky) (Michael-Luna & Heimer, 2012).

Курикулум је константно надограђиван а у периоду између 1987. и 1990. је детаљније развијена компонента програма која укључује музику и покрет (Schweinhart, 2003: 2).

Активан ангажман деце у оквиру слободне игре, праћен повременим интервенцијама и усмерењима од стране васпитача, данас представља основни начин за стицање знања и искустава и окосницу овог програма. Деца уче откривајући свет који их окружује, кроз игру. Инсистира се на стицању искустава из прве руке, уз активирање свих расположивих чула, уместо упознавања са појавама кроз њихове представе (слике или снимке) и подстиче се ауторефлексивни, активан однос детета према сопственом учењу.

Као главни циљеви, наводе се способност преузимања иницијативе и доношење одлука од стране детета о начинима на које ће провести време; развој самодисциплине у реализацији одабраних активности; развој способности идентификовања личних циљева; развој сарадљивости (са другом децом и одраслима); развој способности коришћења језика, слика, покрета и писане речи у изражавању својих утисака и искустава; развој способности примене резоновања у различитим ситуацијама; развој креативности, истраживачког духа и отворености према новим сазнањима и мишљењима и перспективама других (Peyton, 2005: 434).

Програм је осмишљен као оквир унутар кога деца добијају знатно већу улогу у креирању и планирању сопствених активности, те бивају охрабрена да самостално доносе одлуке и решавају проблеме. Свакодневно се одвија процес: испланирај–реализуј–разговарај о урађеном. Након што деца у сарадњи са васпитачима испланирају начин на који ће провести своје време, следи период за слободну игру који свако дете проводи на начин како је испланирало – деца манипулишу/играју се са одабраним материјалима, а васпитач пружа подршку деци постављајући питања која оснажују процес стицања знања, или и сам/сама учествује у игри. Након завршене игре, деца разговарају са васпитачима и другом децом о ономе што су радили, прате сопствени напредак и граде активан однос према сопственом процесу стицања знања, као и добре односе унутар групе. „Уколико се дететов план није материјализовао на начин на који се оно надало, повратна информација од васпитача треба да помогне да повећа могућност успешнијег исхода наредног дана” (Curtis & O’Hagan, 2003: 151, прев. М.С.И.)

Поред периода за слободну игру, сваки дан укључује и активности унутар веће групе, када се износе важне новости, разговара о проблемима, изводе песме или читају приче, али и активности унутар мањих група. Активности унутар мањих група нису класичне активности вођене од стране васпитача, већ је у питању време када васпитачи излажу децу новим материјалима, или активностима које иначе не би самостално одабрала, како би васпитач стекао увид у њихов напредак у различитим областима (Holt, 2010: 25-30).

Простор – унутрашњи, али и спољашњи издељен је на више целина, у којима се одвијају активности прилагођене дечјем узрасту, уз доступност разноврсних материјала за рад – природних, фабрички или ручно направљених играчака, или

различитих кућних предмета. Сваки од одељака простора има назив, на пример – кућни ћошак, део за песак и воду, градилиште, уметнички угао, ћошак за књиге и тишину, свет у малом са играчкама, итд. У оквиру овог програма, деци су у сваком тренутку доступни сви расположиви материјали, а деца се од самог почетка подстичу да их узимају, са њима се играју и потом их враћају на места на којима стоје (Epstein & Schweinhart, 2018: 1349; Holt, 2010: 39-50).

Васпитач прати напредак сваког детета кроз развојне индикаторе, категорисане на 5 кључних области:

- „Креативна репрезентација – цртање, играње улога, прављење модела, претварање;
- Језик и писменост – разговор о искуствима која су деци лично значајна, описивање, писање, језичке игре;
- Иницијатива и социјални односи – планирање, доношење одлука, решавање проблема на које се наиђе у игри, изражавање осећања, осетљивост према другима;
- Покрет и музика – осећање и извођење метричког пулса, кретање на различите начине, уз помоћ или без различитих помоћних средстава, истраживање гласовних могућности при певању, развој осећаја за мелодију;
- Логично размишљање/резонovanje – класификовање – истраживање и описивање сличности и разлика и особина ствари, серијација – поређење, комбиновање, уклапање и стављање ствари у поредак на основу њихових особина, развој појма броја (...), развој свести о простору и облику (...), стицање појма о времену (...)" (OECD, 2004: 9, прев. М.С.И.)

Само истицање музике и покрета као једне од пет области за које се прате развојни индикатори, говори о њиховом значају у програму, али и тесној међусобној вези између ове две области.

Музика је у програму заступљена на неколико начина – у групним активностима и самосталној игри у оквиру музичког сегмента у простору. У оквиру окупљања унутар велике групе изводе се песме које су деци већ познате или са владавају нове – ауторка музичког дела програма, Филис С. Вајкарт (Phyllis S. Weikart) истиче значај извођења песме од стране васпитача, насупрот слушању

песме са носача звука, а као главни разлог наводи дечју емоционалну повезаност са васпитачем чији глас препознају (Weikart, 2003).

У оквиру слободне игре у сегменту у простору који је намењен музици и покрету, где су смештени различити направљени и набављени Орфови инструменти, као и ЦД-плејер са могућношћу снимања звука, слушалицама и дисковима са музиком из целог света, деца стичу музичка знања и искустава и самостално – слушају музику и снимају и анализирају звукове које сами произведу. Поред тога, имају и могућност експериментисања и са звуком доступних инструмената (појединачно, или у сарадњи са другом децом). „Како је реч о сегменту у простору који је посвећен музици и покрету, материјали који подстичу децу на плес, као што су мараме, траке, лоптице и обручи такође треба да буду доступни” (Holt, 2010: 48, прев. М.С.И.).

Развој дечје креативности један је од истакнутих циљева овог програма, а када је реч о музици, наводи се да се од деце очекује да „(...) препознају и истражују како звукови могу бити измењени, препознају поновљене звукове и звучне обрасце и да повезују покрет са музиком” (Holt, 2010: 109, прев. М.С.И.).

Када је реч о праћењу индикатора везаних за музику, програмом је предвиђено:

„(...) кретање уз музику за време групног певања или приступа уређају за репродуковање и снимање звука; истраживање и идентификовање звукова кроз игре погађања звукова; (...) слушање природних звукова из окружења; истраживање сопствених гласовних могућности кроз извођење песама и бројалица (васпитачи подстичу децу да производе звукове и забављају се користећи уређај за снимање звука); развој способности репродуковања и препознавања мелодије кроз играње игара типа „погоди песму”, у којима се деца и одрасли смењују у певушењу и погађању мелодија; певање песама у оквиру редовног времена проведеног унутар веће групе (...); васпитач користи песме као знак за почетак или крај активности и пружа подршку деци да осмисле своје песме; свирање на инструментима у оквиру одељка за музику, ако простор допушта његово постојање, или у оквиру редовног времена за музику, унутар веће и мањих група” (Holt, 2010: 112, прев. М.С.И.).

Елизабет Карлтон, сарадница ауторке музичког дела овог програма, у једном од чланака наводи кључна музичка искуства која деца треба да стекну: крета-

ње уз музику, истраживање звука, развијање способности препознавања мелодије, певање песама (стицање певачког репертоара и свести о тоналном центру); развој осећаја за равномеран метрички пулс, свирање на једноставним инструментима. Она наводи и музичке концепте на којима треба радити, кроз стицање наведених искустава: реаговање покретом на музику (интуитивно или унапред осмишљено), слушно разликовање инструмената и других звукова, ширење опсега гласа у оквиру високе и ниске лаге; разликовање певања од говора; препознавање правца кретања мелодије, мелодијских образаца и певање „у тоналитету”, разликовање ритма и равномерне пулсације (...), развој тоналне меморије (Carlton, 2000: 19 према Colwell & Richardson, 2002: 231, прев. М.С.И.). Карлтон наводи и да свако дете осмишљава, реализује и даје објашњење за покрете које изводи, како би се оснажила веза између покрета, размишљања и језика.

Вајкарт (2003), ауторка музичког дела програма, ставља нагласак на развијање вештине праћења равномерне пулсације кроз покрет, што аргументује утврђеном везом између ове способности и постигнућа у другим областима, мањом агресивношћу и укупним бољим понашањем у разреду. Програм подразумева различите начине за рад на развијању способности извођења равномерног пулса – равномерно изговарање назива делова тела уз додиривање дотичног/их дела/ова тела (најпре једног, а касније неколико њих), тапшање и марширање уз слушање равномерног пулса који изводи неко други на удараљци, а потом и уз изговарање бројалица и певање (Nadon-Gabrion, 1984). Она сматра да „способност праћења пулса доприноси у овим областима, јер доприноси дечјој способности концентрације, разумевања простора и раздаљина, као и бољој контроли физичког покрета”. (Weikart, 2003: 87, прев. М.С.И.).

Ауторка потцртава и значај репетиције у оквиру рада у овој области – деца уживају у честом понављању музичких игара и песама, а управо кроз ово понављање одвија се и процес учења. Она препоручује неколико стратегија за рад домену музике – пре почетка певања са децом треба започети равномерне покрете који прате пулс песме, а потом надовезати певање на њих; током слободног времена треба иницирати и подстицати певајуће разговоре за које васпитачи и деца сами импровизују мелодију; при одабиру песама у почетку треба бирати оне са само неколико различитих тонова, како би деца брже развила способност интона-

тивно тачног певања, али и водити рачуна да дати тонови буду унутар дечјег опсега гласа (Weikart, 2003).

У оквиру инструкција везаних за реализацију овог програма не помиње се присуство хармонских инструмената у групи, попут клавира, гитаре или хармонике, те претпостављамо да се од васпитача који реализују програм не очекује поседовање способности музицирања на њима. Ипак, у поступку учења песме, примат се даје певању уживо насупрот слушању песме са снимка, те се од васпитача очекује извесно певачко искуство и самопоуздање.

Имајући у виду општа начела овог програма, чини се да музика има истакнуто место у њему, те служи и као социјални инструмент са важном улогом у окупљању групе и стварању њене кохезије, али и значајна област за самосталан рад деце, уз подршку васпитача. Овладавање технологијом јесте важан предуслов за самосталан рад у овој области, а све наведене активности – експериментисање на инструментима, експериментисање са различитим гласовима и звуковима, њихово снимање и слушање, слушање композиција различитих жанрова и различитих делова света, свакако доприносе развоју дететове музикалности и интензивирању интересовања за бављење музиком.

2.6.3. Монтесори метода

Монтесори метода један је од најраспрострањенијих и интернационално прихваћених програма, на предшколском, али и школском узрасту, који је данас реализује у више од сто земаља света.

У средишту ове методе јесу:

1. Дете, са свим својим специфичностима и јединственим квалитетима; предшколски период карактерише фаза коју Монтесори назива „упијајући ум” (од зачећа до шесте године) и дели се на две под-фазе: наше проучавање односи се на период „свесне конструкције”, а односи се на узраст од треће до шесте године детета; у овом периоду дешава се значајна прекретница – дете престаје да пасивно упија знање, већ постаје активни учесник у процесу стицања знања: у овом узрасту „(...) дете схвата окружење радом својих руку” (Montessori, 1949: 242, прев. М.С.И.).

2. Подстицајно окружење, прилагођено свакој узрасној фази кроз коју дете пролази и специјално осмишљени дидактички материјали; ауторка је противница коришћења играчака, које су „лажне”, већ заговара потребу за простором који је

прилагођен деци и у ком су доступни различити предмети (које у свакодневној употреби користе одрасли, само направљени у димензијама прилагођеним деци) које деца могу да слободно користе у оквиру своје игре;

3. Васпитач, чија је основна улога да посматра и пружи подршку детету када оно то затражи, не нарушавајући његову слободу, независност, радозналост и концентрацију за рад, допуштајући му да стиче знање самостално и у кооперацији са другом децом, кроз искуство; васпитач често само припрема и представља предмете/материјале деци, остављајући их потом да самостално њима манипулишу (Isaacs, 2014: 12-31, прев. М.С.И.).

Ауторка препознаје и веома важну, каснијим бројним истраживањима потврђену везу између покрета и развоја мозга, те у оквиру свог програма подразумева слободу кретања и његово подстицање.

Она износи и став да постоје „осетљиви” периоди за развој у оквиру различитих домена, те да изостанак подршке у дотичном периоду за одређену област може довести до тога да дете касније не реализује свој максимални потенцијал у тој области. У периоду између треће и шесте године, који психолози називају фазом имагинације, ауторка препоручује максималну стимулацију маште и њено стављање у функцију стицања знања, кроз припрему адекватних, подстицајних дидактичких средстава (Montessori, 1949: 271).

Она сматра да је улога васпитача да пажљиво посматра свако дете и благовремено креира „одговарајуће прилике за учење” (Isaacs, 2014: 16, прев. М.С.И.). Један од много пута подцртаних императива јесте да се не допусти да деца буду прекидана када успоставе концентрацију и самостално раде/играју се, јер се на тај начин увежбава ова способност, коју ауторка сматра кључном. „Похвала, помоћ, или чињеница да дете осети да је примећено понекад могу бити довољни да његова активност буде прекинута и уништена” (Montessori, 1949:399, прев. М.С.И.). Ауторка наводи да је и способност уздржавања од интервенисања нешто што се учи кроз вежбу и у чему васпитачи постају успешнији временом. Програмом се код деце подстиче независност, коју ауторка сматра толико значајном да целокупни развој детета доживљава као освајање независности. Васпитачи ипак имају значајну улогу у увођењу нових дидактичких материјала или демонстрирању од-

ређених операција и вежби, што се углавном чини у индивидуалном раду са сваким дететом, а понекад и у оквиру мањих група деце (Gustafsson, 2018: 1447).

Марија Монтесори је основе свог приступа музици објавила у својој књизи *Монтесори метода (The Montessori Method)* из 1912. године, а касније је свој приступ надограђивала у сарадњи са Аном Маријом Макерони (Anna Maria Maccheroni), њеном музичком консултанткињом.

На основу доступне литературе тешко је разлучити којој од двеју ауторки се могу приписати одређене идеје: „Имамо довољно разлога да верујемо да су удружиле своје напоре, мисли и писање у таквој мери, да ни саме нису знале, нити марили за то којој припадају заслуге” (Rubin, 1983: 220, прев. М.С.И.).

У књизи Монтесори метода (1912), пре поглавља које је посвећено музици, у оквиру одељка под називом „Вежбе за дискриминацију звукова”, Монтесори наводи активности које треба изводити како би деца разликовала тишину и звук, а потом и дискриминисала различите врсте слушних сензација. Она их дели на две категорије – прва је бука (noise), а друга звук (sound). У категорију звука она сврстава све звучне сензације које производе људски глас или инструменти са темперованом висином тона, док у буку по њој спадају сви нетемперовани звукови (Montessori, 1912: 205-206). Међутим, њена идеја јесте да излагањем деце овим различитим врстама звука стекну афинитет према другонаведеној, а одбојност према провнавеној, што је већ неколико деценија касније оцењено као застарео приступ. Мајер (1964) критикује њену „превазиђену естетику”, те произвољну поделу звукова на музичке и оне који припадају домену ружне, непријатне буке и додаје: „(њена) схватања визуелних уметности и музике безнадежно припадају деветнаестом веку” (Maуег, 1964, прев. М.С.И.).

У поглављу ове књиге које се бави музичким образовањем, Монтесори истиче потребу за прављењем посебних музичких инструмената намењених деци, идеју која је за то доба била веома прогресивна. Напомињемо да је тек петнаест година касније Карл Орф (Carl Orff) у сарадњи са Карлом Мендлером (Karl Mändler) започиње, а четрдесетих година двадесетог века окончава процес осмишљавања и прављења инструмената посебно намењених деци (Velásquez, 1990: 97), који касније добијају назив Орфови инструменти и до данас су заступљени у децијим вртићима и школама. Она наводи да су „(...) једноставни и примитивни инструменти најприла-

гођенији инструменти за буђење музике у души малог детета” (Montessori, 1912: 207, прев. М.С.И.).

Једна од познатих вежби ове ауторке јесте вежба у којој се постиже потпуна тишина, а деца настоје да производе што мање звукова и ослушкују звукове које иначе не могу опазити. Постоје две верзије краја игре – по једној васпитач шапатам прозива дете по дете, тако да први буду прозвани они који су били најтиши, а они имају задатак да на најтиши могући начин изађу из собе, а по другој верзији васпитач и неко од деце из суседне просторије или иза паравана прозива децу, а они треба да препознају одакле је звук дошао и приђу једном од њих, поново, правећи што мање буке (Montessori, 1912, 1964). Ова вежба представља припрему за сваки даљи рад у области развоја сензорне перцепције било које врсте, а посебно слушне перцепције (Rubin, 1983).

Још једна од важних вежби које ауторка истиче је ходање по нацртаној линији, најчешће облика елипсе која је најпре у функцији развоја равнотеже, док деца савладавају прецизно постављање пета и прстију на линију. Она се у почетку изводи без музике. Касније се вежби додаје звук неког једноставног марша, најчешће одсвиран на клавиру. Након неколико понављања, деца почињу да усклађују корак, а неретко и покрете руку и положај целог тела са метричким пулсом композиције, укупним карактером и различитим музичким елементима – најпре динамиком и артикулацијом (Montessori, 1964, 1917/1977).

Ауторка истиче спонтаност развоја способности адаптације на темпо и карактер композиције, као и индивидуалне разлике у времену које је потребно за развој ове способности, али и важност тачне и изражајне интерпретације музике од стране васпитача (Montessori, 1917/1977). Такође, она износи и податак да већина трогодишњака овај задатак изводи успешно након само неколико понављања. Посебан значај она даје уздржавању од давања упутстава деци везаних за начин њиховог кретања, већ истиче важност спонтане реакције деце на музику.

Ауторка предлаже да се у почетку репертоар ограничи на шест ставовова из одабраних композиција уз које се деца крећу у простору. Након одређеног броја понављања, деца почињу да одређеним покретима праве разлику између наглашених и ненаглашених тактових делова, градећи, постепено, осећај за меру у музици. „Теза (наглашен део такта) је кључ који отвара врата виших закона музике” (Montesso-

ri, 1917/1977: 353, прев. М.С.И.). На спонтано стечена знања о мери се потом даље надовезују знања о трајањима у музици, што нећемо детаљно анализирати, јер узраст у ком се реализују превазилази оквире предшколског узраста којим се бавимо у овом раду.

Треба напоменути и да се међу композицијама за слушање, за које су приложени и нотни записи, а извођачки су веома захтевни и може их извести једино пијаниста, налазе дела Вагнера, Штрауса, народна италијанска песма, и друге. Оне јесу различите по темпу, карактеру и артикулацији, али нема равноправности међу мерама, као ни тонским родовима. Наиме, само једна композиција написана је у троделној, а остале у дводелној мери, а нема ни равноправности када је реч о тонском роду у ком су написане композиције – нити једна није написана у молу.

Значајну окосницу у раду у области музике у овом програму чине игре слушања. Једна од њих подразумева две групе цилиндара (некада су били картонски, а данас се праве од дрвета), означене различитим бојама – плава и црвена. Сви цилиндри напуњени су различитим материјалима, тако да производе звук када се протресу. Сваки цилиндар из плаве групе има свог пара у црвеној групи, а задатак детета је да их на основу звука који производе упаре. Такође, пуњења су осмишљена тако да се цилиндри могу поређати по динамичком интензитету звука који се добија њиховим трешењем од најтишег до најјгласнијег, што је уједно и други задатак који деца добијају унутар ове игре (Feez, 2010: 97).

У свом раду Монтесори користи и музичка звона – инструмент који је пројектовала Макерони, а састоји се из низа идентичних (визуелно, тактилно и према тежини) звона сложених по редоследу хроматске лествице (на сличан начин као што је то случај на клавијатури – дијатонски тонови су фиксирани на белим, а хроматски на црним постолјима) и још једног сета звона који су неозначени и несложени по реду. У слушној игри дете има задатак да одсвиравши први тон у оквиру дијатонске лествице, покуша да у оквиру другог сета звона пронађе „пара”, односно звоно које производи дотични тон, те га постави насупрот свог пара. Најпре је ова игра ограничена на тражење пара тоновима дијатонске, а касније и хроматске лествице.

У другој вежби, дете формира лествицу – најпре дијатонску, а касније и хроматску, упоређујући одсвиране тонове по висини (Montessori, 1912, 1917/1977).

Осим реализације игре у оквиру исте тонске боје – са два низа звона, она сугерише да се игра може реализовати и са комбиновањем звона и других извора темперованог звука – гласа, клавира, жичаних инструмената и других, те препоручује ову активност за узраст од пет и више година (Montessori, 1964: 63-64).

Ова захтевна игра свакако има улогу у вежбању дечјег слуха, међутим, нема доступних истраживања о успешности деце у њеној реализацији и утицајем евентуалног неуспеха на мотивацију за бављењем музичким активностима код деце. Иако је у педагошкој јавности постојало мишљење да само талентовани појединци могу успешно да је савладају, Монтесори је бранила свој став, сматрајући да уз довољно вежбе, односно уз сталну доступност инструмента, сваки појединац може да научи да уочава разлику између тонских висина (Montessori, 1917/1977).

Ауторка даље наводи да се код деце након извесног времена спонтано јавља потреба за вокалном репродукцијом одсвираних тонова, а управо ова, спонтанна вежба у певању тонских висина представља, према њеном мишљењу, знатно бољи почетак рада у домену певања, него што је то певање песама, које садрже интервалске скокове, комбинацију текста и музике и носе одређени музички израз. Она наводи и да након дуготрајног експериментисања са звонима, нека од деце запамте и апсолутне висине тонова, које често именују по почетним слоговима песама које почињу дотичним тоновима (Montessori, 1917/1977).

У књизи *Основни Монтесори материјали* (*The Montessori Elementary Material*), где се на шездесет страна елаборирају методички поступци и дидактички материјали коришћени у домену музике, тек пола стране посвећено је певању. Ауторка сматра да је певање скала (уз пратњу музичких звона, а касније и клавира) први корак у овој области, на шта се може надовезати извођење делова Грегоријанског корала, које одликује мали амбитус, ритмичка и мелодијска једноставност (Montessori, 1917/1977)

Она предлаже коришћење жичаног инструмента уз певање (неке врсте поједностављене харфе), а иако се читањем њеног дела из 1912. године стиче утисак да критикује коришћење клавира/клавијатуре, те било ког инструмента који фиксира васпитача у простору и онемогућава му слободно кретање (Montessori, 1912: 207), у приручнику из 1914. (ми смо користили верзију овог издања штампа-

ну 1964. године) међу материјалима који треба да буду присутни у простору у ком се ради са децом, наводи и клавир (Montessori, 1964: 13) .

Ауторка сматра да су правилан одабир песама – оних на које реагује већина деце и певање песме од стране васпитача кључни за мотивисање деце да се укључе у овај тип активности, а на више места у својим радовима истиче важност слобод-ног избора детета да учествује или не у музичким активностима било ког типа.

Марија Монтесори је сматрала да одговорност за реализацију музичких ак-тивности на предшколском узрасту припада васпитачима, а не музичким сарадни-цима (педагозима) (Rekha, 2016).

Иако у својим делима није писала о тачном узрасту у ком треба започети са радом у области музике, у делима савременице и сараднице Марије Монтесори, Елис Браун Барнет (Elise Brown Barnett), сазнајемо да је узраст од треће до шесте године сматрала идеалним за реализацију сензорно-моторних активности, као и почетак рада у домену певања (Brown Barnett, 1973 према Faulmann, 1980).

Међутим, поред наведених информација, објављених у књигама Марије Монтесори, Рубин скреће пажњу на постојање великог броја необјављених руко-писа Марије Макерони, те њихов садржај представља у једном од својих радова. Реч је о 36 брошура, чији обим варира од 7 до 62 стране, од којих су неке намењене деци, а неке васпитачима, а богате су дидактичким материјалима попут разли-читих графикона и картица.. „Делови намењени васпитачима/наставницима укључују препоруке за адекватну презентацију активности, материјале, репрезентатив-не реакције ученика, адекватне узрасте, као и просечно време потребно за савла-давање (одређене области)” (Rubin, 1983: 218, прев. М.С.И.).

Садржај наведених брошура потврђује неке од чињеница које су нам већ познате из дела Марије Монтесори, као што је податак да су музичке активности, као и све остале у оквиру Монтесори програма, биле спонтане, а да учешће у њи-ма није било обавезно. Оне нам откривају и неке нове, конкретне податке, на при-мер о времену предвиђеном за уочавање наглашених и ненаглашених тактових делова у оквиру вежбе ходања по линији код деце узраста 3–5 година, за шта Ма-керони предвиђа период од 3–7 недеља (Rubin, 1983: 222).

Макерони у својим брошурама помиње и додатну функцију музичких зво-на – деца на њима покушавају да репродукују познате мелодије по слуху, или

осмисле своје мале композиције. Остатак садржаја брошура односи на процес музичког описмењавања и стицања теоријских знања о музици која се не односе на период предшколства, те их нећемо детаљније представљати у овом раду.

И у новијим приказима Монтесори приступа истакнута је важност рада на интонацији, кроз певање (на које се сада ставља већи акценат него што је то био случај у делима саме ауторке) и рад са музичким звонима, ритму, кроз ходање по линији и извођење ритмичких образаца тапшање и препознавање звучних нијанси, кроз игре ослушкивања (Feez, 2010: 97). У истој књизи ауторка наводи пример дечета које изводи слушну игру упаривања звона, али и очекивања од процеса који следи на раношколском узрасту: „Касније ће Ава певати ноте, научити њихова имена и играти се игара меморије и разврставања. Научиће како да записује музику користећи дрвене ноте и кључеве на линијском систему нацртаном на дрвеној табли, пре него што почне да их пише директно на нотном папиру. Временом ће почети да креира своје композиције и да примењује своја знања и вештине у певању, свирању инструмената и читању музике” (Feez, 2010: 99, прев. М.С.И.).

Поред музичких звона, данас су у установама Монтесори типа деца доступни и други инструменти, које спонтано могу користити (на пример темперовани ударачки инструменти слични ксилофону), а деца свакодневно певају и изводе музичке игре. „Покрет често постаје интегрални део музичких активности, како деца изводе музичке драматизације или специфичне покрете уз певање” (Isaacs, 2014: 77, прев. М.С.И.).

Насупрот већ поменутом ставу ауторке програма да васпитачи реализују музички део програма, данас су у оквиру овог приступа у раду на музичким активностима неретко ангажовани музички педагози (Isaacs, 2014: 56).

Слушање музике различитих жанрова, из различитих култура и периода, такође је заступљено у овом програму, а деца „добивају прилику да препознају и истраже музичке обрасце, начине на које звукови могу бити измењени и како ускладити покрете са музиком и изразити се кроз плес” (Isaacs, 2014: 78, прев. М.С.И.). У оквиру упознавања са различитим континентима и културама, деца се упознају и са музиком и плесовима сваког поднебља (Isaacs, 2014).

У установама које су засноване на Монтесори методи, данас, „Групно певање песама научених уз помоћ васпитача је најзаступљенији тип музичких актив-

ности (...)” (McDonald, 1983: 60, прев. М.С.И.), иако се на основу материјала чија је ауторка сама Монтесори могло закључити да је она сматрала значајнијим неке друге видове рада у домену музике.

Музика заузима значајно место у оквиру Монтесори методе. Рад у овој области је првенствено усмерен на развој способности дискриминације тонских висина и способности праћења равномерне пулсације, а ауторка је, радећи са сарадницом Макерони понудила нека занимљива и оригинална решења за рад у овој области.

2.6.4. Ређо Емилија приступ

Ређо Емилија (Reggio Emilia) приступ настао је на иницијативу родитеља да обнове/изграде и самостално управљају радом предшколске установе у малом селу у области Ређо Емилија у Италији, неколико дана по завршетку Другог светског рата. До тада су предшколске установе функционисале под окриљем римокатоличке цркве. На почетку њихових настојања придружује им се Лорис Малагуци (Loris Malaguzzi), који ће, у сарадњи са родитељима и колегама, бити творац предшколског програма. У питању је „скуп школа за децу у којима су интелектуални, емоционални, социјални и морални потенцијали сваког детета пажљиво вођени и неговани. Основни образовни покретач чине деца укључена у дугорочне пројекте који у потпуности заокупљају њихову пажњу, који се реализују у здравом, естетски задовољавајућој средини, испуњеној љубављу” (Gardner, 1998, xvi, прев. М.С.И.).

Програм се ослања на постулате Дјуија, Виготског и Пијажеа. Дете јесте у центру пажње у оквиру овог приступа, али „(...) васпитачи и породице (су) једнако важни за образовање деце” (Malaguzzi, 1998: 64, прев. М.С.И.). „Курикулум се развија у заједничком раду деце и васпитача који откривају одговоре, попут детектива.” (Cohen, 1992, прев. М.С.И.). У оквиру овог приступа дете се посматра као компетентно: „Под термином „компетентно дете” сматрамо дете које је врло рано опремљено са истраживачким системима, који га чине активним, радозналим, пажљивим према свету; дете са умом које има бескрајне могућности учења, пластични ум који се мења и обликује кроз учење” (Giudici & Cagliari, 2018: 1462, прев. М.С.И.).

Полазиште програма јесте став да дететово знање није збир онога чему је „научено”, већ онога што дете само чини, кроз активности у оквиру ресурса који су му понуђени (Malaguzzi, 1998: 67). У основи програма јесте управо ова активна

улога детета, и узбуђење које осећа у процесу откривања, сазнавања и разумевања. Активно учешће деце у аутентичним активностима, попут гајења воћа и поврћа или кувања, представљају основне начине за развој њихових вештина и креативности (Wood & Attfield, 2005: 129).

Камерман и Кан (Kamerman & Kahn, 1994) дају детаљан приказ организације рада у једној од најпознатијих предшколских установа у граду Ређо Емилија, под називом Диана (*Diana*). Естетски стандарди по којима је уређен ентеријер вртића су веома високи, а поред пространог, заједничког простора (трг, односно *piazza*), свака од три узрасне групе (3–4, 4–5 и 5–6 година) поседује свој одељак у простору, сачињен од по три просторије (за активнију игру, за активности које се реализују у већој тишини и просторије за одмор и спавање).

Осим по два васпитача која су задужена за сваку узрасну групу коју чини двадесет петоро деце, установа запошљава и особу задужену за развој уметничких активности (област визуелне уметности), као и додатне васпитаче који су задужени за подршку деци са посебним потребама. Улога васпитача је да „(...) постају посматрачи и слушаоци, односно они који подстичу и провоцирају рађање идеја код деце, аналитичари и партнери у процесу учења, истраживачи и њихови помоћници” (Предшколско васпитање и припрема деце за полазак у школу у неким земљама, 1998: 79)

Деца дан започињу заједничким активностима а потом се деле према узрастним групама, где најпре планирају, а затим реализују активности.

Део дневних активности увек је посвећен раду на заједничком, годишњем пројекту, који је одабран и испланиран у сарадњи деце и васпитача, а заједно се планирају и дневне активности за његов развој. Зависно од узраста, деца се баве и индивидуалним активностима попут слушања музике, различитим видовима стваралачког рада, а током целог дана је константна интеракција између деце и васпитача и деце међусобно (Kamerman & Kahn, 1994: 47-49). Камерман и Кан истичу да су у установи видљиви основни постулати приступа: „(...) програми се развијају тако да подстичу сваку развојну фазу; снажан нагласак је на документовању процеса учења путем филма, писањем или качењем на зид дечјих продуката рада; двосмерно дељење информација о свему што деца раде између родитеља и установе” (Kamerman & Kahn, 1994: 48, прев. М.С.И.).

Улога музике у оквиру овог приступа, међутим, није детаљно елаборирана у књизи *Сто језика деце* (*Hundred languages of children*), у којој су представљене његове основне поставке. Индикативно је да чак и у једном од најзначајнијих зборника из домена музичке педагогије – *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: a Project of the Music Educators National Conference*, у тексту који приказује приступ методици музичког васпитања у оквиру различитих модела предшколског образовања, у делу који приказује Ређо Емилија приступ, постоје само општи подаци о моделу, без спомињања улоге музике у њему (Jordan-DeCarbo & Nelson, 2002: 229).

Из наведених разлога, информације о присуству музике у овом програму ћемо потражити у оскудној, али драгоцену литератури која приказује праксу у овом домену у Италији и САД.

Торнтон и Брантон наводе искуства са студијских путовања у којима су биле посећиване предшколске установе у Италији, те између осталог наводе да је неретко један сегмент у установи постављен као музички атеље са бројним инструментима доступним деци за истраживање квалитета њиховог звука (UK Study Tour, 2000 према Thornton & Brunton, 2005: 42).

У својој докторској дисертацији Бонд (Bond, 2012) се бави присуством музике у три америчке предшколске установе које реализују програм у складу са принципима Ређо Емилија приступа. Из овог рада сазнајемо да у су у неким од вртића овог типа музички педагози ангажовани да реализују музичке активности два до четири пута месечно. Ауторка истиче и извесну изолованост ових активности у односу на друге, међусобно интегрисане области рада, која првенствено потиче из чињенице да музика није део основног курикулума, те да музички педагози нису интегрални део колектива, који планира активности и активно прати дечији напредак.

Из примера музичких активности које су реализоване у овим установама можемо закључити да њихово устројство у многоме зависи од самог музичког педагога, његовог образовања, преференција и приступа који заступа. То значи да повремено музичке активности остављају утисак унапред испланираних, врло директивних, репетитивних активности, примеренијих школском, него предшколском узрасту, те веома удаљених од принципа које Ређо Емилија приступ заступа.

Када је реч о музици, улога васпитача „(...) као фацитатора се манифестовала кроз праћење дечјих интересовања, разговоре о музици и интуитивно подучавање у области музике” (Bond, 2012: 84, прев. М.С.И.). Ауторка истиче да је у неким установама доминантно групно певање (без музичке пратње и често у регистру који не одговара дечјем гласу), у неким спонтани плес уз слушање музике различитих жанрова, као и да музика има значајно место на приредбама и свечаностима.

У још једном раду ове ауторке, она даје одговоре на питање шта музички педагози могу да науче из Ређо Емилија приступа, те наводи да су то:

- константно праћење и документовање дечјег напретка као полазиште за планирање музичких активности и као средство за повећање видљивости овог напретка (аудио и видео снимци, транскрипције импровизованих мелодија);
- флексибилност у планирању музичких активности – реаговање на дечје импровизације и преференције;
- подстицајно окружење са доступним ресурсима за дечје музицирање и експериментисање и подстицајно понашање васпитача – постављање питања, охрабривање различитих музичких покушаја, давање могућности за наградњу;
- креирање „заједнице оних који уче” – стицање активног односа деце према процесу стицања знања и сопственом напретку кроз разговоре са васпитачем и вршњацима. (Bond, 2013)

Смит наводи да „(...) елемент који је најзаступљенији у оквиру музичког васпитања јесте *откривање*, док је врло мало, ако и уопште заступљен развој музичких вештина и извођење музике” (Smith, 2011: 2-3, прев. М.С.И.). Она откривање дефинише као музичко искуство које потиче из природног импулса детета, које не укључује наметања формалне структуре, развој музичких вештина или групно певање.

У свом акционом истраживању, у ком комбинује елементе Ређо приступа са традиционалним приступом музици на предшколском узрасту она испитује могућности и резултате рада са децом различитих узраста, те указује на потребу за формирањем позиције музичког атељеристе (по угледу на сличну позицију у до-

мену ликовне уметности), због великог обима посла у припреми и документовању материјала, као значајне фазе у раду. У центру њеног приступа налази се визуелно-стимулативно окружење, као подстицај за истраживање у домену музике, спонтано дечје компоновање и посматрање видео-материјала на ком је овај процес документован, као додатни подстрек за дечје ангажовање.

Иако музички педагози током протекле две деценије трагају за начинима за укључивање музике у Ређо Емилија курикулум, они су још увек ретки, а већина установа која ради по овом програму је још увек ограничена на рад у домену визуелних уметности (Нанпа, 2014). Управо због значаја визуелних уметности у Ређо Емилија курикулуму, Хана у свом раду представља конкретне предлоге за интеграцију визуелних и музичке уметности у раду са децом. Они обухватају рад на елементима који су слични: линија – мелодија, боја – тонска боја, текстура – фактура, раздаљина – ритам, облик – структура (макроструктура и фразирање), итд. Такође, обухватају и начине конструисања и вођења музичког атељеа, по узору на ликовни. Истакнута је разлика у материјалима који треба да буду доступни у ова два атељеа, али и сличност у приступу атељеристе: „Музички атељериста предлаже музичка искуства и упознаје децу са употребом техника кроз демонстрацију начина коришћења музичких материјала, наводећи децу да пронађу сопствене начине за истраживање у оквиру датих материјала” (Нанпа, 2014: 292, прев. М.С.И.).

Улога музике у оквиру Ређо Емилија приступа није стандардизована на начин као што је то случај у претходна два анализирана програма, већ је у великој мери зависна од образовања, самопоуздања и усмерења особа надлежних за реализовање музичког дела програма. Такође, чини се да је музици као уметности у оквиру програма дат мањи значај у односу на визуелне уметности, чија је улога у програму од врло велике важности.

На крају овог поглавља налази се табела у којој су упоредно приказана ова три приступа кроз категорије које су креиране како би на најлакши начин могле бити праћене сличности и разлике међу њима. Иако ћемо у наставку рада представити и улогу музике у Валдорф приступу, доступне су само опште смернице за рад у овој области, те је он изостављен из компаративног приказа.

2.6.5. Валдорф приступ

Прву Валдорф школу др Рудолф Штајнер (Rudolf Steiner) отворио је 1919. године у Немачкој, на захтев власника фабрике цигарета Валдорф-Асторија, Ерика Молта, који је желео да отвори школу за децу својих запослених, а сведочио је отварању још три школе током свог живота (Uhrmacher, 1995). До 2012. године широм света било је отворено преко 1000 школа које свој рад заснивају на његовим идејама (Paschen, 2014), а до данас у свету функционише 1092 Валдорф школа у 64 земље и 1857 Валдорф вртића у преко 70 земаља (Waldorf World List, n.d.).

Велики део научне заједнице до данас оспорава његове, контроверзне ставове, а неке од њих ћемо представити у овом раду. Штајнер је развио антропозофску идеологију, чији су основни постулати постојање спиритуалног света, поред материјалног и способност људских бића да приступе спиритуалном свету и разумеју га, кроз медитацију; развој осећаја за лепо; развој емпатије; развој способности опсервације, размишљања и учења (Uhrmacher, 1995). „Антропозофија Рудолфа Штајнера у основи је нека врста разумијевања људских активности уз помоћ менталних сила, углавном у медицини, образовању, еволуцији и пољопривреди, на холистички и спиритуалан начин” (Paschen, 2014: 210, прев. М.С.И.).

У обликовању своје холистичке педагогије, овим ставовима он придружује и знања из домена природних наука, а својим веровањима прикључује и она о инкарнацији и карми, из источњачких религија. Сматрао је да се „čovjek rađa tri puta: prvi put kao novorođenče s fizičkim tijelom (do sedme godine), drugi put s eteričkim tijelom (u sedmoj godini), a treći put s astralnim tijelom u mladenačkoj zrelosti” (Bezić, 1999: 440).

Валдорф педагогија подразумева процес који полази од директног искуства са појавама, ка њиховом „расветљавању”. Уколико је тема ватра, она се најпре пали у дворишту и испитују њене особине, потом се црта и пева о њој, а тек накнадно учи о неким хемијским појавама које укључује и промовишу се различита решења за проблеме. (Paschen, 2014). Вечански (2015) наводи: „важни елементи Валдорф педагогије су игра, уметничко изражавање и учење путем уметности и стварања, развој имагинације и однос са природом (...)”. У оквиру овог приступа, свет се посматра као целина, а области су међусобно интегрисане, тако да је учење целовит процес.

Смернице за рад на предшколском образовном нивоу развила је, заједно са Штајнером, његова сарадница Елизабет фон Грунелијус (Elisabeth von Grunelius), а касније их је развијала и са Кларом Хатерман (Klara Hatterman), иако је њихов допринос мало познат ван Валдорф кругова (Frödén& von Wright, 2018: 1403).

Основни постулати Валдорф педагогије utkани су у програм Валдорф вртића. Темељима дечјег развоја сматрају се игра, покрет и имагинација. Улога васпитача је да обезбеди средину у којој се деца осећају безбедно, слободно, удобно, да гради добре навике деце и социјалне односе међу њима, да понуди подстицајну средину и ситуације у којима ће се деца развијати кроз игру (Frödén& von Wright, 2018: 1407). „Задатак вртића је да допусти деци да се ангажују у оквиру физичког и социјалног окружења на маштовит начин” (Frödén&von Wright, 2018: 1408, прев. М.С.И.).

Рад у вртићима је организован тако да су деца узраста од 3 до 6 година распоређена у оквиру мешовитих узрасних група, а настоји се да што дуже раде са истим васпитачима, како би их добро упознали и како би се произвела атмосфера што сличнија оној у породици. Инсистира се на томе да треба успоставити дневну рутину, односно да сваки дан треба да има исти ритам који се не намеће „споља”, већ модел на неки начин природно успостављају и одржавају старија деца, која су на њега већ навикнута. То подразумева балансирање између активности које иницирају деца и васпитачи, индивидуалних – слободне игре и заједничких, оних које укључују покрет и одмор, као и оних које се реализују напољу и унутра. Деци су доступни различити природни материјали – шкољке, каменчићи, семенке, комади различитих тканина и играчке једноставне конструкције, направљене од природних материјала, укључујући и оне које су израдила сама деца, родитељи или васпитачи, а Валдорф вртиће одликује и одсуство телевизора, или било којих других електронских уређаја. Деца су подстицана да се укључе у различите активности из свакодневног живота као што су кућни послови, ручни рад, уметничке активности и игра (Frödén& von Wright, 2018: 1410-1414).

Музичкој компоненти програма дуго није посвећивана научна пажња, што због генералне одбојности стручњака према Штајнеру и његовим идејама, што због чињенице да сам није био музички образован. Ипак, последњих деценија, са

ширењем присуства Валдорф школа у светским оквирима, и ова компонента почиње да се систематичније проучава.

У оквиру своје опсежне мастер тезе, Етерман детаљно представља филозофске основе Штајнеровог приступа музици. Она наводи да је Штајнер истицао некадашњу повезаност уметности, науке и религије, те се залагао за њихово „помирење”, као и да је истицао важност давања значења и контекста сваком предмету кроз уметност.

Штајнер је сматрао да је човек док сања „(...) несвестан, али живи у спиритуалном свету. Спиритуални звуци остављају импресије на његовој души. Људско биће се буди сваког јутра из света музике сфера и из ове области у којој влада хармонија изнова улази у физички свет” (Steiner, 1983, прев. М.С.И.).

Свет музике Штајнер је сматрао „одразом спиритуалног дома” човека, те зато приписује музици снажан утицај на сваког човека. Важно је истаћи и његово мишљење да се сваки човек рађа са одређеним музичким предиспозицијама: „Људска природа је, закључићемо, таква да смо сви, на неки начин, рођени као музичари” (Steiner, 2000: 12, прев. М.С.И.). Музикалност, по његовом мишљењу, треба пробудити, „позивањем на дечију урођену живахност и осећај за покрет” (Steiner, 2004: 74, прев. М.С.И.).

Он наглашава да разлике у предиспозицијама постоје, али да је апсолутно погрешно искључити децу са слабијим предиспозицијама у овој области из свих музичких активности. У оквиру истог текста он додаје да „музички елемент (...) живи у нама од рођења и (...) посебно је изражен током треће и четврте године живота, кроз склоност плесу” (Steiner, 2000: 39, прев. М.С.И.).

Током друге деценије двадесетог века, Штајнер међу дисциплине уводи и еуритмију (сасвим је различита од Далкросове еуритмике), коју у својим текстовима и предавањима третира као посебну област, сродну музици, али ипак одвојену. Она подразумева интерпретацију музике или говора кроз покрет, а Штајнер је још назива и видљивом музиком или видљивим говором, који „користи руке и шаке, које су без дилеме најизражајнији делови целог људског организма, као свој инструмент” (Steiner, 1967: 21, прев. М.С.И.). Еуритмија представља „(...) видљиви еквивалент музичке фразе или изговорене речи, у покрету” (Ogletree, 1997: 1, прев. М.С.И.). У Валдорф систему, еуритмија је присутна од обданишта до краја

средње школе, а наставу реализују обучени еуритмисти. „Еуритмија развија способност пажљивог слушања, свест о спацијалних односима и друго” (Eterman, 1990: 94, прев. М.С.И.). Штајнер сматра да је период између треће и четврте године најпогоднији за почетак рада у домену еуритмије, како би до седме године „основа свега музичког остала у њима” (Steiner, 2000: 12, прев. М.С.И.).

Када је реч о начину рада, он наводи да деца треба да стекну елементарна музичка знања кроз проучавање „(...) основних чињеница, кроз анализу мелодија и хармонија по слуху” (Steiner, 2000: 40). Интерпретирајући Штајнерове ставове, Етерман закључује да је „сврха музичког образовања у нижим разредима (...) не савладавање основа музичке писмености, већ развој слуха и гласа, развој вештине слушања” (Eterman, 1990: 57, прев. М.С.И.) (први разред деца у Немачкој похађају са навршених шест година).

Штајнер је сматрао да је током еволуције људске врсте музика била ослоњена најпре на септиму као интервал, а потом на квинту. Сматрао је да се поступно развила лествица која се састојала из донова DE GAN DE, а у којој се могла „искусити квинта у оквиру тонског распона различитих октава”. Овај тип музике је назвао „квинтно искуство” и препоручивао је да до девете дететове године она буде основа музичког развоја. (Steiner, 1983, прев. М.С.И.).

Бројни следбеници надограђивали су приступ рада у оквиру пентатонике истичући важност заступљености одређеног мелодијског кретања у оквиру песама, или завршетке на одређеним тоновима, али суштина Штајнеровог приступа је свакако у избегавању мале и велике терце као одредница тонског рода. Мелодијски аспект треба да доминира у песамама, а не пулсација, ритам, или хармонски аспект (Steiner, 1983). У почетку, „треба их (децу) навићи на певање кратких песама, сасвим искуствено, без било какве теорије: ништа више од једноставног певања кратких песама, али оне морају бити добро отпеване” (Steiner, 1995: 98, прев. М.С.И.).

Сматрао је да до девете године перцепција метричког пулса и ритма подсвесна, а да тек по навршеној деветој години, дете треба да савладава основне ритмичке концепте, јер почиње да их свесно сагледава (Steiner, 2003). Етерман у свом истраживању долази до закључка да песмарице које се користе у Валдорф школама садрже честе промене мере, вероватно са циљем да се избегне право успостављање константне пулсације и акцената (Eterman, 1990: 86).

Етерман истиче и податак да се у Штајнеровим предавањима не помиње импровизација, као и чињеницу да је Штајнер инсистирао на слушању музике изведене уживо, а не са различитих носача звука.

Како је сам Штајнер дао само опште смернице за реализацију наставе музике, други аутори су потом давали своју интерпретацију начина спровођења овог програма. Етерман тако анализира два курикулума за рад у домену музике у Валдорф школама – на узрасту од шест година, у оквиру првог курикулума предвиђен је један час од 50 минута недељно посвећен певању, два часа недељно посвећена музицирању на инструментима (сличним блок-флаутама) и два часа недељно посвећена музицирању на виолини, уколико су доступни виолинисти који могу реализовати наставу; други курикулум подразумева један час недељно посвећен певању и један час недељно посвећен музицирању на флаути или виолини.

Ипак, у истраживању које је спровела, налази да школе које реализују програм по Валдорф методи ретко прате смернице везане за музику из ових курикулума, већ програме обликују музички педагози који их и реализују.

Када је реч о музичким инструментима, Штајнер препоручује да се што раније уведу у рад са децом. Он истиче различите паралеле између дувачких, гудачких и ударачких инструмената и људских бића, док се негативно одређује према клавиру, сматрајући да овај инструмент није развијен по угледу на било који аспект функционисања људског тела (Steiner, 1983). Клавир сматра најлошијим избором за учење, када су деца у питању, док као најпогодније наводи дувачке инструменте и виолину (Steiner, 1995). Ипак у истраживању које је спровела Етерман, испоставља се да велики проценат учитеља у Валдорф школама свира управо клавир, док одређен број њих поседује и способност музицирања на гитари, виолини и клавиру (Eterman, 1990).

И у случају претходних анализираних програма приметне су разлике између теорије и праксе, међутим, чини се да је у случају Валдорф приступа ова разлика највећа, првенствено као последица чињенице да су за домен музике дате само опште смернице које су самим тим биле подложне различитим интерпретацијама. Иако у Штајнеровој филозофији музика заузима изузетно значајно место, у Валдорф школама је њена улога нешто мање значајна, а научна јавност је и даље подељена у перцепцији овог педагошког приступа.

2.6.6. Далкросова метода

Један од најзначајнијих музичких педагога у историји свакако је и Емил Жак-Далкрос (Émile Jaques-Dalcroze). Његов приступ настао је из потреба које је уочавао у оквиру своје педагошке праксе – у свом раду са студентима на женевском конзерваторијуму уочио је извесне проблеме у савладавању градива. Управо тамо, на часовима солфеђа, он почиње да креира и развија вежбе, које имају за циљ „развој оштријег унутрашњег слуха, као и унутрашњег неуромускуларног осећаја за музику” (Mead, 1986: 44, прев. М.С.И.). Далкрос је сматрао да се музика не може свести само на аудиторну компоненту: „музичке сензације чија је природа првенствено ритмичка, захтевају мишићни и нервни одговор *целог организма*” (Jaques-Dalcroze, 1921: vi, прев. М.С.И.). Он се залагао за систем музичког образовања у ком „(...) само тело има улогу посредника између звука и мисли, постајући, временом, средство за директно преношење наших осећања (...). Деца ће на тај начин бити научена у школи не само да певају, пажљиво слушају и прате темпо, већ и да се *крећу* и размишљају на тачан и ритмичан начин” (Jaques-Dalcroze, 1898/1921 :8, прев. М.С.И.). Своја проучавања музике кроз покрет Далкрос је назвао оригиналним термином *еуритмија*, сачињеним од грчких речи „*eu*” („*eu*”) и „*ритмос*” („*rhythmos*”), које значе добар ритам (Mead, 1986).

Далкросов метод базиран је на три основна елемента – ритмичком кретању (за који се често користе и поменут термин *еуритмија*, али и термин *ритмичка гимнастика*), солфеђу и импровизацији. Еуритмија, подразумева „*osobeni metod prevođenja zvuka u telesnu акцију*” (Obradović Ljubinković, 2016: 64), односно метод у ком се „(...) тело користи као музички инструмент који интерпретира звукове” (Willour, 1969: 73). Често се термини *еуритмија* и *ритмичка гимнастика* користе и као синоними за целокупан Далкросов метод.

„Цео метод базиран је на принципу да теорија *прати* праксу, да дете не треба учити правилима док није искусило чињенице које су их обликовале, као и да прва ствар коју дете треба подучити јесте како да користи све своје способности. Тек потом, оно треба да буде упознато са мишљењима и закључцима других. Пре него што посејете семе, морате припремити земљиште” (Jaques-Dalcroze, 1914/1921:119, прев. М.С.И.).

Веза између покрета и музике, као и доживљај музике и способност музичког изражавања које претходе стицању музичких знања чине суштину Далкросове методе.

Своје педагошке погледе Далкрос је уобличио је у оквиру првог опсежног дела, које је у више томова објављено у периоду од 1906. до 1914. године под називом *Жак-Далкрос метод (Méthode Jaques-Dalcroze)*, а потом је уследило још неколико дела у којима је даље развијао своју образовну филозофију.

Иако постоје бројне вежбе које је сам Далкрос креирао и забележио, сам програм је заснован на слободи реализатора да импровизује, креира, прилагођава приступ својим афинитетима и способностима и исту слободу даје и полазницима програма. „Флексибилност и одсуство догме карактеришу Далкросов рад” (Thomson, 2011: 69, прев. М.С.И.).

Још 1911. године у Дрездену у Немачкој (где је радио до почетка Првог светског рата), 1915. у Женеви, а потом на још неколико локација отворени су Институте Жак-Далкрос. У институтима се реализују програми за образовање кадра, док се рад са децом одвија како директно, у самим институтима, тако и кроз сарадњу са бројним предшколским и школским институцијама. Поред наведених института, обука кадра се одвија и у оквиру преко четрдесет центара у више од двадесет земаља, на четири континента (Institut Jacque-Dalcroze, n.d.). Деценију касније, основано је удружење предавача по овој методи, данас познато под скраћеницом FIER (the Fédération Internationale del Enseignements de Rythmique), а 1928. године овај начин рада почео је да се примењује у оквиру основних школа у Женеви (Comas Rubí, Motilla-Salas, & Sureda-Garcia, 2014).

Програм се у оквиру Далкросових института реализује и са децом предшколског узраста, почевши од навршене четврте године, а сам Далкрос у једном од својих чланака помиње узраст од пет до шест година, посебно истичући значај упознавања са основама музике за децу која планирају да похађају музичке школе, односно уче свирање на неком од инструмената (Jaques-Dalcroze, 1912/1921: 107). Вилаур (Willour, 1969) још крајем шездесетих истиче важност примене овог програма у оквиру предшколских установа. Она се надовезује на сазнања психолога и педагога о певаности мишићне координације и укупне интелигенције, те истиче да Далкросова метода развија координацију покрета, посебно оних који

укључују велике мишиће, развија координацију између ока и покрета, неопходну за успешно савладавање вештине читања, моћ концентрације, способност анализирања – вештине и способности чији развој пре дететовог поласка у школу даје знатно бољу полазну основу за музичко, али и образовање у целини.

Поред свих добробити које метода доноси, ауторка препознаје и потенцијалне проблеме који се пре свега односе на кадар који реализује програм. Музичке компетенције кадра (због потребе импровизовања на клавиру) морају бити на високом нивоу, али и њихове вештине у домену покрета морају бити развијене. И сам аутор методе наводи: „(...) од највећег значаја је да музичко образовање у основним и средњим школама буде поверено музичарима” (Jaques-Dalcroze, 1905/1921: 33, прев. М.С.И.), чак истичући да многи музички подагози иако поседују дипломе, а немају никакво искуство у активном музицирању, нису подесни за ову професију. Како се аутор није одредио према кадру који програм треба да реализује програм на предшколском нивоу, а имајући у виду да је реч о програму који нуди велику флексибилност у реализацији, те слободу да се у пракси примене само њени одређени елементи, треба трагати за начинима да се реализација прилагоди условима које диктира пракса.

Рад у домену музике започиње вежбама марширања, а потом и слободним кретањем деце и развојем њихове способности константног прилагођавања покрета музици коју слушају, а коју предавач импровизује на клавиру, те и сам своје извођење прилагођава деци. Једна од познатих вежби у оквиру овог приступа подразумева ходање на прстима док музика „тече” и „замрзавање” у месту када музика застане, односно смену покрета и стајања у складу са музичким током и паузама у њему.

„Постепено деца уче (иако им није директно речено) да прате музику корачањем, да своје кораке учине већим и „тежим” када музика постане гласнија, да праве мање покрете када је музика тиша, да успоре или убрзају ако се промени темпо и да праве неискриване покрете када је музика *legato* и брзе, лагане покрете када је *staccato*. Деца све мање и мање копирају другу децу, учећи да слушају пажљивије” (Willour, 1969: 73, прев. М.С.И.).

Далкросова метода је настала из потребе да помогне ученицима да развију ритмичке способности, кроз комбиновање музике са телесним покретима, а потом еволуирала у програм за савладавање знања из теорије музике намењен и просеч-

ном ученику, који притом користи покрет као средство израза сваког појединца. Ова метода развија способност концентрације и изузетно брзе реакције код деце – њихови покрети су међусобно у потпуности координисани и деца их изводе скоро несвесно – рукама могу изводити пулс, а ногама нотна трајања; рукама могу пратити ритам који изводи десна, а ногама ритам који изводи лева рука у оквиру импровизација изведених на клавиру. „Деца покретима могу приказивати и мелодијско кретање – својим рукама, телима, или цртањем на табли. Они постају осетљиви на фразе на пуно различитих начина, на пример, уче да промене смер кретања на крају фразе” (Willour, 1969: 74, прев. М.С.И.) Деца уче да кроз покрет представе сваки од музичких елемената појединачно – динамику, темпо, форму, мелодију, ритам, али и да представе укупан карактер музичког дела које слушају. Детаљан преглед Далкрозове методе – солфеђа и ритмике, укључујући и вежбе хода, вежбе независности екстремитета и остале вежбе, али без категоризације према узрасти-ма, приказан је у магистарском раду ХедеГосподнетић (Gospodnetić, 1988).

Далкроз сматра да поред певања и свирања, значајно време у оквиру наста-ве музике треба да чини слушање, „(...) перцепција музичких феномена: ухо се по-степенено прилагођава да обухвати односе међу нотама, тоналитетима, акордима и цело тело, кроз посебне вежбе као средство, себе уводи у разумевање ритмичких, динамичких и агогичких нијанси музике” (Jaques-Dalcroze, 1912/1921: 109, прев. М.С.И.).

Осим позитивних страна које овај приступ доноси у смислу развоја музич-ких компетенција деце, Далкроз је увиђао и шире ефекте овог приступа, сматрају-ћи да кроз вежбе које укључује, деца уче да контролишу своје понашање и преу-зимају контролу над сопственом личношћу (Jaques-Dalcroze, 1921).

Аутор методе наводи да већ на предшколском узрасту треба увести вежбе ритмичког кретања: „Оне могу бити реализоване у вртићима, независно од музи-ке, у форми гимнастике. Децу треба обучити да изводе целе серије комбинација корака, а да притом деца не треба ни да имају свест о томе да су оне базиране на комбинацијама различитих нотних трајања. Када касније приступимо учењу нот-них трајања (...), дете само треба подсетити на старе вежбе марширања које је из-водило, обезбеђујући метрички модел тако природан, као што га је првобитно би-ло лако пратити (...)” (Jaques-Dalcroze, 1905/1921: 53, прев. М.С.И.).

Важно је споменути да иако у основи ове методе стоји интерес детета – да развије своје капацитете на најприроднији могући начин, неки од ставова њеног творца били су прилично ригидни. Далкроз је, наиме, сматрао да би у школама, након прве, или неколико година обуке у области музике требало правити селекцију, те из наставе искључивати децу која не остварују очекивани прогрес, показују одсуство слуха или осећаја за ритам. Унапред предвиђајући простор за грешке које би комисије које би ове процене вршиле, иако би биле састављене од врских музичара, он наводи да „Такве грешке неће имати никакве озбиљне последице, као што су оне које су присутне у садашњем (образовном) систему, које дозвољавају деци са мањком компетенција да заустављају напредак целог разреда” (Jaques-Dalcroze, 1905/1921: 43, прев. М.С.И.)

Након што се деца оспособе да великом брзином прате промене у музици, које у форми импровизације наставник изводи на клавиру, следи друга фаза у којој читава музичка дела могу бити преведена на језик покрета и гестова (Thresher, 1964).

Као веома значајну фазу у раду у домену певања, усклађену са децом урођеном потребом за стварањем и оригиналношћу, аутор истиче подстицање деце на изражајно дотеривање песме, на покушај давања личног печата у интерпретацији. Ова фаза може бити праћена и анализом – разговором о потенцијалним грешкама и новим покушајима, али представља својеврсну улазницу у свет импровизације и музичког стваралаштва. Када је реч о музичким садржајима који се користе у настави, он сугерише употребу народних песама и дела класичне музике прилагођених децом узрасту (Jaques-Dalcroze, 1921).

Далкрозов метод послужио је као инспирација многим музичким педагозима, а до данашњег дана налази примену у оквиру музичког образовања. Одређени сегменти његовог програма, уз извесне адаптације, посебно када је реч о ритму, покрету и слушању музике могу бити примењивани и на предшколском нивоу, обезбеђујући музички, али и свеобухватан развој деце овог узраста.

2.6.7. Метода Золтана Кодаља

Золтан Кодаљ (Zoltán Kodaly, у домаћој литератури заступљен и као Кодаљи) мађарски композитор, етномузиколог и музички педагог, а његови ставови везани за музичко образовање добро су познати међу српским музичким педагозима. Ова

метода, односно „muzičko obrazovanje sa težištem na solfeđu” (Vasiljević, 2006: 27), креирана је од стране самог Кодаља и његових сарадника, студената и следбеника у бројним књигама и песмарицама објављиваним почевши од 1938. године (Choksy, 1988: 4-5), а касније обликована и самом праксом. Метода заснована на основама народне музичке традиције и квалитетној класичној музици, са нагласком на певању, препозната је и примењивана широм света већ деценијама. Дробни (2008) истиче и податак да је ова метода „(...) релативно чврсто укорењена у северним деловима Војводине и на њеним принципима се одвија музичка настава (...)” (Дробни, 2008: 46). Интернационално друштво *Кодаљ*, које данас има своје огранке у бројним светским земљама, основано је 1973. године.

У овом раду бавићемо се само оним делом његовог програма који се односи на предшколски период, а који је у највећој мери, у сарадњи са самим Кодаљем, креирала Каталин Форај (Katalin Forrai), његова сарадница.

Сам Кодаљ је у својим делима и интервјуима првенствено истицао да музичко образовање припада свима а не само музичкој елити. Када је у једном од интервјуа упитан када је прави тренутак за започињање музичког образовања, рекао је „Ово питање ми је постављено пре неких двадесет година у Паризу, на UNESCO коференцији. Тада сам одговорио – музичко образовање детета треба да почне девет месеци пре рођења. Међутим, пре неколико месеци поново је била конференција у Паризу. Тада сам рекао да сам променио своје мишљење и да сада мислим да треба да почне девет месеци пре него што се роди његова мајка.” На крају истог интервјуа, рекао је још и „Ниједан одрастао човек не може научити да разуме музику, ако то није научио као дете”.¹⁶

Он наводи да је начин усвајања музике, својствен старијим временима и сеоским срединама, где су деца од најранијег узраста била изложена традиционалној музици у извођењу својих ближњих, био знатно адекватнији од начина на који се деца данас упознају са музиком. Сматра да је у планирању приступа једино исправно кренути од првих дечјих спонтаних исказа у домену музике, „(...) ритмичко-мелодијског израза са поновљеним једноставним фразама, које постепено отварају пут ка сложенијим структурама. Пошто деца имају највећу способност усвајања знања у периоду између треће и шесте године, уколико би био примењен овај

¹⁶Интервју је сачињен у студију образовне телевизије Универзитета у Калифорнији, Санта Барбара, <https://www.youtube.com/watch?v=dow-m3BuuNk> (прев. М.С.И.)

педагошки принцип, у вртићима би били постизани знатно бољи резултати” (Kodaly, 1967: 59).

О актуелности овог концепта сведочи и чињеница да је 2015. године објављена књига под називом *Кодаљ у предшколској учионици*, чији су аутори у блиској сарадњи са професорком Форај и њеним сарадницима детаљно представили начин рада у оквиру овог метода, прилагођен потребама праксе 21. века. Управо ово дело послужило нам је као примарна литература у овом сегменту нашег рада.

Народне песме и одабрана дела класичних композитора су наведене као основни музички материјали које треба понудити деци, као најприкладнији њиховом узрасту и најадекватнија подршка њиховом музичком развоју. Музички садржаји који се обрађују са децом морају бити квалитетни, али „(...) не треба да укључују само песме које укључују музичке концепте на којима се заснива наставни процес, већ и песме које доприносе чистом уживању у певању, сезонске песме и мулкултуралне песме” (Houlahan & Taska, 2015: 3, прев. М.С.И.). Аутори истичу да треба подстицати децу да изводе и песме које су научили код куће, са интернета, телевизије, од родитеља, како би се музичка искуства стечена ван предшколске установе повезала са онима која се стичу у самој установи.

У оквиру овог програма истакнут је значај тесне повезаности између музике и покрета. И сам Кодаљ наводи: „Певање повезано са покретом и акцијом је много старији и комплекснији феномен него само певање” (Kodály, 1974:46-47, према Houlahan & Taska, 2015: 2, прев. М.С.И.). Наводи још и следеће: „Дете које је имало среће (прилику) да учествује у извођењу игара са певањем, било у вртићу, било у оквиру слободне игре, има велику предност у односу на оне који никада нису имали такву прилику” (Kodaly, 1967: 59, прев. М.С.И.).

Хулахан и Така наводе да музичка активност треба да траје тридесет минута, чак и у млађој узрадној групи, иако се до ове, циљне дужине активности, долази поступно, са повећањем дечјег интересовања, грађењем њихове пажње, али и самопоуздања реализатора активности. Музичка активност мора бити занимљива, саздана од атрактивних музичких материјала. Када је реч о садржајима музичког курикулума наводе се: музичке игре, укључујући и игре са певањем, истраживање са звуком, уз коришћење тела и гласа, као и музичких инструмената, савладавање основних музичких концепата, унапређивање вештине импровиза-

ције (импровизовање текста, ритма, мелодије и покрета), као и вештине слушања музике (Houlahan & Taska, 2015: 4). Основне вештине које аутори наводе јесу певање у оквиру тачне интонације, разумевање основа музичке форме, импровизовање, слушање, па чак и писање и читање (односи се на читање текста „брзо”, „споро”, „тихо”, „гласно” и слично) (Houlahan & Taska, 2015: 58).

У књизи је представљен и детаљан предлог курикулума који садржи конкретне исходе у оквиру сваке од области, а овде ћемо га само укратко представити. У домену певања, деца треба да препознају и изводе гласове различитом јачином, разликују гласове одраслих и деце, изводе песме појединачно и у групи тачном интонацијом (у оквиру више и ниже лаге), користећи адекватну артикулацију и фразирање, различите динамичке нијансе и различите врсте темпа. Уз певање и изговарање бројалица деца изводе метрички пулс или ритам, али и покрете који могу бити илустрација самог текста, или везани за одређени музички концепт (динамику, темпо, форму, мелодију, итд.). Од деце се очекује извођење разноврсних покрета из различитих положаја (седећег, стојећег, при ходу, у кружној формацији, итд.). Деца музицирају на великом броју темперованих и нетемперованих инструмената, фабричких или направљених од стране саме деце (бубњеви, чинеле, ксилофон, металфон, итд.), који су доступни у сваком тренутку у оквиру музичког кутка. У домену метра, од деце се очекује да препознају број јединица бројања у оквиру музичке фразе, те изводе различите покрете за наглашене и ненаглашене делове такта. Деца треба да препознају разлику између метричког пулса и ритма у извођењу васпитача, а са пет и шест година да изводе ритмичке обрасце као пратњу певању или слушању музике. Слушно разликовање спорог и брзог темпа, гласне и тихе динамике, високих и ниских тонова, препознавање боје гласа деце из групе и боје инструмента на ком је дело изведено, препознавање познатих мелодија, такође представљају део курикулума. Од деце се очекује и да развијају унутрашњи слух, музичку меморију, стичу основна знања о музичкој форми (фразама, понављањима и разликама унутар дела), импровизују мелодију, ритам, текст и покрет (Houlahan & Taska, 2015: 59-64). Рад у домену стваралаштва представља надградњу на музичка знања и способности које је дете стекло (Košta & Desnica, 2013).

Обради песме претходи њена детаљна анализа од стране васпитача/музичког сарадника. Поступак обраде песме подразумева учење по фразама уз кори-

шћење очигледних средстава – слика или реквизита који помажу у савладавању текста песама. Сам процес учења песме може бити укључен у неки контекст, причу која је деци интересантна и служи као подстицај за савладавање песме, а може се састојати и само из певања – васпитач демонстрира – изводи песму уз покрете, а деца га прате. Инсистира се на томе да највећи део активности деца проведу певајући – нову песму, али и обнављајући већ познате песме.

Занимљиво је да се у оквиру овог приступа инсистира на извођењу песама *a capella*, без хармонске пратње, посебно у почетку рада у овој области, како би деца била фокусирана на њену мелодију и ритам, али је важно напоменути да Кодалев предшколски музички програм често осим васпитача реализују музички сарадници, са знатно опсежнијим музичким образовањем (вероватно и стабилнијом интонацијом) него што га имају сами васпитачи.

Учење песме укључује и извођење метричког пулса ходањем, тапшањем или неким сличним покретом, или музицирањем на неком од ритмичких инструмената, јер аутори истичу да је управо „развој дететове способности одржавања равномерног пулса најзначајнија компонента сваке музичке активности” (Houlahan & Taska, 2015: 7). Вежбе дисања уклопљене у контекст саме активности (нпр. опонашање мирисања цвећа) такође су део поступка учења песме.

Реперотар песама, према овим ауторима укључује песме за певање, извођење покрета и музицирање на инструментима (дечје песме и игре, народне песме, музика за децу различитих композитора), песме за слушање (народна, дечја и уметничка музика, извођења уживо) и песме са савладавање одређених музичких концепата (музика у којима су лако уочљиви концепти као што су гласно–тихо, споро–брзо, високо–ниско, метрички пулс и ритам – нотна трајања итд.) (Houlahan & Taska, 2015: 13-15). Иако се у овој категоризацији помињу и дечје песме, ипак темељ Кодалевог приступа чине аутентичне народне песме и игре (најпре сопственог, потом комшијских и на крају удаљених народа), као и дела врхунских композитора уметничке музике.

Аутори сугеришу да песме намењене млађој и средњој узрасној групи треба да садрже пентатонске мотиве, опсега од пет-шест тонова, док су тек за старију и предшколску групу намењене песме већег опсега, засноване на дијатонској лествици. Када говоре о пентатонским мотивима, они посебно истичу мотив

сол-ми-ла, често присутан и у спонтаним песмама деце разних земаља, а који је присутан и у нашим дечјим песмама, на пример:

Пример 1:



Ипак, треба истаћи да су мађарске народне песме углавном засноване на пентатонској лествици, те је управо то разлог његовог залагања за рад у њеним оквирима, а у свакој од земаља у којој се метода примењује, рад је прилагођен оквирима лествица на којима су базиране народне мелодије датог поднебља.

Кодаљев приступ не даје онолико велики значај покрету као што је то случај у Орфовој или Далкросовој методи, али је свакако присутан у раду. „Почетне активности у домену покрета треба да буду што мање структурисане, али треба да буду везане за мелодију, текст или метрички пулс песме. Деца треба да буду охрабрена да користе своје руке, ноге и стопала у ритмичком покрету који прати извођење песама.(...) Децу треба подстаћи да сама креирају покрете и плесове који прате и самим тим појачавају ефекат извођења песама. Кроз овај процес, деца се на интимном нивоу повезују са базичним музичким елементима (...)” (Woods, 1987: 41, прев. М.С.И.).

Сам Кодаљ је сматрао да већ од првог разреда основне школе наставу музике треба да реализују музички педагози, а не разредни наставници. Данас се компетенције за рад по Кодаљ методи могу стећи у оквиру универзитетских студија, али и различитих курсева намењених музичким педагозима, али и педагозима других усмерења, васпитачима и учитељима.

Ефекти примене Кодаљеве методе (Kalmár, 1982; Hanshumaker, 1980; Hurwitz, Wolff, Bortnick & Kokas, 1975) истраживани су и потврђени још од седамдесетих година прошлог века до данас, што је један од разлога за велику популарност овог приступа у бројним светским земљама. Аутор методе је посветио велику пажњу предшколској узрасној фази, те заједно са сарадницима предвидео садржаје и методе за рад, који ће на прави начин увести дете у свет музике и развити код њега све кључне музичке вештине.

2.6.8. Метода Карла Орфа

Карл Орф (Carl Orff), је немачки композитор и педагог. Иако је његов педагошки рад био усмерен првенствено на децу основношколског узраста, овде ћемо представити основе његове методе, јер се данас одређени сегменти програма реализују и на предшколском узрасту.

Двадесетих година прошлог века, Орф, већ изграђен као композитор, заинтересовао се за Далкросов приступ музичком образовању, а потом учествовао у отварању чувене школе музике и плеса *Giinther Schule*, где је потом провео десетак година на месту музичког директора. Трешер у свом раду цитира Валтеров живописан доживљај ове школе објављен 1959. године:

„Пре четврт века, присуствовао сам јавном часу ученика школе модерног плеса, часу који никада нећу заборавити...Град је био Минхен, школа се звала *Giintherschule*; (...). Ови ученици су сами правили своју музику, час играјући, час свирајући са једнаком грациозношћу и вештином; цео наступ је изгледао и звучао као да је импровизиран на лицу места. Играчи би престали са плесом, како би заузели своје место у „оркестру”; музичари би оставили своје инструменте, како би се придружили плесачима (...); деловало је као да звук и покрет потичу из једног истог импулса. (...) Нешто је оживљавало овде, што је дуго било заборављено у оквиру наше цивилизације; неки древни израз моћи, магијски ефекат музике која нас дословце „покреће” – чини да се крећемо и плешемо као што су некада чинили Грци и као што се и данас креће у подручју Оријента.(...) Оркестар је био састављен из блок-флаута, виола, звона, звончића, ксилофона и свих могућих врста бубњева. (...). Инструменти на сцени су изгледали као страница из средњовековног рукописа. Сама музика имала је архаичан призив, подсећајући на музику трувера, жонглера и италијанских плесова из 14. века; са друге стране, имала је и модеран призив, подсећајући на Стравинског. (...) Разлог је био очигледан: ритам је био доминантан елемент(...)” (Walter, 1959 према Thresher, 1964: 43, прев. М.С.И.).

Током рада у школи упознао се са бројним талентованим музичарима и плесачима, међу којима је и Гунилд Кетман(Gunild Keetman), са којом је Орф блиско сарађивао у обликовању својих педагошких начела. Једно од основних начела укључивало је тежњу античком идеалу јединства покрета, језика и музике: „Никада сама музика, већ музика повезана са покретом, плесом, говором – не да буде

слушана, већ смислена само у оквиру активног музицирања” (Orff & Walter, 1963: 72, прев. М.С.И.).

Са Кетмановом је сарађивао и у стварању и публикавању педагошке литературе, која укључује и најчувеније дело у пет свезака, под називом *Музика за децу* (*Musik für Kinder*). Дела се састоје из великог броја нотних записа песама – народних, дечјих песама и дела компонованих од стране Орфа и Кетманове, а у периоду од 1956. до 1982. су објављена (уз измене у репертоару песама, у складу са поднебљима за која су намењена и њиховом народном традицијом) у близу петнаест светских земаља (Shamrock, 1997). У оквиру *Дела за школе* (*Das Schulwerk*), представљен је Орфов педагошки приступ.

Сматрајући да једино кроз активно, групно музицирање деца могу на прави начин ступити у свет музике, у сарадњи са Карлом Мендлером (Karl Maendler), средином двадесетих година започео је процес креирања инструментаријума за децу, који је данас познат и као Орфов инструментаријум. Њега су чинили различити ритмички и мелодијски инструменти, на којима са лакоћом може музицирати и дете просечних музичких способности. Занимљиво је да су ксилофони били конципирани тако да су плочице биле постављене у једном реду, а не у два, као што је то случај на клавијатури, како би било могуће изводити хроматски глисандо на њима (Velásquez, 1990). Рад на инструментима Орфовог инструментаријума део је наставних програма наших простора још од 1959. године, а од средине шездесетих година је неизоставан у настави музике у нашим школама (Košta & Desnica, 2013), а заступљен је у раду и у предшколским установама.

Основни циљ његове методе је „omogućiti svakom detetu da se muzikom izrazi pojedinačno i kao član grupe” (Košta & Desnica, 2013: 28). За разлику од Кодаља, који је импровизацију доживљавао као надградњу на различита музичка знања, Орф је сматрао да музичко стваралаштво није условљено музичким знањима, већ се одвија кроз слушање и неспутану импровизацију. „Детету се мора помоћи да ствара своју музику, која произилази из његовог личног искуства у говору, певању, покрету, плесу и игри” (Thresher, 1964: 44, прев. М.С.И.).

У свом приступу Орф полази од покрета и ритма, где деца савладавају извођење једноставних, а потом и сложенијих ритмичких образаца тапшањем и уда-

рањем по коленима и ритмизираним говором, а касније и на ритмичким инструментима. Инсистира се на прецизности у њиховом извођењу.

Рад на мелодици потом природно проистиче из рада у области ритма, почевши од силазне мале терце, већ поменуте у оквиру Кодалеве методе, а потом се шири на пентатонску и тек на крају и на дијатонску лествицу. На неки начин, овако конципиран приступ одговара хронологији у настанку саме музике – од присторије до данас. Рад на мелодици одвија се кроз музицирање на инструментима попут ударалки са одређеном висином тона, блок-флаутама и виолама, као и кроз певање – најпре кроз певање тонских висина изведених на инструментима, а потом и опонашању изведених – отпеваних и одсвираних фраза, певање у пратњи инструмената и певање уз истовремено свирање (Nash, 1964).

У оквиру овог приступа велики значај има и изражавање кроз покрет:

„Деца вежбају са својим телима, као што то чине са музичким инструментима, што их чини способним да се свесно изразе (кроз покрет). Вежбе појединачних покрета воде до низа покрета, а коначно и до кратких плесних форми, а потом добијају и пратњу као што је тапшање ритма или произвођење других звукова уз помоћ сопствених тела. Касније се пратња изводи на ударалкама са неодређеном, а потом и одређеном висином тона. Овим активностима се потом додаје и мелодија изведена гласом или на блок-флаутама” (Varelas, 2002: 46, прев. М.С.И.).

Рад на стваралаштву започиње кроз једноставне ритмичке импровизације – дијалоге, које временом постају све сложеније, да би се на њих надовезало импровизовање у домену мелодике. У реализацији овог типа активности упитне су само компетенције кадра, јер само они који су „(...) и сами довољно добри музичари и довољно креативни да (и сами) импровизују могу водити младе ка савладавању вештине импровизације” (Frank, 1964: 62, прев. М.С.И.).

Фокус Орфовог приступа јесте на музицирању, а неки аутори скрећу пажњу на то да иако сам аутор често помиње импровизацију, снимци и нотни записи композиција у оквиру „Музике за децу” првенствено подразумевају извођење већ написаних дела, која су веома захтевна за извођење (Thresher, 1964). Други, пак тврде да дела из *Музике за децу* представљају само полазиште за активно учешће у музицирању, које служи као подстицај за дечје стваралаштво у домену музике; ис-

тичу и да одсуство експлицитног помињања важности слушања музике различитих жанрова и стилова, не значи да овај тип активности треба избегавати (Hamm, 1964). „Разумевање музичких елемената стечено кроз искуство (...) у раду са Орфовим материјалима (...) може се сматрати основом која се може проширити на било који (музички) материјал, који припада било ком стилу или периоду. (...) Реализатори Орфовог приступа све чешће у своју наставу укључују и снимке музичких дела (...)” (Shamrock, 1997: 44, прев. М.С.И.).

Неки од реализатора програма по овој методи наводе: „Орфова метода обезбеђује развој, музички раст и индивидуални напредак сваког детета. Ниједно дете не остаје статично. Они се унапређују; у осећају за ритам и интонацију, у домену говора и артикулације, у укупном капацитету за стварање музике, са енергијом и концертрацијом која се ретко среће (...)” (Nash, 1964: 93, прев. М.С.И.). „Дете шири своју музичку свест (...) и напредује са све већом љубављу према музици и разумевањем музике” (Novello & Marquis, 1967: 19, прев. М.С.И.). Други сматрају да пентатонска лествица као полазиште није адекватан избор, јер дете не започиње музичку обуку као *tabula rasa*, па се може поступно водити кроз историјске фазе музичког развоја, већ је током свог живота већ било изложено музици различитих епоха (Flagg, 1966).

Матовић (2013) истиче и значај игре у његовом образовном концепту – „Истичући значај и мјесто игре у оквиру свог приступа музичком образовању, Орф посебно наглашава да дјеца у игри експериментишу, постављају и рјешавају проблеме на специфичан и себи својствен начин. Тиме се дјечија латентна искуства систематизују и прерастају у сређено знање” (Матовић, 2013: 151).

Као и у случају Кодаљеве методе, и Орфова метода је експериментално проверавана кроз протекле деценије – испитиван је и повремено утврђиван и оповргаван њен директан утицај на развој различитих музичких и немусичких карактеристика у оквиру научних радова, али и бројних дисертација на америчким универзитетима (Zachoroulou, 2003; Rohwer, 1998; Siemens, 1969).

Важно је истаћи да Орфове програме на основношколском нивоу реализују –музички педагози специјално обучени за рад у оквиру овог приступа, јер је темељно музичко предзнање предуслов за реализацију педагошког рада. Сам Орф је изјавио: „Они који очекују метод или унапред готов систем не осећају се пријатно

у сусрету са Schulwek-ом, док су људи са уметничким темпераментом и талентом за импровизацију њиме фасцинирани” (Orff & Walter, 1963: 69, прев. М.С.И.). Ипак, овај приступ је данас веома омиљен и примењује се широм света на различитим узрасним нивоима.

2.6.9. Комбинована функционална метода Зориславе М. Васиљевић

Улога Зориславе М. Васиљевић у сагледавању проблематике музичког описмењавања (у најширем схватању ове синтагме) на нашим просторима и њеном систематском унапређивању је немерљива. У својим опсежним и темељним истраживањима, она је анализирала и систематизовала историјски развој музичке педагогије, а посебан допринос дала је креирањем Комбиноване функционалне методе музичког описмењавања, која представља надградњу методе Миодрага А. Васиљевића.

Комбинована функционална метода Зориславе М. Васиљевић настала је, како сама ауторка наводи „(...) spajanjem Funkcionalne metode Miodraga Vasiljevića, zasnovane na narodnim tonalnim osnovama i nekih elemenata metode Elly Bašić (melodike i ritma) sa klasičnim harmonskim i ritmičkim osnovama muzičkog obrazovanja u evropskim muzičkim centrima sa razvijenom, već po tradiciji, muzičkom pedagogijom“ (Vasiljević, 2006: 39), уз додатак достигнућа модерне педагогије музичке писмености.

Како је почетна фаза рада на музичком описмењавању, која подразумева рад на стварању представа и стицању звучних наслага, преузета из методе Миодрага Васиљевића, најпре ћемо представити поставке његове методе, а потом анализирати *Музички буквар*, публикацију Зориславе М. Васиљевић намењену, између осталих, и деци предшколског узраста.

Миодраг А. Васиљевић, етномузиколог и музички педагог, творац је Функционалне методе, изложене у књигама *Нотно певање у теорији и пракси – комплетна метода за наставу школског певања у средњим и учитељским школама*, I и II део (издање Јована Фрајта), као и у оквиру необјављеног рукописа уџбеника за наставу нотног певања у народним школама из 1941. године, са којим нас је у својој докторској дисертацији упознала Гордана Стојановић (2001).

Функционална метода представља „sistem pesama/modela i metodskih postupaka u nastavi elementarne muzičke pismenosti, koji su našli široku primenu ne samo u tadašnjoj već i u savremenoj domaćoj muzičkoj nastavnoj praksi.(...) Oslonjena (je) na maternje pevanje, asimilaciju zvučnih naslaga i sinhronizaciju zvuka sa notnom slikom

(...)” и „(...) predstavlja najprirodniji put savladavanja elementarne muzičke pismenosti” (Drobni & Miletić, 2016: 100).

Васиљевић је осмислио песме-моделе – то су одабрани и/или прилагођени народни напеви, или „(...) komponovani primeri u duhu narodnog pevanja, kako po melodijskoj liniji i finalnom tonu (re ili mi), tako i po ritmičkim osnovama (ravnomerni dvodelni i trodelni, kao i mešoviti ritmovi)“ (Vasiljević, 2006: 28). Њихови иницијалиси усклађени су са слоговима солмизације, па је „Početak pesme sa tekstom (...) nosilac pamćenja, a njegova funkcija sastoji se u tome da se muzičko opismenjavanje oslanja na tradicionalnu muziku, a ne na dursko-molski kliše” (Vasiljević, 2006: 27).

Јасно да је Васиљевићево интересовање превасходно било усмерено на музичко описмењавање, које се одвија на школском узрасту, те да се није експлицитно бавио предшколским узрастом – у предговору своје књиге *Нотно певање* (1940) и сам истиче „да је метода резултат рада са ученицима чија се старост кретала од седам до педесет пет година” (Васиљевић, 1940: 3). Прву фазу у овом процесу, у оквиру Функционалне методе чини поставка звука и стицање звучних наслага: „(...) морамо прво да постављамо звучне основе, ослањамо се на њих како бисмо издвојили тонове путем асоцијација на песме – моделе, чиме се постиже кохезија тонских функција и тоналне логике. Затим осамостаљујемо тонска имена издвајањем иницијалиса и повезујемо их с положајем у линијском систему“ (Дробни, 2008а: 40).

Милетић наводи и конкретна упутства за рад у оквиру ове фазе: учење што већег броја песама, зближавање са мелодијским идиомом типичним за нашу културу, учење бројалице уз кораке и ритмичку пратњу извођену ритмичким ударалкама у сврху поставке основне пулсације, као и односа трајања, учење једноставних корака народне игре уз песме и усмеравање наученог фонда песама ка стварању звучних наслага (Милетић, 2018: 135-136).

Васиљевићева метода подразумева увођење тонова по следећем редоследу – најпре се уводи трихорд ре-ми-фа, потом тетрахорд фа-до, хексакорд (уз увођење тонова сол и ла), октава (уз увођење тонова си и до), а на крају следи горње и доње проширење октаве.¹⁷

¹⁷Детаљније о редоследу увођења тонова по Васиљевићу видети у Јовић, А. (1996) Функционална метода Миодрага А. Васиљевића и њена примењивост данас. Магистарски рад, Београд: ФМУ.

Гордана Стојановић нас у својој докторској дисертацији упознаје са не-објављеним рукописом уџбеника за наставу нотног певања у народним школама Миодрага А. Васиљевића из 1941., у ком је, између осталог, дат и списак песама-модела за поставку основних тонова (Stojanović, 2001: 76):

Табела 2: Песме-модел за поставку основних тонова

VIII	До2	Добро јутро, добар дан
VII	Си	Сини сунце, да огрејем руке
VI	Ла	Ладо, тупан, ми тупа по село! Лази, Лазо, Лазаре!
V	Сол	Солченце захаја Сол ми дај
IV	Фа	Фала ти, Боже! Фалила се прошена девојка
III	Ми	Ми идемо преко поља
II	Ре	Ресаво, водо хладна!
I	До	Долетео сив соколе

Касније је списак ревидиран, па за ноту до¹ укључује и песме „Дошла ми бака”, „Домаћине, роде мој”, за ноту ла¹ и песму „Лазара мајка карала”, за ноту си „Синоћ мајка” (Vasiljević, 2006: 27).

За разлику од Миодрага Васиљевића чија метода је усмерена превасходно на децу основношколског узраста, метода Зориславе М. Васиљевић односи се и на децу предшколског узраста. У својој књизи Методика музичке писмености, она посвећује једно потпоглавље управо деци ове узрадне категорије, а како је конкретно реч о припремном разреду у музичким школама – музичком забавишту, а не предшколским установама, овде ћемо представити основна начела која заступа, као и неке од садржаја које сматрамо применљивим и у предшколским установама.

Основним циљевима рада у оквиру ове узрадне категорије сматра развој спољашњег и унутрашњег слуха, ширење обима гласа, обликовање гласа, развој ритмичких способности и смисла за импровизације, навикавање на групно музицирање, те припремање за почетак рада на описмењавању (Vasiljević, 2006: 60). Окосницу рада треба да чини певање песама (међу њима и савладавање песама-модела), као и музицирање на Орфовим инструментима, као и слушање музике.

У публикацији Музички буквар, намењеној деци основношколског, али и предшколског узраста заступљени су бројни музички садржаји (песме, игре, бројалице и нумере за слушање музике), праћени изузетним илустрацијама Татјане Дробни.

На самом почетку књиге, деца добијају задатак да залепе папире у одређеним бојама на сваку од плочица, а металофон се користи као кључно средство за обезбеђивање прецизне интонације (Vasiljević, 2006: 57). Ауторка нуди и занимљива објашњења за одабир сваке од боја, а наглашава да наведена детаљна тумачења нису потребна деци, осим ако их траже, или у функцији чистијег певања. За тон до везује се зелена боја, боја траве, површине по којој се хода, а ауторка јој приписује умирујуће дејство, као и „тумачење класичне тонике и њене хармоније” (Васиљевић, 2003: 141). Тон ре је представљен браон бојом, бојом тла, ослонца, уз паралелу са генезом и нашим музичким наслеђем, јер је реч о народној тоници на нашим просторима. Жута боја прати тон ми – нестабилну и нежну медијанту, која се налази у средишту како тоничног трозвука, тако и народног трихорда, а направљена је паралела са средишњом позицијом ове боје на семафору. Тон фа означен је светло плавом бојом, како би се направила асоцијација са небом, као подсетник да се пази да не буде прениска интонација, јер ова тонска висина тежи да се пева ниже него што је исправно. Јаркоцрвена боја је искоришћена за тон сол, односно доминанту у основној лествици. Тон ла означен је белом бојом, која представља „чистину” камертона, којим се штимују инструменти, а направљена је и паралела између вишефункционалног схватања ове висине и белом бојом као скупом тонског спектра. Коначно, тон си је обележен јарком, љубичастом бојом, чиме је приказана тенденција за кретањем навише (Васиљевић, 2003: 141).

У раду на бројалицама користи се графичко представљање ритма и мелодије, у функцији каснијег рада на музичком описмењавању, а извођење бројалица је праћено марширањем, ходањем, трчањем и музицирањем на инструментима. Певање песама је такође праћено наведеним радњама, као и извођењем кореографија и осмишљавањем корака уз певање, визуелно представљање мелодије исписивањем линије која прати њену контуру, извођење слободних покрета према кретању мелодије и слично. Занимљиво је да је посебно потпоглавље посвећено песама у молу, које су често запостављене у раду са децом. Певање песама прате крати текстови у којима се често налазе и одреднице везане за њихов карактер, чиме се богати дечји речник и поставља основа за рад у области слушања музике.

Песме модели се уводе према сукцесији коју је предвидео Миодраг Васиљевић – најпре за трихорд ре-ми-фа (уз помоћ песама „Ресаво”, „Ми идемо” и

„Фалила се”), потом за тонове до и сол („Дошла ми бака”, „До, до, шта је то” и „Солченце захaja” и „Сол ми дај”), потом следи тон си из мале октаве („Синоћ је куца лајала”), тон ла („Лазара мајка карала”), тон сол из мале октаве („Семафор”) и на крају тон си из прве октаве („Сијај, сијај, сонченце”). Осим песама-модела, у кљизи су заступљене бројне песме, међу којима је и велики број народних песама, погодних за обраду на предшколском узрасту.

Међу играма се налазе оне којима се подстиче стицање разумевања о одређеним музичким елементима (као што је динамика, кроз песму „Изгубљено пиле”), али и оне које испитују дечју способност дискриминисања тачне од нетачне познате мелодије, препознавање познатих песама према почецима и друге. Присутни су и задаци из области стваралаштва – певани дијалози, компоновање мелодије на задати текст, уз упутство: „(...) изабрани задатак изговарај неколико пута – док се мелодија сама не појави у твојој машти” (Васиљевић, 2003: 35), или задати ритам.

У оквиру сегмента посвећеном слушању музике налази се неколико песама погодних за извођење драматизација, као и бројне нумере чији је задатак да се кроз њихово слушање освести улога одређених музичких појава или елемената (улога паузе, препознавање троделне или дводелне форме, упознавање са звучанњем појединих инструмената, састава и жанрова, као и рада појединих композитора), а повремено се користи и метода поређења, за коју смо већ раније нагласили да је веома корисна у наведеном узрасту. Присутни су и задаци у којима деца осмишљавају кораке уз музику.

Упутства за децу везана за рад у домену слушања музике, укључују захтев за пажљивим слушањем музике, слушањем истог дела више пута уз настојање да се упамти, играње и измишљање покрета уз живахну музику или цртање уз слушање. У прилогу књиге налазе се додатне смернице везане за слушање музике, где се наводи да слушање музике треба да прати „разговор о одслушаном делу (према педагошки познатим принципима опажања карактера дела, темпа, основних мелодијско-ритмичких карактеристика, разликовање извођача) и о његовом емоционалном дејству” (Васиљевић, 2003: 140).

Упоредни табеларни приказ ове четири методе дат је у наставку овог рада.

Табела 3: Упоредан приказ три приступа кроз одабране категорије

Област	Ппс	Монтесори	Ређо Емилија
Слушање звукова: развој способности слушне дискриминације: тишина-звук	Није посебно истакнуто као тип активности који је заступљен у програму;	Вежбе креирања апсолутне тишине и ослушкивања звукова;	Није посебно истакнуто као тип активности који је заступљен у програму;
Слушање звукова: развој способности слушне дискриминације међу различитим звуковима	<ul style="list-style-type: none"> • Истраживање и идентификовање звукова кроз игре погађања звукова • Слушање природних звукова из окружења; • Слушно разликовање инструмената и других звукова; 	<ul style="list-style-type: none"> • Разликовање звука од буке (често критиковано као произвољна класификација) • Игре слушања – спајање парова цилиндара са истим пуњењем према звуку и сортирање према интензитету звука који производе; 	<ul style="list-style-type: none"> • Није посебно истакнуто као тип активности који је заступљен у програму;
Развој способности слушне дискриминације тонова по висини	<ul style="list-style-type: none"> • Препознавање правца кретања мелодије у оквиру певања и слушања музике 	<ul style="list-style-type: none"> • Проналажење парова за свако од звона сложених по реду дијатонске /хроматске лествице; • Проналажење исте тонске висине на другим изворима звука; 	<ul style="list-style-type: none"> • Није посебно истакнуто као тип активности који је заступљен у програму;
Свирање на инструментима	<ul style="list-style-type: none"> • Свирање на направљеним и набављеним Орфовим инструментима у оквиру одељка за музику, или у оквиру редовног времена за музику, унутар веће и мањих група; 	<ul style="list-style-type: none"> • Спонтано музицирање на звонима и сличним инструментима; 	<ul style="list-style-type: none"> • Спонтано музицирање у оквиру музичких атељеа, уколико они постоје у установи;
Развој способности извођења равномерног пулса	<ul style="list-style-type: none"> • Равномерно изговарање назива делова тела уз додиривање дотичног/их дела/ова тела, тапшање и марширање уз слушање равномерног пулса који изводи неко други на удараљци, а потом и уз изговарање бројалица и певање • Разликовање ритма и равномерног пулсације 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежба ходања по елипсоидној линији – успостављање равнотеже, равномерности корака (уз музику), тапшање уз ходање; усклађивање покрета тела са динамиком, карактером и адаптирање на темпо, спонтано стицање свести о мери у музици – разликовање наглашених од ненаглашених делова такта 	<ul style="list-style-type: none"> • Није посебно истакнуто као тип активности који је заступљен у програму.
Певање	<ul style="list-style-type: none"> • Разликовање певања од говора; • Певање песама у оквиру редовног времена про- 	<ul style="list-style-type: none"> • Спонтана вокална репродукција тонова одсвираних на звонима током слушне игре, као оптималан почетак за рад у домену певања; 	<ul style="list-style-type: none"> • У оквиру италијанских установа групно певање је заступљено као средство за

	<p>веденог унутар веће групе – стицање певачког репертоара и свести о тоналном центру;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Учење песме уз извођење песме од стране васпитача, али се не помиње пратња хармонских инструмената; • Истраживање сопствених гласовних могућности кроз извођење песама и бројалица – васпитачи подстичу децу да производе звукове и забављају се користећи уређај за снимање звука; • При одабиру песама у почетку треба бирати оне са само неколико различитих тонова, како би деца брже развила способност интонативно тачног певања, али и водити рачуна да дати тонови буду унутар дејег опсега гласа, а потом поступно ширење опсега гласа у оквиру високе и ниске лаге; • Често понављање музичких игара и песама у функцији развоја тоналне меморије; • Васпитач користи песме као знак за почетак или крај активности; 	<ul style="list-style-type: none"> • Мало пажње посвећено је певању у оквиру дидактичких упутстава; • Певање скала уз пратњу музичких звона, а касније и клавира је први корак у овој области, као и певање делова Грегоријанског корала, које одликује мали амбитус, ритмичка и мелодијска једноставност; • Данас је групно певање песама научених уз помоћ васпитача најзаступљенији тип музичких активности уз пратњу клавира (иако се у ауторским списима потенцира пратња на жичаним инструментима и критикује коришћење инструменталних фиксација васпитача у простору); • Правилан одабир песама – оних на које реагује већина деце, али нико није у обавези да пева; 	<p>окупљање групе и сигнал за почетак заједничких активности, али није доминантан вид рада у овој области. У неким установама у САД групно певање представља најфреквентније спровођену музичку активност, уз инструменталну пратњу (ако је за реализацију музичких активности задужен музички сарадник) и без пратње (ако их реализују васпитачи);</p>
Покрет	<ul style="list-style-type: none"> • Кретање уз музику за време групног певања; • У сегменту у простору који је посвећен музици и покрету налазе се материјали који подстичу децу на плес, као што су мараме, траке, лоптице и обручи који су доступни уз инструменте и ЦД-плејер; • Реаговање покретом на музику (интуитивно или унапред осмишљено); 	<ul style="list-style-type: none"> • Покрет је често интегрални део музичких активности, у оквиру музичких драматизација или извођења специфичних покрета уз певање; 	<ul style="list-style-type: none"> • Слободан покрет уз слушање музике; • Извођење једноставних кореографија за познате плесове;
Развој способности репродуковања и препознавања мелодије	<ul style="list-style-type: none"> • Кроз играње игара типа „погоди песму”, у којима се деца и одрасли смењују у певушењу и погађању мелодија; 	<ul style="list-style-type: none"> • Репродуковање познатих мелодија по слуху на инструментима као што су звона; 	<ul style="list-style-type: none"> • Није посебно истакнуто као тип активности који је заступљен у програму;
Слушање музике	<ul style="list-style-type: none"> • У оквиру слободне игре у сегменту у простору који је намењен музици и покрету, налази се ЦД- 	<ul style="list-style-type: none"> • Слушање музике различитих жанрова, из различитих култура и периода, такође је засту- 	<ul style="list-style-type: none"> • У неким установама је доминантан вид музичке актив-

	плејер са могућношћу снимања звука, слушалицама и дисковима са музиком из целог света, деца стичу музичка знања и искустава и самостално – слушају музику и снимају и анализирају звукове које сами произведу;	плено у овом програму – у оквиру упознавања са различитим континентима и културама, деца се упознају и са музиком и плесовима сваког поднебља;	ности. Слушање музике није ограничено на дечју и класичну музику, већ укључује и популарну музику, као и <i>world music</i> . Праћено је спонтаним плесом;
Стваралаштво	<ul style="list-style-type: none"> • Током слободног времена треба иницирати и подстицати певајуће разговоре за које васпитачи и деца сами импровизују мелодију; • Васпитач пружа подршку деци да осмисле своје песме; 	<ul style="list-style-type: none"> • Деца користе звона како би уз њихову помоћ осмислила своје мале композиције; 	<ul style="list-style-type: none"> • Спонтано стваралаштво које започињу деца, а потом процес тече уз фацитацију васпитача;

*ППС – Програм пуне слободе

Табела 4: Упоредни приказ четири методе музичких педагога кроз одабране категорије

	Далкроз:	Кодаљ	Орф	Васиљевић
Основни постулати:	Тело као посредник звука и мисли; Кретање и размишљање на ритмичан начин; Теорија прати праксу; Еуритмија/ритмичка гимнастика, солфеђо и импровизација; Флексибилност у реализацији методе; Реализује се од четврте године старости;	Метода заснована на основама народне традиције и квалитетној класичној музици; Музичко образовање припада свима; Важност музичке писмености нације; Значај раног почетка;	Тежња античком идеалу јединства покрета, језика и музике; Једино кроз активно, групно музицирање деца могу на прави начин ступити у свет музике – Орфови инструменти; Омогућити сваком детету да се музиком изрази појединачно и као члан групе;	Метода је заснована на комбинацији неколико приступа – Миодрага Васиљевића, Ели Башић и основама музичког образовања других европских земаља;
Ритам, покрет:	Вежбе ходања и застајања, вежбе ритмичког кретања са и без музике;	Извођење разноврсних покрета из различитих положаја (седећег, стојећег, при ходу, у кружној формацији, итд.);	У приступу се креће од покрета и ритма, где деца савладавају извођење једноставних, а потом и сло-	Извођење бројалица, праћено марширањем, ходањем, трчањем, тапшањем, музицирањем

	<p>Деца уче да кроз покрет представе сваки од музичких елемената појединачно – динамику, темпо, форму, мелодију, ритам, али и да представе укупан карактер музичког дела које слушају;</p> <p>У последњој фази читава музичка дела могу бити преведена на језик покрета и гестова;</p>	<p>Покрети везани за мелодију, текст или метрички пулс песме – деца користе своје руке, ноге и стопала у ритмичком покрету који прати извођење песама;</p> <p>Децу треба подстаћи да сама креирају покрете и плесове који прате и самим тим појачавају ефекат извођења песама;</p> <p>Деца су оспособљена да препознају број јединица бројања у оквиру музичке фразе, препознају наглашене и ненаглашене делове такта, разлику између метричког пулса и ритма у извођењу васпитача, а са пет и шест година изводе ритмичке обрасце као пратњу певању или слушању музике;</p>	<p>женијих ритмичких образаца тапшањем и ударањем по коленима и ритмизираним говором, а касније и на ритмичким инструментима;</p> <p>Деца вежбају са својим телима, као што то чине са музичким инструментима, што их чини способним да се свесно изразе кроз покрет;</p> <p>Вежбе појединачних покрета воде до низа покрета, а коначно и до кратких плесних форми, а потом добијају и пратњу као што је тапшање ритма или произвођење других звукова уз помоћ сопствених тела;</p>	<p>на инструментима;</p> <p>Коришћење графичког представљања ритма;</p> <p>Извођење покрета уз слушање музике;</p>
Темпо, динамика, карактер:	<p>Вежбе марширања, слободног кретања деце уз музику, прилагођавање покрета темпу, динамици, карактеру;</p>	<p>Слушно разликовање спорог и брзог темпа, гласне и тихе динамике;</p>	<p>Извођење музике различитог темпа, динамике, карактера;</p>	<p>Разговор о наведеним карактеристикама дела прати слушање музике;</p> <p>Извођење игара у којима је истакнута поједина музичка компонента</p>
Слушање музике	<p>Слушање музике представља једну од најважнијих активности – у комбинацији са покретом, деца уче да препознају и реагују на различите музичке појаве;</p>	<p>Слушању музике не припада приоритетно место у овом приступу;</p> <p>Слушно разликовање високих и ниских тонова, препознавање боје гласа деце из групе и боје инструмента на ком је дело изведено, препознавање познатих мелодија, итд.;</p>	<p>Одсуство експлицитног помињања важности слушања музике различитих жанрова и стилова;</p> <p>Поједини истраживачи наводе да реализатори Орфовог приступа све чешће у своју наставу укључују и снимке музичких дела;</p>	<p>Слушање музике прати разговор о музичким својствима дела, као и његовом емоционалном дејству;</p> <p>Слушање музике је праћено извођењем покрета, певањем, или ликовним изразом;</p>
Певање	<p>Певање је заступљено у оквиру наставе солфеђа,</p>	<p>Певање је приоритетна активност у оквиру овог приступа;</p>	<p>Репертоар чине народне, дечје песме и дела компонованих од стра-</p>	<p>Репертоар чине уметничке, дечје и народне песме, разновр-</p>

	<p>док је почетна фаза примарно усмерена на покрет;</p>	<p>Репертоар чине народне, дечје, мултикултуралне песме; Песме се изводе <i>a capella</i>; Песме су базиране на пентатоници, тек на старијим узрастима и на дијатонској лествици; Певање је тесно везано уз покрет – музичке игре; Развој тачне интонације, гласног и тихог певања, фразирања;</p>	<p>не Орфа; Рад на мелодици природно проистиче из рада у домену ритма, почевши од силазне мале терце, потом се шири на пентатонску и тек на крају и на дијатонску лествицу; Одвија се најпре кроз певање тонских висина изведених на инструментима, а потом и опонашању изведених – отпеваних и одсвираних фраза, певање у пратњи инструмената и певање уз истовремено свирање;</p>	<p>сне мере, тонског рода, карактера и мелодијско-ритмичких карактеристика; Певање је праћено марширањем, ходањем, тапшањем, марширањем, ходањем, музицирањем на инструментима, извођењем кореографија, осмишљавањем корака уз певање, визуелним представљањем мелодије исписивањем линије која прати њену контуру, извођењем слободних покрета према кретању мелодије и сличним радњама;</p>
Свирање	<p>У почетној фази свирању на инструментима није посвећена већа пажња;</p>	<p>Коришћење музичких инструмената није истакнуто у већој мери, али се помиње - деца музицирају на великом броју темперованих и нетемперованих инструмената, фабричких или направљених од стране саме деце (бубњеви, чинеле, ксилофон, металофон, итд.), који су доступни у сваком тренутку у оквиру музичког кутка;</p>	<p>У сарадњи са Карлом Мендлером Орф је креирао инструментаријум, познат и данас као Орфовог инструментаријум, састављен из великог броја ритмичких и мелодијских инструмената, прилагођених могућностима дечјег музицирања;</p>	<p>Ритмички инструменти се користе као пратња певању и извођењу бројалица; Металофон се користи као основно средство за обезбеђивање прецизне интонације; На сваку од плочица лепи се папир у одређеној боји; Свирање на металофону прати певање песама;</p>
Импровизација/стваралаштво	<p>Важност изражајног дотеривања песме као улазница у свет импровизације;</p>	<p>Импровизација представља надградњу на различита музичка знања, али нема истакнуто место у овом приступу;</p>	<p>Орф је сматрао да музичко стваралаштво није условљено музичким знањима, већ се одвија кроз слушање и неспутану импровизацију; Рад на стваралаштву започиње кроз једноставне ритмичке импровизације – дијалоге, које временом постају све сложеније,</p>	<p>Користе се певани дијалози, осмишљавање мелодије на задати текст и ритам, осмишљавање покрета уз певање или слушање музике и слично.</p>

Кадар	<p>Реализација одређених сегмената овог приступа захтева висок степен музичких компетенција кадра, пре свега због извођења импровизација на клавиру;</p> <p>Флексибилност самог приступа оставља простор за прилагођавање и реализацију одређених компоненти и без високог степена музичких компетенција;</p>	<p>Постоје курсеви намењени музичким педагозима, као и онима без дипломе у домену музичке педагогије, али и студије посвећене овој методи;</p>	<p>да би се на њих надовезало импровизовање у домену мелодике;</p> <p>Подучавање у домену импровизације захтева музичка знања, креативност, као и праксу у домену импровизације;</p> <p>Програме на основношколском нивоу реализују музички педагози специјално обучени за рад у оквиру овог приступа, јер је темељно музичко предзнање предуслов за реализацију педагошког рада;</p>	<p>Како је <i>Музички буквар</i> намењен и деци која похађају основне школе, музичка забавишта и предшколске установе, реализација програма је намењена учитељима, васпитачима и наставницима у музичким школама. Ипак, претпостављамо да су одређени елементе, који се односе на савладавање музичког писма, препуштени учитељима и наставницима, а не и васпитачима.</p>
-------	---	--	---	--

Ово поглавље започели смо представљањем кључних термина везаних за област предшколске педагогије, а потом смо указали на значај раног образовања у оквиру кључних педагошких идеја, кроз историју. Приказане су и узрасне карактеристике музичког развоја у предшколском узрасту, а истакнут је и утицај похађања програма предшколског музичког васпитања на различите музичке и немусичке способности деце, чиме је додатно потцртан њихов значај. Затим смо настојали да прикажемо сву ширину и богатство могућности рада у оквиру програма музичког васпитања на предшколском узрасту, како у оквиру појединих области, тако и у различитим приступима, моделима и методама. Сматрамо да смо на овај начин реализовали први задатак овог истраживања, формулисан као креирање теоријског оквира за дескрипцију промена током процеса развоја концепта предшколског музичког васпитања.

У наставку ћемо након кратког осврта на историјски развој предшколства и програма музичког васпитања у западној Европи, Русији и северној Америци, детаљно анализирати историјски развој предшколског музичког васпитања у Србији, кроз анализу нормативних докумената и доступне педагошке литературе.

3. ПРЕДШКОЛСКО МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ ИЗ ИСТОРИЈСКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ

3.1. ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД РАЗВОЈА ПРЕДШКОЛСТВА У ЗАПАДНОЈ ЕВРОПИ, РУСИЈИ И СЕВЕРНОЈ АМЕРИЦИ

Крајем осамнаестог и почетком деветнаестог века јављају се прве установе у којима су боравила деца узраста од 3 године до поласка у школу. Једне од првих, пионирских институција, биле су сеоске француске школе Пастора Жан-Фредерика Оберлина (*Jean-Frédéric Oberlin*), основане 1771. године. Потом је у Паризу основана школа за сиромашну децу 1801. године, након чега се сличне установе отварају у немачком граду Детмолду 1802. године, а у Швајцарској 1815. године. Поред њих, постојале су и бројне установе за чување деце у приватној својини. Биле су „(...) познате као *dame school* (Велика Британија), *Spielschule* или *Kinderbewahranstalt* (Немачка), *speelschool* (Холандија), *scuola di piccoli fanciulli* или *sale de custodia* (Италија) и *escuela de amiga* (Шпанија)“ (Luc, 2015: 31, прев. М.С.И.).

Међутим, прва предшколска установа која је имала развијен образовни програм отворена је у Британији, у малом месту под именом Њу Ланарк (*New Lanark*). Наиме, власник млина за производњу памука, Роберт Овен (*Robert Owen*) отвара своју приватну образовну установу 1816. године, у којој почиње са радом и први вртић у оквиру радног места у Британији, где спроводи своје педагошке идеје у пракси. „Његова намера је била да покаже да се карактер формира кроз образовање и под утицајем окружења, а да рационални систем образовања, који укључује прилике за одмор и рекреацију, може у великој мери трансформисати читаве заједнице, па и друштво у целини“ (Davidson, 2010: 233, прев. М.С.И.). У предшколском васпитању, његов приступ је био ослоњен на игру и принцип очигледности. Деца су упознавала околину, изводила песме и игре, војничке вежбе, у позитивној и пријатељској атмосфери (Žlebniċ, 1970). Гавриловић (2003) наводи: „Као васпитачи у „школи за малу децу“ радили (су) један полу-писмени ткач и једна млада радница, који су били веома пажљиви према деци и умели су да организују њихове игре. Тим особинама – природној доброти, стрпљењу, љубави за децу и способности за рад с њима, Овен је придавао највећи значај“ (Гавриловић,

2003: 305). Овен је успео да постигне наведену трансформацију у Њу Ланарку, који је током двадесет година од примитивног шкотског градића претворен у заједницу у којој владају хармонични односи и праведнија расподела средстава, те привукао бројне посетиоце који су долазили да посматрају начин на који се одвијала настава. Касније ће овако постављени темељи предшколства бити теоретски обрађени у делима Фридриха Фребела. Значајно је поменути да су музика и покрет имали веома истакнуто место у оквиру овог образовног програма од најранијег узраста, а музика је коришћена и као важно средство за постизање социјалне кохезије међу запосленима, у оквиру времена за одмор (Davidson, 2010). Управник ове школе објављује и приручник, чија су потоња реиздања (њих чак 8) и преводи послужили као средство информисања и ширења утицаја енглеског модела у Европи. Током двадесетих година деветнаестог века, отвара се још низ сличних установа, најпре широм Британије, а потом и у Француској (*salles d'asile*), Немачкој (*Kleinkinderschulen*), Мађарској, Италији (*scuola infantile*), Белгији, Данској, нешто касније и Шпанији (*escuelas de párvulos*), Шведској и Норвешкој (Leira, 2015; Luc, 2015), а крајем века и у Енглеској и Шкотској (*infant school*) (Žlebник, 1970). Оне су негде функционисле под патронатом цркве, негде општине, а у одређеним државама, рано су стављене под контролу државе – у Француској се већ 1833. године у званичним документима образлаже њихова функција (у оквиру реформе закона везаних за школство 1881. године им се мења име – *salles d'asile* постају *écoles maternelle*), а поређења ради, предшколске установе долазе под окриље државе у Италији тек 1968. године, иако је део регулативе везан за базичне услове које приватне установе или оне под окриљем цркве треба да испуне донет у периоду између 1860. и 1899. године (Hohnerlein, 2015). Нови обавезни курикулум из 1887. године у Француској доноси реформу предшколских програма – циљ више није само припрема за школу, већ и „развој социјалних и когнитивних вештина (...) кроз (структурисану) игру и креативне активности” (Willekens, 2015: 55, прев. М.С.И.). Слични заокрети, под утицајем идеја Песталоција, Фребела, касније и Марије Монтесори, уочљиви су и у Скандинавији, а почетак 20. века доноси и унапређење у оквиру институционалне обуке кадра (Leira, 2015).

Станков нас у својој магистарској тези (2005) детаљно упознаје са чланком Станка Првановића о француској материнској школи, објављеном у листу *Учи-*

тељ из 1932, а указује и на сличност узора и утицаја који су обликовали предшколство овог периода. У раду је дат опис изгледа објеката, поделе према узрасту, али и васпитно-образовног рада, наводи се да су од занимања најзаступљенији цртање, моделовање, ритмичка вежбања, музика, односно естетичко васпитање, за које ауторка наводи да по мишљењу француских забавиља треба да дође пре интелектуалног. Наводи се и да су деца та која иницирају активности, док се „забавиља повлачи у други план”, а велика пажња посвећује се слободним активностима и групном раду.

Нешто детаљније представићемо развој предшколства у Русији, због утицаја који је имао на формирање и трансформацију основа предшколства на нашим просторима, у Немачкој, јер је реч о земљи из које је потекла концепција дечјег вртића (*Kindergarten*), као и у Америци, јер из ове земље потичу неки од предшколских модела обрађени у претходном поглављу.

У Русији је прва легислатива у овој области донета почетком пете деценије деветнаестог века (Лус, 2015), а први (приватни) вртић (*детский сад* – што је буквални превод немачког термина *Kindergarten*, који је и у Србији прихваћен као дечји врт, а потом у деминутиву – вртић) отворен је у Санкт Петербургу почетком 1860-их година (Sandell & Кљура, 2013: 57).

Утицај Фребелових идеја био је најснажнији током владавине цара Александра II, чија је образовна реформа из 1864. године условила отварање великог броја основних и средњих школа, повећање доступности универзитетског образовања припадницима свих слојева (средње школе и поједине универзитетске курсеве могле су похађати и жене), а руски универзитети добили су аутономију. Наведене промене у домену образовања утицале су и на отварање питања организације предшколског образовања и васпитања, а прихваћене су и примењене управо Фребелове идеје као најпрогресивније и најактуелније у Европи овог периода. Неколико руских стручњака из академских кругова, али и запослених у руском министарству образовања упознато се са Фребеловим системом из прве руке, током посета немачким установама овог типа, потом су истакнуте аристократкиње дале почетну подршку развоју установа базираним (мање или више доследно) на Фребеловим идејама, да би током 1860-их предшколски покрет почео да добија и институционалну подршку широм царства. Након кратког периода репресије после

атентата на Александра II и промене друштвене климе, у којој предшколско образовање више није сматрано прихватљивим, уследио је нови период прогреса, након економских реформи и револуције из 1905. године. Током наредне две деценије, број вртића у Русији се попео на 280 – у већини њих у некој мери били су заступљени Фребелови принципи – у потпуности, у одређеној мери, или само као посебна дисциплина у оквиру програма. Уследила је Руска револуција 1917. године, након које је Лењинским декретом о образовању предшколско образовање у потпуности стављено под окриље државе, те су бројне приватне установе претворене у државне, а реформа образовног система је вођена у складу са марксистичким идејама. Сматрано да је предшколски узраст право време за „преваспитање” нације и ширење идеологије, жене су биле незаменљив део радне снаге и покретач совјетске индустрије и пољопривреде, те је стога у првом таласу отворено чак 5000 вртића (Valkanova & Vrehony, 2006), а до 1977. њихов број је чак десетоструко повећан (Gradskova, 2010: 273). Водећу улогу у креирању нове образовне политике у домену предшколског васпитања и образовања преузима Лењина супруга, Надежда Константиновна Крупскаја, која окупља тим стручњака са намером да поставе основе новог приступа предшколству у Совјетском Савезу. Међутим, садржајно није дошло до великог заокрета у односу на прогресивне идеје на којима је руско предшколство било засновано у периоду који је претходио, иако су идеје дотичног периода критиковане као буржоаске (Valkanova, 2009). Наиме, у првом документу са инструкцијама везаним за предшколско васпитање и образовање из 1919. године дају се препоруке за узраст од 3 до 7 година, у којима су комбиноване идеје Марије Монтесори, Фребела и Дјуија, које укључују активности инициране од стране деце, слободну игру, али и активности инициране од стране васпитача, као што су ручни рад, конструкторске игре, игре у песку, певање, покретне ритмичке игре, брига о биљкама и животињама, сакупљање природних материјала и рад са њима. Међутим, након Стаљиновог доласка на чело партије (1922) и Лењиновог смрти (1924), долази до потпуног заокрета – напуштају се прогресивне идеје Монтесори, Фребела и Дјуија, а замењује их приступ заснован на механичкој репродукцији знања, ограничењу слободне игре и активности иницираних од стране деце (Valkanova, 2009; Valkanova & Vrehony, 2006). Овакав заокрет последица је различитих околности, између осталог, рада једног педагога,

Макаренка, који је током двадесетих и тридесетих година радио са децом, која су остала без породица и домова током периода грађанских ратова. Он се противио прогресивним педагошким стремљењима, већ залагао за приступ у ком примат имају колективна мисао и колективно деловање, док се индивидуалне активности обесхрабрују (Tudge, 1991: 126). Важну улогу у совјетском образовном систему имао је развој позитивног односа према раду, па су деца већ у вртићима добијала различите одговорности, попут бриге о башти, кућним љубимцима, постављања стола, а упознавани су и са различитим професијама (Tudge, 1991: 131). Кључне особине које су неговане код деце биле су још и поштење, дисциплина, самосталност у извођењу различитих обавеза (не и независност у размишљању) и уредност. Један од кључних педагога чији су ставови обликовали предшколски систем у СССР-у био је Константин Ушински, који је сматрао да потребна да деца буду активна у игри, или различитим активностима које се реализују у домаћинству (Gradska, 2010: 273). Од 1930. године надаље, систем предшколских установа је у потпуности развијен и подразумева два тупа установа – јасле (*јасли*) за децу до три године и вртиће за децу од 3–7 година.

Током 1959. године донет је документ којим се налаже да до тада одвојене установе – јасле и вртићи, за које су била надлежна различита министарства – здравља и просвете, буду трансформисана у комбиноване предшколске установе за децу од два месеца старости до седме године, иако нису у потпуности укинуте ни засебне установе – јасле и вртићи, тамо где просторни услови нису допуштали комбиновање ових установа. Овај документ пратила је израда детаљног програма рада предшколских установа – курикулума који је садржао прецизне циљеве које треба постићи (у оквиру физичког, менталног, моралног и естетског образовања и васпитања), активности кроз које они треба да буду остварени и детаљне дневне распореде (Kreusler, 1970: 431).

Исте године одржан је и семинар из области предшколског васпитања у Москви, а одабрани радови са ове манифестације објављени су 1964. године, у публикацији под називом *Васпитање и образовање предшколског детета. Избор реферата са семинара из предшколског васпитања одржаног 1959. у Москви*. Из ове публикације сазнајемо да се „USSSR-u (se) provodi obiman naučno-istraživački rad u oblasti dečje psihologije uopšte i psihologije predškolskog deteta posebno” (Zapo-

гоџес, 1964: 1). Заступа се марксистичко схватање да је личност производ конкретних друштвено-историјских услова, односно став руског физиолога и пионира бихевиоризма Ивана Павлова да је развој детета условљен директним утицајима услова живота и васпитања, а не одвија се спонтано, на основу способности својствених деци. Одбацује се раније примењиван приступ који се огледао у „neorganizovanom upoznavanju dece sa stvarnošću bez potpunog rukovodstva od strane odra-slog” (Zaporožec, 1964: 3), а пропагира директиван приступ у систематском обучавању деце, у ком значајно место имају игра (чија се „социјална природа” истиче као најзначајније својство), зачеци учења и радне активности (Zaporožec, 1964: 7).

У чланку *Совјетско предшколско образовање (Soviet preschool education)* из 1970. године сазнајемо и како су изгледали вртићи наведеног периода: „Вртићи имају пространа игралишта у двориштима. Имају светле, прозрочне просторије за игру, просторије за умивање, тоалете, собе са ормарићима са ормарићем за свако дете, спаваонице, музичку собу, салу за физичко васпитање и заједничку просторију за игру током зимског периода. Неки вртићи имају чак и просторију за извођење сценских дела. Вртићи су добро опремљени разноликим играчкама, реквизитима за игру и атлетском опремом. Спољни простор за игру садржи љуљашке, пењалице, базене са песком, базене и тобогане” (Kreusler, 1970: 433, прев. М.С.И.). Деца су у вртићима подељена на узрасне групе – млађу, средњу и старију. Сматрало се да је најважније да деца науче „да се брину сама о себи, да помажу другима, да поштују старије, да буду послушна и да воле своју земљу” (Kreusler, 1970: 434, прев. М.С.И.), а учење се одвијало кроз игру. Важан део курикулума био је везан и за област музике, а укључивао је певање, марширање уз музику, музичке игре и плес. Највећа мана овако устројеног система јесте одсуство неговања и подстицања критичког мишљења, индивидуалности и креативности код деце.

Реформом из 1984. године, уместо похађања предшколског припремног програма пред школу, предвиђено је да деца узраста од 6 година започну са похађањем школе, а курикулум за ову узрасну групу укључивао је рад у домену читања, писања, аритметике, али и игру, истраживање природе и излете, иако се у пракси приступ приближавао оном који је примењиван на старијим узрастима, пре свега због мањка искуства кадра са вођењем игровних активности, сличних онима које се реализују у вртићима (Tudge, 1991: 127).

Све до 1991. године у Совјетском Савезу на снази је био централизован модел предшколског васпитања и образовања, чији су основни циљеви били: „(...) припрема деце за школу кроз неговање њиховог психо-социјалног и когнитивног развоја; да допринесе балансирању разлика – образовних, регионалних, урбаноруралних кроз пружање универзалних, бесплатних услуга; да обезбеди подршку учешћу жена на тржишту рада кроз омогућавање лако доступног дневног боравка за сву децу” (Habibov, 2015: 827, прев. М.С.И.). Данас постоји већа разноликост предшколских програма – неки од њих су ослоњени на стару совјетску парадигму и уско дефинисане стандарде, а неки су засновани на новим критеријумима квалитета програма, у складу са основним постулатима приступа Виготског (Bodrova & Leong, 2005: 437).

Почеци предшколства у Немачкој везују се за прву деценију 19. века. Наиме, током 1802. године, принцеза Паулина од Детмолда отворила је прво обданиште у Детмолду – *Paulinenanstalt*, где су, поред чувања деце, њихове игре и исхране, децаучена да плету и певају, а савладавали су и основе језика и религије (Lus, 2015: 34). До 1840. године предшколске установе у Немачкој су функционисале под окриљем цркве, биле намењене искључиво деци из најсиромашнијих породица, те заснивале свој приступ на развоју строге дисциплине и пропагирању верских догми. Приступ предшколском образовању и васпитању познат као *Kindergarten* осмислио је немачки педагог Фридрих Фребел 1840. године. Током историје, више пута се мењао однос званичника према овом приступу. Фребелове идеје су првобитно биле прихваћене од стране либерала који су били на челу револуционарног покрета из 1848. године, што је условило отварање низа предшколских установа заснованих на овим начелима. Само три године касније, у Пруској је овај приступ био је забрањен, а тек је преношење ових идеја на америчко тло од стране Фребелових следбеника донело његово прихватање, развој и ширење по свету. Уз напоре баронице Маренхолц-Билов (Marenholtz-Bülow), једне од најутицајнијих заговорница Фребелових идеја, 1860. године укинута је забрана овог приступа, али се ширење његових идеја и даље одвијало знатно спорије у Немачкој, под утицајем цркве која се противила како самом приступу деци, слободи коју је појава оваквих институција (намењених свим социјалним сталежима, а не само најсиромашнијима) давала мајкама, тако и креирању професије намењене женама, којима

је до тада место био претежно у кући (Allen, 2006). До првог светског рата у Немачкој су, тако, постојала три типа предшколских установа – оне засноване на конзервативним погледима и верским начелима, углавном намењена најсиромашнијим слојевима – *Bewahranstalt*, установе намењене породицама у којима су оба родитеља била запослена и у прилици да плаћају њихово похађање – *Volkskindergarten*, и фребелијанске установе засноване на прогресивним идејама, углавном намењене деци из богатијих породица – *Kindergarten*. Крајем деветнаестог века, након много покушаја, предшколске установе (претежно фребелијанског типа) почињу местимично да добијају општинску финансијску подршку, што је значило повећање њихове приступачности за децу из сиромашних породица (Allen, 1986; *Kindergarten Education in Germany*, 1880). После Првог светског рата, две године након доношења, 1924. ступа на снагу акт којим брига о предшколском образовању постаје део јавне социјалне политике, иако приватне установе и даље остају примарни пружаоци ове врсте услуга (Scheiwe, 2015).

Непосредно након другог светског рата у Западној Немачкој, предшколско васпитање је и даље било строго одвојено од школског, а приступ који би макар и наликовао школском је сматран потпуно неприхватљивим. Међутим, у наредним годинама су све гласнији и заговорници става да деца у овако устројеним установама нису подстакнута у адекватној мери, те не остварују оптималан развој. Током 1965. године креирано је тело под називом „Немачки образовни савет” (*Deutscher Bildungsrat*), састављено од политичара, научника и експерата из различитих области, које је сугерисало да образовање које наликује школском треба увести у вртиће, чак рано образовање учинити првом фазом школског образовања. Њихов став био је да деца узраста 3 и 4 године треба да похађају програм налик припремном предшколском, да би већ од пете године почео први разред основне школе. Ипак, ове препоруке нису прихваћене, али се дошло до националног консензуса да Фребелов приступ више није адекватан, јер су деца унутар овог приступа била презаштићена и неприпремљена за сусрет са спољним светом. Трагало се за новим моделом, а заправо су елементи различитих програма обогаћивали Фребелов *Kindergarten*: Валдорф приступ, приступ Марије Монтесори, резултати америчких истраживања, која су у први план стављала развој когнитивних способности, програм Ређо Емилија, итд. (Konrad, 2015). Иако се у Западној Немачкој трагало за новим, аде-

кватнијим приступом на предшколском узрасту, ипак је улога мајке у одгајању деце сматрана најзначајнијом, а породице се се често ослањале и на помоћ чланова шире породице у одгајању деце, како би се у потпуности избегло похађање ових установа пре навршене треће године, а по навршеној трећој не би у овим установама провела цео дан (Hohmann, 2018: 4).

У Источној Немачкој, под совјетском окупацијом, настојало се да се реализује што директнији заокрет у односу на прошлост и примени совјетски модел. Основана је осмогодишња школа, предшколски програм проглашен припремом за школу, а иако програм није био обавезан, већина деце га јесте похађала. Предшколски програми су били засновани на совјетском педагошком моделу, који је подразумевао строгу униформност у изгледу вртића, дневним распоредима, материјалима и методама које се примењују, а колективни дух је негован на уштрб било каквог вида индивидуалности. Наставне области су кореспондирале са школским предметима. Старија деца су похађала два до три сата усмерених активности, које су пратиле школску форму рада, а васпитачи су имали веома сличну улогу као учитељи. Одмах по уједињењу Западне и Источне Немачке, овај модел је напуштен. Уследио је период потешкоћа везаних за доквалификацију кадра, незапосленост због затварања великог броја вртића услед велике привредне кризе и дуготрајан дијалог о начинима за смањивање јаза између вртића и школе, који је најзад резултирао реформом предшколских програмима, њиховом већом разноврсношћу, као и скоро стопроцентним обухватом деце током протекле деценије (Konrad, 2015).

Од треће деценије деветнаестог, до почетка двадесетог века, у Америци, као и бројним европским земљама, постојала је врста обданишта, примарно намењена деци из сиромашних породица, где су мајке из различитих разлога биле принуђене да раде, а која нису имала образовну компоненту, већ су била сведена на бригу о деци, стицање хигијенских навика и дисциплине. Током прве половине двадесетог века, установе овог типа повремено су биле финансиране од стране државе, а у неким периодима је ова врста подршке изостајала и условљавала затварање великог броја установа. Тек оснивање првих вртића фребелијанског типа (*Kindergarten*), од стране немачких имиграната, доноси поставку институционалних основа предшколства. Установе овог типа су у почетку биле доступне само деци из богатијих породица, због више цене њиховог похађања, а касније се по-

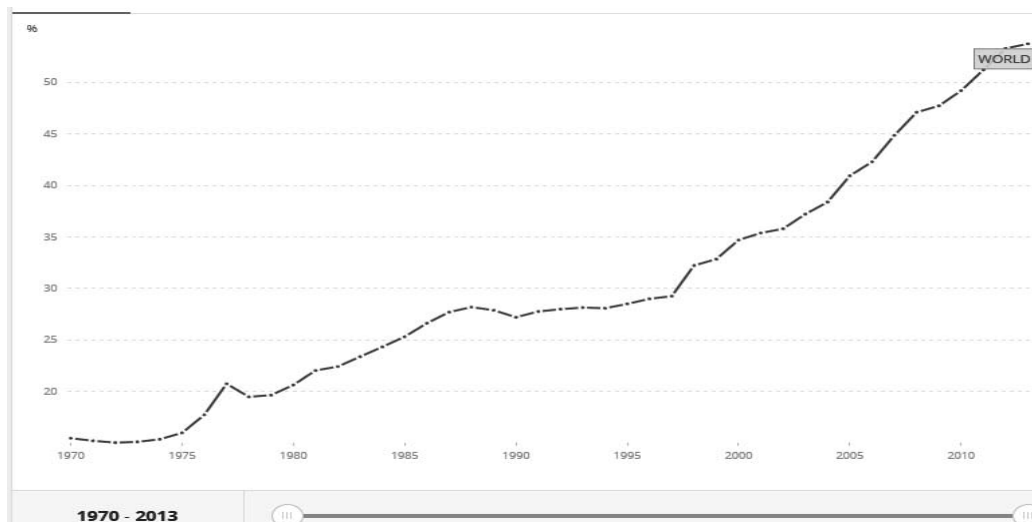
степенно интегришу у систем јавног школства, као део припреме за похађање школе. Све до 1965. године тек 50% петогодишњака, те још нижи проценат млађе деце, похађао је неки вид предшколског програма, од којих је само део био финансиран од стране локалних власти, а део је функционисао под патронатом цркава и непрофитних организација, а остатак су чиниле приватне установе (Spodek, 1982). Бројна истраживања спроведена током шездесетих и седамдесетих година, у којима је потврђена веза између похађања предшколских програма и академског успеха (American Institutes for Research in the Behavioral Sciences, 1969; Dwyer, 1972; Wright, 1979) доносе промену става према предшколском образовању и отварање великог броја установа, пре свега у сиромашнијим областима, што условљава драстично повећање обухвата деце. Тако, до 1980-их година, чак 96% петогодишњака похађало је неки тип предшколског програма, од којих је велики део био финансиран од стране државе, а у неким државама ови програми били су и обавезни (Lieberovich & Hinitz, 2016; Michel, 2015).

Када је реч о обухвату деце предшколским васпитањем, занимљив је пример Белгије, у којој је 1900. године чак 49% деце узраста између 3 и 5 година било обухваћено предшколским системом, 1910. 60%, док од 1970. године надаље скоро 100% белгијске деце похађа предшколске установе (Willekens, 2009).

Број деце обухваћен системом предшколског образовања и васпитања је у константном порасту. Детаљан приказ пораста обухвата деце дат је у графикону, док се у табели налазе подаци о процентуалном обухвату на почетку сваке деценије. Према последњим информацијама Светске банке из 2013. године, 53,7 процената деце у свету обухваћено је системом предшколског васпитања и образовања (World Bank Data, n.d.).

Табела 5: Обухват деце системом предшколског образовања и васпитања у свету, по декадама

Година	%
1970	15
1980	20
1990	27
2000	34
2010	49



Графикон 1: Обухват деце системом предшколског образовања и васпитања на светском нивоу

Подаци Уницефа се донекле разликују, али такође показују константан пораст обухвата деце у свету са 15% из 1970. године, до 44% из 2014. на светском нивоу (Unicef, n.d.).

Статистички подаци, када је реч о Србији постоје од 1999. године, веома су слични и у бази Светске банке и у бази Уницефа и приказани су на графикону, из кога су видљиве флукуације, од 49% колико је било 2007. године, до 58% из 2013. године (Уницефова база садржи и податак о 59% деце из 2014. године).



Графикон 2: Обухват деце системом предшколског образовања и васпитања у Србији

У развијеним земљама овај пораст је знатно већи. Тако је у Европској Унији обухват скочио са 59% из 1970. године на чак 94% из 2013. године (World Bank Data, n.d.)

У Србији се у протеклом периоду улажу напори да се повећа обухват деце, подизањем квалитета програма и повећањем броја доступних места, уз сарадњу са приватним сектором.

3.2. МУЗИКА У ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ У ЗАПАДНОЈ ЕВРОПИ, РУСИЈИ И СЕВЕРНОЈ АМЕРИЦИ – ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД

У свом извештају о музичком образовању у Француској и Енглеској, објављеном у једном од најстаријих часописа посвећених музичкој педагогији, који се издавао у Британији, Верни наводи: „Једна тема коју не смемо да изгубимо из вида јесте да постоји одређен период током кога се музичке припреме деце лако могу остварити (...), а реч је о периоду док су деца још у основној школи, или чак вртићу” (Verney, 1897: 104, прев. М.С.И.). У оквиру анализе приступа музици у школама у Француском граду Лилу, аутор обилази и предшколску установу, присуствује децем извођењу марша уз певање и даје податак о томе да се певање учи само путем имитације (Curwen, 1894: 277).

У истом часопису, у периоду између 1923. и 1925. године објављен је низ чланака под називом „Музичко васпитање у вртићима” (“Musical training in the infant school”), у којима се представљају различити аспекти рада на овом образовном нивоу. У једном од њих даје се преглед активности које треба да буду заступљене у раду, а дајемо пример за приступ певању:

„Певање: зато што од дана када крену у вртић могуће је и добро за децу да певају, а певање никада не пружа толико уживања као када је упарено са покретом” (Willis, 1924: 280, прев. М.С.И.).

Амерички истраживачи су већ током двадесетих и тридесетих година прошлог века посвећивали пажњу утицају музике на развој деце предшколског узраста. У књизи *Креативна музика за децу* (*Creative music for children*) из 1922. године Коулман (Coleman) представља ток и резултате свог експеримента, који је подразумевао индивидуалне музичке часове са децом узраста од три до шест година, где између осталог описује елементе који су били, а и данас су део музичке наста-

ве – „ (...) певање, плес, прављење инструмената, музицирање на њима, усвајање других знања везаних за ове области, формирање навика и развијање различитих вештина (...)” (Coleman, 1922: 38, прев. М.С.И.).

Управо почетком ове деценије, започиње се са опсежнијим истраживањима утицаја похађања музичких активности на способност певања, односно репродукције појединачних тонова, интервала и фраза код предшколске деце, утицаја похађања музичких активности на развој музичких способности, као и утицаја иновираних програма (Jersild, 1939; Jersild & Bienstock, 1931; Jersild & Bienstock, 1934; Hissem, 1933).

Један од најистакнутијих српских музичких педагога, др Милоје Милојевић, присуствовао је 1936. године Међународном конгресу за музичко васпитање у Прагу. У свом раду посвећеном овом догађају он наводи: „У многим просвећеним државама света постоји већ локални организован рад на музичкој педагогији. Код нас га, нажалост, ни у клици нема (...)” (Милојевић, 1953: 192). Описујући „једну врло солидно постављену организацију” чешког друштва за музичко васпитање, наводи да се једна од три секције бави „проблемима музичке наставе у забавиштима, основним школама, вишим основним (односно грађанским) школама, средњим и вишим школама, затим наставом музике у учитељским школама и код приватних наставника” (Милојевић, 1953: 193), чиме сведочи да је у појединим европским земљама већ била обликована свест о значају музичког образовања на свим ступњевима, па и предшколском.

Током четрдесетих и педесетих година, теме везане за предшколски узраст, у музичкој педагогији у Америци и даље су знатно мање заступљене у односу на оне везане за друге узрасте. Тако, на пример, у библиографији истраживачких студија из области музичке педагогије за период од 1949–1956. године, налази се близу две хиљаде наслова, од чега тек двадесетак радова који проучавају теме везане за предшколски период. Из мастер радова овог периода можемо се информисати о темама које су биле значајне у овом периоду – анализирани су музички материјали за музичке активности у области ритма, спонтане музичке активности деце предшколског узраста, опсег гласа деце овог узраста, а проучавани су и принципи дејег развоја у оквиру музичког васпитања, као и програми музичког васпитања одређених предшколских установа. У једној од доступних теза из овог периода, Фулер анали-

зира методичку литературу и наставну праксу у погледу методских поступака у оквиру основних музичких активности. У њеном раду налазимо детаљан преглед различитих приступа учењу песме: по деловима или у целости, уз певање васпитача, музику са плоче и пратњу клавира, итд, као и кључне карактеристике приступа у области слушања музике, извођења ритма и музичког стваралаштва (Fuller, 1957).

У зборнику *Васпитање и образовање предшколског детета. Избор реферата са семинара из предшколског васпитања одржаног 1959. године у Москви*, који је објављен у Београду 1959. године, налази се и чланак Ветлугине под називом „Музичко васпитање као једно од средстава за развитац естетских осећања код деце”, кроз који се информишемо о погледима на музичко васпитање овог периода у СССР-у. Ветлугина износи став да се развој музичких способности деце одвија кроз подражавање лепог певања и кретања одраслих, те да срж естетског васпитања музичким средствима чине „Razvijanje muzičkog smisla, obučavanje i zrazitom pevanju i pokretu, razvijanje umetničko-stvaralačkih sposobnosti (...)” (Vetlugina, 1964: 66). Када је реч о музичким садржајима, она истиче важност њихове високе уметничке вредности, али и прилагођеност узрасту, а значајно место у репертоару приписује и народним песмама и играма, родољубивим песмама, као и делима компонованим од стране совјетских композитора. Позива се и на истраживања Запорожеца у којима је утврђено удвостручавање аудитивне осетљивости деце у периоду између шесте и осме године, као и „(...) direktna zavisnost osobina auditivnih osetljivosti od sistematskog bavljenja muzikom. Naročito su korisna zanimanja na kojima se peva. Dete mora da podešava svoj glas prema glasovima druge dece, da kontroliše zvuk svog glasa, i svoje pevanje” (Vetlugina, 1964: 69-70). Она истиче и податак да учешће у музичко-ритмичким активностима активира процесе више нервне активности (Vetlugina, 1964: 70), доприноси моторичком развоју деце, развоју гласовног апарата, мишићном развоју, а истиче и социјалну компоненту, односно значај извођења активности унутар колектива.

Светска конференција под називом *Музика у образовању (Music in Education)* одржана је у Бриселу 1953. године и управо на њој је формирано Интернационално друштво за музичко образовање (International Society for Music Education – ISME). Иако у уводном тексту зборника са конференције стоји „Предшколско и ваншколско музичко образовање (укључена у дневни ред ове конференције) пред-

стављају један од најважнијих, најистакнутијих и најефикаснијих делова музичког образовања” (Unesco, *Music in Education*, 1956: 89, прев. М.С.И.), у самом зборнику нема текстова који се баве музичким образовањем у овој узрасној фази. Присутна су бројна представљања приступа музичком образовању у појединим земљама, а занимљиво је да једино Миодраг Васиљевић и Труда Рајх-Грбец у свом представљању појединих феномена везаних за музичко образовање у Југославији помињу управо ову узрасну фазу. Васиљевић, тако, говорећи о образовању кроз песму у руралним школама у Југославији издваја податке о овој узрасној фази, иако је реч о учењу традиционалних песама од родитеља, комшија и познаника унутар сеоске заједнице, а не у оквиру предшколског система (Vasiljević, 1956: 103). Рајх-Грбец наводи другачији став: „U okviru ranog detinjstva, muzičko obrazovanje može biti dato samo onoj deci koja pohađaju predškolske ustanove, gde se jednostavne pesme, muzičke ili ritmičke igre i drugi sadržaji koriste u svrhu razvoja njihovog osećaja za ritam i muzičke memorije” (Rajh-Grbec, 1956: 115). Ипак, у оквиру препорука са конференције, наведено је: „Музичка иницијација треба започети у вртићу кроз активности и методе прикладне за природу, потребе, интересовања и, колико је то могуће, индивидуалне способности деце” (Unesco, *Music in Education*, 1956: 320, прев. М.С.И.). Формирана је и радна група, којој је у надлежност, поред школског музичког образовања (основног, средњег и високог), као основног фокуса, додато и предшколско и ваншколско образовање.

Шездесете године прошлог века доносе повећање интересовања за област предшколске педагогије на глобалном нивоу, а оно кореспондира са променама социјалних и економских околности које су условиле већи улазак жена на тржиште рада, што је за последицу имало раст потребе за обезбеђеном бригом о деци у оквиру различитих врста предшколских установа (Greenberg, 1976: 1). Ипак, треба имати на уму да и ово повећање интересовања и даље није донело равноправност у односу на проучавање других узрасних фаза. Примера ради, у једном од најзначајнијих часописа у области музичке педагогије, *Journal of Research in Music Education*, у периоду од 1953 до 1983. године, теме из области предшколства заступљене су у проценту од само 7,1% у оквиру истраживања која су користила експерименталну методу (Yarbrough, 1984).

Преглед истраживања спроведених у овој области приказан је и у раду Вилијема Фаулера из 1962. године под називом „Когнитивно учење у периоду раног детињства”, где се у оквиру поглавља о специјалним когнитивним процесима налази потпоглавље о развоју музичких способности. Аутор износи резултате најзначајнијих истраживања, али и истиче да за разлику од других области, у домену музике „било (...) мање напора да се категоришу развојне норме за ову област” (Fowler, 1962: 136, прев. М.С.И.).

Наредни покушај да се проблемима музичког образовања приступи системски, из више различитих перспектива био је семинар на универзитету Јејл (Yale Seminar), одржан 1963. године, када се тридесетак професионалаца из домена музике и наставе сусрело са циљем да мапира кључне теме у овој области и укаже на правце њиховог развоја (развој музикалности; ширење репертоара са децје музике на класичну, популарну, народну; слушање музике; мотивација; наставна средства; обука наставника;). Иако на овом семинару није било посебног бављења предшколским узрасним периодом, ипак је указивано на значај раног почетка стицања знања и вештина из ове области. У извештају са овог скупа, тако, стоји: „Развој музикалности је основни циљ музичког образовања од забавишта до дванаестог разреда (краја средње школе, прим. аут.)” (Palisca, 1964: 6, прев. М.С.И.)

Током 1965. године група музичких педагога се окупља и започиње са радом на пројекту *Манхетнвилски музички курикулум (Manhattanville Music Curriculum Project)*. Он је за основни циљ имао развој курикулума и пратећих материјала за програм музичког образовања на основношколском и средњошколском нивоу, као и развој курсева за образовање наставника. „Циљ овог курикулума је да омогући сваком детету, у оквиру школског контекста, прилике за личну процену и учешће, индивидуалан музички и интелектуални раст, као и развој његових сопствених креативних талената” (Thomas, 1970: 8, прев. М.С.И.).

Међутим, иако је главни фокус био на развоју курикулума за основне и средње школе, у периоду од 1968–1970, у оквиру овог пројекта креиран је и курикулум за период раног детињства, намењен деци узраста од 4 до 8 година, под називом *Интеракција (Interaction)*. У финалном извештају овог пројекта наводи се: „Главни циљ је само искуство; учешће у својству креативног, активног музичара; сусрет са доношењем судова; стицање праксе у откривању нових идеја, нових звукова и зна-

чења; Осим тога (пројекат) се фокусира на базичну сензитивност на музичке елементе, материјале и експресивне могућности” (Thomas, 1970: 38, прев. М.С.И.). Овај курикулум, заснован на Пијажеовим идејама, настао је са свешћу о дечјој потреби да знања и искуства стичу кроз игру, што када је о музици реч нужно подразумева буку; са свешћу о важности окружења које деца даје слободу да истражују, али нуди и подршку у откривању феномена везаних за музику; са сазнањима о важности вршњачког и кооперативног учења. Основни постулати на ком је курикулум заснован јесу да су активно, лично учешће у различитим видовима музичких активности (извођење, активно слушање, компоновање, дириговање, итд.) и сусрет са разноврсним музичких жанровима (из различитих епоха и делова света) једини адекватни начини рада у овој области, на предшколском узрасту, те да је развој сваког детета индивидуалан и одвија се својим темпом. Током рада на пројекту издвојено је и неколико фаза креативног процеса дечјег истраживања у домену музике – слободно истраживање, вођено истраживање, истраживачка импровизација, планирана импровизација, јачање музичких идеја. Кроз примере који су у оквиру овог курикулума дати, видљива је поступност процеса учења – упознавање са одређеном музичком појавом, развој способности за њено препознавање, разликовање и способност описивања те разлике у односу на друге појаве, стављање дате појаве у унапред осмишљен контекст, те осмишљавање контекста у који појава може самостално бити смештена (Thomas, 1970).

У јулу 1967. године одржан је симпозијум у Тенглвуду, са темом *Музика у америчком друштву (Tanglewood – Music in American society)*, где су се окупили стручњаци из домена педагогије, филозофије, природних и друштвених наука, представници синдиката, теолози, привредници, представници власти, различитих фондација, музичари и музички педагози, како би расправљали о кључним питањима везаним за наведену тему. То је први симпозијум који је организовало удружење MENC¹⁸ (*Music Educators National Conference*), које је до данас једно од најзначајнијих удружења са огромним уделом у обликовању музичког образовања у Америци, па и свету. Као својеврстан резултат скупа објављена је *Тенглвудска де-*

¹⁸ Ово удружење је основано 1907. године, уз коришћење скраћенице MSNC (Music Supervisors’ National Conference). Потом, 1934. године мења назив у MENC (Music Educators National Conference); 1998. године мења назив у MENC: The National Association for Music Education, те, 2011. коначно узима назив NAFME (National Association for Music Education) (<http://www.nafme.org/about/>).

кларација (The Tanglewood Declaration), извештај о начелима око којих су се учесници усагласили, „за који се испоставило да је био најснажнији и најзначајнији исказ визије професије у овом веку” (Mark, 2000: 26, прев. М.С.И.). Ми овде истичемо два начела, која су значајна за тему којом се бавимо:

- „Школе и универзитети морају обезбедити простор и време за музику у својим програмима, од предшколског образовног нивоа до програма за образовање одраслих”
- „Програми за образовање васпитача/учитеља/наставника морају бити проширени и унапређени како би се обезбедио (...) кадар оспособљен за рад са врло младом (популацијом)(...)” (Choate, Fowler, Brown & Wersen, 1967: 51, прев. М.С.И.)

У раду који сумира резултате овог скупа наводе се кључни проблеми који су на њему препознати и истиче да је музика играла мање значајну улогу у животима деце узраста од три до осам година него што је потребно. У овом раду су систематизоване препоруке, међу којима и оне да се, препознајући неискоришћен потенцијал образовања уопште, а посебно музичког у животима деце овог узраста оформи комисија за сарадњу са препознатим лидерима у области раног образовања, те развију акциони планови за ефективну употребу музике на овом узрасту, креирају програми усмерени на ову узрасну фазу у оквиру програма за образовање васпитача и наставника, као и подстичу истраживања везана за употребу музике у овој узрасној фази (Choate, Fowler, Brown,& Wersen, 1967: 75).

Годину и по дана касније, MENC (Music Educators National Conference – Национална конференција музичких едукатора Америке, данас NAfME – National Association for Music Education – Национална асоцијација за музичко образовање) по први пут у својој богатој историји (основана је још 1907. године, а више пута је мењала име) објављује циљеве и задатке овог удружења. Међу задацима се налази и следећи: „Заговарати ширење музичког образовања тако да укључи децу предшколског узраста” (Andrews, 1970: 24, прев. М.С.И.).

У наредној деценији управо ова тема била је у фокусу бројних истраживача – креирање узрасно условљених фаза дечјег музичког развоја. Неки истраживачи, као на пример Свонвик и Тилман (Swanwick, 1991; Swanwick & Tillman, 1986) радили су на што прецизнијем одређењу сваке од појединих фаза. Други, попут Ми-

хела (Michel) сматрали су да су ригидне категоризације музичких способности деце и њихових манифестација према узрасту проблематичне и да је њихово дејство на развој музичке педагогије погубно, јер је „(...) процес музичког развоја увек индивидуална ствар, у ком узраст може бити само један од више фактора, а не и једина детерминанта” (Michel, 1973: 14, прев. М.С.И.).

Закључци које је Бенџамин Блум (Benjamin Bloom) изнео у књизи Стабилност и промене у људским карактеристикама (*Stability and Change in Human Characteristics*), а који се односе на узраст до четири године као узраст у ком се догађају највеће промене и стиче највише знања, утицали су на формирање идеје да је неопходно креирати садржаје и образовати кадар за рад са децом од рођења, до навршене четврте године (Kemper, 1971). Реч је о следећим закључцима: „(...) период најрапиднијег напретка јесте рано детињство, након чега следе периоди мање и мање рапидног развоја” (Bloom, 1964: 204, прев. М.С.И.). „Чини се да се општа интелигенција од зачећа до четврте године развија у истој мери као током наредних 14 година, од четврте до осамнаесте године” (Bloom, 1964: 208, прев. М.С.И.). Пошто Блум истиче да „(...) на одређену особину се може утицати окружењем у већој мери у периоду њеног најрапиднијег развоја, него у периоду мање рапидног развоја” (Bloom, 1964: 210, прев. М.С.И.), он закључује да је „(...) развој који се одвија у раном детињству круцијалан за све што следи” (Bloom, 1964: 215, прев. М.С.И.).

Неки од кључних догађаја за даљи развој музичке педагогије усмерене на предшколски узраст у Америци биле су три конференције. Две је организовао Охајо стејт универзитет 1977. и 1979, а за тему су имале музику на раном узрасту. На њима су створене основе за оснивање посебне групе унутар MENC-а (Early Childhood Music Special Research Interest Group – Специјална група за проучавање музике у раном детињству), којом је дата подршка истраживањима у овој области. Трећа конференција одржана је 1984. године од стране Бригам универзитета. На њој су окупљени експерти из домена музичке педагогије и предшколске педагогије, како би се ојачала сарадња између ове две групе стручњака.

Коначно, залагања у овој области довела су до тога да су у Америци, у оквиру Националних стандарда за музичко образовање донетих 1994. године, укључене и смернице и стандарди за предшколски узраст (Harris, 2009: 7). У Британији, 1988. године усвојен је *Образовни акт (Education Act)* који је по први пут

прописао обавезу за доношењем националног курикулума за све предмете (укључујући и музику) и све образовне фазе (прва подразумева узраст од 5–7 година), те је 1992. године усвојен музички курикулум са стандардима. Документом је предвиђено да по окончаној првој узрасној фази деца умеју да:

- изводе једноставне ритмичке и мелодијске обрасце по слуху и користећи симболе;
- певају у групи и музицирају на једноставним инструментима, показујући одређени степен контроле над звуковима које производе;
- истражују, бирају и комбинују звукове како би креирали једноставне композиције
- снимају своје композиције и комуницирају са другима о њима;
- слушају са пажњом и реагују на кратке музичке комаде из различитих периода и култура и различитих стилова, показујући свест о сличностима и разликама међу њима;
- разговарају користећи једноставне, али адекватне термине везане за звук и музику коју су креирали, слушали, извели или компоновали (Department of Education, 1992: 4-5).

Иако су биле потребне деценије да музика избори своје место у предшколским програмима, нови век донео је још једну промену:

„Како доживљај детета све више доноси усмерење на његов будући живот, као радника са вештинама потребним за опстанак у глобалној економији знања, курикулуми усмерени на предшколски узраст све више истичу значај формалног описењавања и усвајања основних математичких знања, на уштрб осталих „језика детињства”, као што је на пример музика” (Nyland, Acker, Ferris, & Deans, 2015: 5).

Као још неки од фактора који су условили тенденцију за смањењем улоге музике у предшколским програмима, препознати су и мањак самопоуздања васпитача у сопствене вештине у овој области, као и све већа доступност снимљене музике, коју васпитачи сматрају погоднијом за употребу, спрам сопственог музицирања, за које не процењују да је на довољно високом нивоу (Pound & Harrison, 2002: 44). Дакле, борба за опстанак музике у предшколском окружењу мора да се настави, а док се наведени аутори залажу да се у борбу укључи и модерно оружје – нове, дигиталне технологије, многи други у аргументацији користе податке о утицају орга-

низоване музичке обуке на различите аспекте дечјег развоја, који су представљени у претходном поглављу.

У наредна три потпоглавља анализа је усмерена на анализу ситуације у Србији. У првом ћемо представити општи развој основа предшколства, уз осврт на музичко васпитање у Србији за сваки од четири периода – 19. век, прву половину 20. века, до Другог светског рата, период од Другог светског рата до распада СФРЈ и период од распада СФРЈ до данас. За сваки од наведених периода анализираћемо доступне податке везане за неколико категорија – предшколске установе, законску регулативу, образовање кадра и педагошку литературу која је служила као база за развој теоријских основа.

У другом ће бити представљен историјски преглед музичког образовања васпитача, а у трећем ће бити представљен историјски развој приступа предшколском музичком васпитању у Србији, кроз детаљну анализу бројних нормативних и програмских докумената, приручника и чланака из ове области. Они ће бити организовани хронолошки, али и тематски, кроз области као што су певање, слушање музике, игре, стваралаштво, и друге, како би могле да се прате промене у смерницама за сваку од области.

3.3. ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД РАЗВОЈА ПРЕДШКОЛСТВА У СРБИЈИ

Историјски преглед развоја предшколства у Србији анализираћемо хронолошки, кроз четири периода – 19. век, прва половина 20. века (до 1945. године), период од 1945. године до распада СФРЈ и период од распада СФРЈ до данас. У оквиру сваког од периода најпре ћемо се бавити предшколским установама у датом периоду, потом ћемо представити педагошку литературу, затим ћемо анализирати нормативни оквир (законе и прописе којима су регулисана организациона питања предшколских установа) и програмске основе (званичне и незваничне програмске документе) за дати период, а на крају ћемо представити ситуацију у домену образовања кадра.

3.3.1. Деветнаести век

Основе просвете и школства у Србији почињу да се постављају почетком 19. века. У првој половини 19. века, територија данашње Војводине још увек је била под влашћу Хабзбуршке монархије, док је Србија градила сопствену самосталност

након 500 година под турском влашћу, у оквиру Отоманског царства. Зато ћемо у овом поглављу упоредо представити ситуацију на територији Војводине – ондашње Угарске и Србије.

а) Установе

Прве предшколске установе основане су на територији Војводине, која је у том периоду припадала Хабзбуршкој монархији, половином 19. века. Гавриловић (2003) наводи да је прва полуприватна предшколска установа (забавиште) на територији данашње Србије (на мађарском језику) основана у Суботици, 1843. године (након једног неуспелог покушаја из 1839. године), након чега је уследило отварање приватних установа у Панчеву (1846), Белој Цркви (1847), десет година касније у Зрењанину, а пред крај века и Сенти, Новом Саду, Тителу, Ади, Новом Бечеју, Кули, Апатину, итд. (Гавриловић, 2003).

У предшколске установе спадали су сви типови установа за бригу о деци узраста до поласка у школу – дадиљишта, склоништа, чувалишта, хранилишта и забавишта. Дадиљишта (или дадиљалишта) биле су установе за децу узраста до 3 године, а остале наведене установе за децу узраста од 3 године до поласка у школу. Она су у Угарској, захваљујући грофици Терезији Брунsvик, која је основала прву установу ове врсте у Будиму 1828. год., већ имала извесну традицију (Ациган, 1986: 64). Реч је о установи која је оформљена по узору на раније помињану предшколску установу Роберта Овена из Њу Ленарка, у Енглеској. Ациган наводи да су дадиљишта у Угарској била заснована на схватањима Фридриха Фребела и хришћанских педагога (Ациган, 1986: 64). Детаљан опис функције сваке од ових установа даје и Вукићевић у низу чланака у Школском листу из 1883. године (Вукићевић, 1833, 1833а, 1833б).

Склоништа, чувалишта и хранилишта (касније добијају назив обданишта) биле су установе са нагласком на бризи и заштити сиромашне деце и деце без родитеља. Забавишта су била установе по узору на Фребелове вртиће са истакнутом образовном компонентом, а њихова већина је током седамдесетих и осамдесетих година функционисала у оквиру српских вероисповедних школа.

Велики број Срба који је живео на територији Хабзбуршке монархије, у Војводини, имао је извесну црквено-школску аутономију, а педагошка мисао се

развијала у оквиру неколико часописа који су били објављивани. Ипак, Вучетић износи податак да је услед просветне политике, усклађене са општим настојањем за асимиловањем и денационализацијом мањина, само 5,6% предшколских установа радило на немађарским језицима, иако је удео припадника мањина у укупној популацији био чак 40% (Otto, 1965: 30 према Вучетић, 1985: 9).

Станков (2005) у својој магистарској дисертацији посвећеној историјату предшколства у Србији у 19. и првој половини 20. века истиче да је први помен „школа за малу децу” пронашла у непотписаном чланку из 1858. године у листу Родољубац.

У часопису Школски лист из 1886. године, објављен је текст „Прво српско забавиште”, у ком Вукићевић износи податке о забавишту које је годину дана раније отворено у Сомбору¹⁹. Он наводи да је сомборска православна црквена општина претходно послала управитеља сомборске српске учитељске и народних школа и учитељицу Олгу Павловић у Будимпешту, да се упознају са радом тамошњег државног забавишта и по угледу на њега отворе забавиште у Сомбору. Након једногodiшњег боравка у Будимпешти, положеног забавишког испита и боравка у Загребу, где се такође упознала са начином рада у ондашњем забавишту, Олга Павловић се вратила у Сомбор, где је запослена као забавиља у новооснованом забавишту (Вукићевић, 1886). У истом часопису и Олга Павловић, забавиља, сведочи о училима и играчкама у овом забавишту, међу којима нема наведених музичких инструмената било које врсте (Павловић, 1886), а две године касније објављен је и текст у ком се извештава о томе да је током 1887/8 уписано у забавиште 59 деце, те о неким исходима њиховог образовања и васпитања, међу којима је и податак да су деца учила 15 песама (међу којима су и „Весело сам дете”, „Ал’ се небо осмехива”, „Челица и голуб”, итд.) и неколико мађарских и српских игара (међу којима и „Полетела мала ластва”, „Игра коло” и друге) (Прво српско забавиште у Сомбору, 1888).

У Србији се током последње деценије 19. века започиње са оснивањем приватних дечјих забавишта у Шапцу, Зајечару, Нишу и Београду (Танеска, 1998: 265).

Љиљана Станков наводи да су најстарији подаци о предшколским установама основаним на територији ондашње Србије пронађени у архивској грађи о

¹⁹ Постоје и подаци да је пре њега отворено и забавиште у Вршцу 1871. или 1881. године (Станков, 2005: 190).

школи Јулијане Русман, коју је отворила 1865. године у Београду, под називом „Приватна школа за мушку и женску децу од 4 до 7 година старости за обучавање у читању и писању и молитви на српском језику и почетном женском раду и васпитању опште”. Реч је била о једногодишњој, припремној обуци пред школу, коју је, према доступним подацима, похађало 15–20 деце месечно (Станков, 2010: 94).

Многи аутори првом предшколском установом сматрају ону коју је основао свештеник Татомир Миловук у Београду, у априлу 1867. године (Грујић, 1960). Оснивање ове установе пратило је штампање *Програма за новозаведену школу малолетне дечице од две пуне до седам година*, у ком оснивач наводи методе васпитања, али и навике које ће се деци у заводу усађивати. Тако се за узраст од три до четири године наводе особине и навике које спадају у домен дисциплине, учтивости и сарадње са другом децом. За узраст од пет до осам година се већ предвиђа описмењавање и учење страних језика за дечаке и ручни рад за девојчице. У овом програму певање ни музика се не помињу (Миловук, 1867).

Поповић у свом раду о Татомиру Миловуку даје преглед динамичног и тешког живота ове интересантне личности, а истиче и да је након почетног ентузијазма за покретање првог забавишта, због малог одзива родитеља и деце, он дошао у једну од многобројних финансијских криза, те се обраћао властима да му буду додељена средства. Међутим, одбијен је са образложењем да се не може одредити плата власнику приватне установе, као и да обданишта нису предвиђена законом (Поповић, 2013), па установа престаје са радом већ крајем исте године.

Станков износи и податке о приватној школи за децу узраста 4–5 година Јустине Дубец у Београду, која су била припремана за школу, а која се помиње у документима из 1875. године (Станков, 2010: 95).

Гавриловић сведочи и о приватној школи интернатског типа – васпитном заводу „Бабета Нетовић”, која је радила у Нишу, а у оквиру које је од 1890. године радило и забавиште, а која је поседовала чак и клавир. Она наводи да је музичка уметност у њему негована кроз (искључиво световно) певање песама на српском, француском и немачком језику и музичке игре (Гавриловић, 2015).

Ипак, прави замах развоја предшколства на територији Србије могао је настати тек након поставке нормативног оквира у овој области, крајем 19. века.

б) Педагошка литература

У другој половини 19. века почиње се и са објављивањем дела домаћих аутора и превода иностраних дела из области педагогије, што значајно обогаћује српску педагошку мисао²⁰. Тако Милан Ђ. Милићевић објављује дела Педагогијске поуке за учитеље, родитеље и све пријатеље народног образовања (1870), Дистервег и главнији основи његове дидактике и методике (1871), Историја педагогије, са додатком: Први оглед педагогије у Срба (1871), као и превод Педагогије М. Шаборнеа (1872). Милорад Шапчанин објављује дела Хајнрих Песталоци (1870), превод Дитесове „Теорије педагогије, а Стеван Д. Поповић, између осталих наслова објављује и превод и прераду Карла Кера Рад у школи – методика (1872).

Важан подстрек разумевању значаја васпитања деце предшколског узраста дао је Димитрије Матић, који је у оквиру своје књиге Наука о васпитању из три тома, у оквиру другог тома објавио дело Васпитавање мале деце, 1867. године. Иако је дело првенствено намењено родитељима и васпитавању деце у кућним условима, оно садржи драгоцене смернице за креирање приступа деци предшколског узраста, али и значајне податке о развоју детета – пренаталном и након рођења. Аутор се залаже за позитивно васпитање: „Позитивно васпитање, то ће речи рад васпитача на онога кога васпитава, како би га потпомагао у његовом природном развоју, или је такав којим га побуђује, креће, или којим га лечи” (Матић, 1867: 71). Пропагира и да је неопходно одабирати средства (играчке) која су прилагођена узрасту деце и истиче значај директног дечјег ангажовања у различитим процесима – стваралачким, у игри, итд. Матић наводи и значај самосталне игре, као и значај игре са другом децом. Већ у уводу дела информише нас да се поглавље „Школе за нејаку децу” „тиче (...) више нејачи, коју сиромашни родитељи, кад преко дан иду да раде, немају на ким да оставе, па их тамо шиљу”, те наводи још и функцију ових установа: „Ту се деца према прилици, могу чему и учити, те да се спреме за основну школу” (Матић, 1867: увод). У овом поглављу, он нас најпре информише о историјском развоју овог типа установа, а даје и њихову поделу на установе за чување деце (истичући нужност њиховог отварања, посебно у областима у којима постоје фабрике,

²⁰ Детаљан преглед литературе објављене у Србији о средине 19. до средине 20. века из области психологије, физиологије и других сродних области видети у магистарској дисертацији Љиљане Станков: Станков, Љ. П. (2005). *Предшколско васпитање у Србији у првој половини 20. века*. Магистарска теза. Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет у Београду.

како би била збринута деца родитеља који раде) и установе школског типа за децу узроста већ од 3 године, које не подржава, сматрајући да не прате природни развој дечјих способности. Међутим, уколико „такво заведење више приличи породици, него школи; и по томе ако се ту прима само мало деце и ова се не уче по школском начину, него онако приликом и више играјући се, те се деца привикавају да виде, чују, осећају и мисле како треба (...)” (Матић, 1867: 128), он предвиђа позитивне исходе оваквог устројства рада са децом.

Уз помоћ првог тома наведеног дела Димитрија Матића *Наука о васпитавању. Преглед историје васпитавања* и дела *Историја педагогије*, Милана Ђ. Милићевића, српска јавност се упознаје са историјатом педагошких идеја од „(...) дивљих народа у Африци, у Америци и Океанији, као и скитачких хордија у Азији (...)” (Милићевић, 1871: 1), преко старих цивилизације, античке Грчке и Рима, средњег века, ренесансе, периода реформације, до кључних мислилаца као што су Бекон, Декарт, Коменски, Лок, Жан Жак Русо. Милићевић посебан сегмент посвећује „данашњем времену” – Песталоцију, а потом и енглеској, немачкој, француској и руској педагогији, да би се на крају, у оквиру *Првог огледа историје педагогије у Срба* осврнуо и на овдашње прилике. Овако детаљна и опсежна дела дала су увид у најразличитије приступе и идеје, те у великој мери допринела свеобухватнијем сагледавању педагошких идеја у историјској перспективи.

Током последње две деценије 19. века, наставља се уплив иностраних савремених педагошких идеја – поред Песталоцијевих, све већи утицај имају и идеје Хербарта и његове школе, а касније и социјалистичке идеје, као и погледи руских револуционарних демократа (Ћунковић, 1971: 129).

У часопису *Школски лист* из 1880. године објављена су два текста о Фребеловој методи Михајла Т. Фрачковића. У првом, „Фреблова идеја или забавишта”, аутор наводи кључне Фребелове принципе: „Дечија природа захтева, да је реч здружена с делом, да се тело и дух заједнички занимају, да је ђимнастика тела у свези с ђимнастиком душе. Фреблова је метода *природна метода*, а ову је он из дечије природе поцрпео. *Хармоничко изобразење* свију дечијих моћи и способности завршна је цель његове методе. Он пружа деци *уместо наставе искуство*, *уместо учења живот*, и то практичан дечији живот. *Игра* је васколики рад дечији” (Фрачковић, 1880: 169). У другом тексту, под називом „Биће и важност Фребловог

забавишта” аутор даље елаборира своја сазнања, наводећи да Фребел прави корак напред у односу на Песталоцијев принцип очигледности, успостављајући принцип стварања, као основ организације рада забавишта. Појашњава и концепцију игре у овим установама: „Дете не треба само да се игра, него и да се *забављи* и баш игра треба да буде забава, која чула и удове, дух и тело вежба и развија” (Фрачковић: 1880а: 241).

У *Просветном гласнику* из 1882. године објављен је чланак „Дечија забавишта и дечије игре”, који је написала бароница Маренхолц-Билов, власница школе за образовање кадра за овај тип установа у Дрездену, у ком износи основне карактеристике и значај установа које је осмислио Фребел. Она истиче да је у основи њиховог рада увиђање значаја дечје игре (посебно игре кроз покрет и игре у башти, са земљом), као и брижљиве подршке дечјем развоју: „И као што семену биљном треба неких услова те да се може развити и да може рода донети, тако исто и детињој души треба неге и потпоре од стране свесна и брижљива васпитача, те да узмогне понићи род човекове природе. То се има постићи у дечијим забавиштима” (Маренхолц Билов, 1882: 869). Она наглашава да иако су деца у забавиштима на располагању исти материјали, начин на који ће се служити њиме је другачији код сваког детета, чиме се подстиче индивидуалност и самосталност деце, коју истиче као веома важну. Упознаје јавност и са начинима рада у области музике – „Код Фребла је у употреби стаклена хармоника блага звука и он захтева да се на тој хармоници свирају одојчету први и најпростији акорди и мелодије, а матере и чуварице да сваки дан певају по често детету што, како би се њиховом песмом развијало музикално осећање у детета” (Маренхолц Билов, 1882: 922).

Љубица Ациган, у својој књизи *Српска педагошка периодика у Угарској* (1986) детаљно обрађује педагошке публикације ових простора. Она истиче да су и пре оснивања првог српског аутономног забавишта у Вршцу, 1881. године, у оквиру часописа *Лист за народне учитеље*, који је, између осталих и на српском језику и ћирилици објављиван у периоду између 1868. и 1864. године, обрађиване теме везане за предшколство. И у самом поднаслову часописа стајало је *недељни гласник за дадиљишта, основне и више народне школе у Угарској*. У овом часопису објављено је неколико радова о дадиљиштима, њиховој сврси и концепцији ра-

да.²¹ У Војводини почиње да се објављује већи број текстова о васпитању деце у предшколским установама током последњих деценија 19. века, међу којима су најбројнији они који се баве Фребеловим идејама. Након детаљне анализе сваке од ових публикација, Ациган закључује: „Iz prikazanog se može zaključiti da koncepcija predškolskog vaspitanja, organizacija predškolskih ustanova i ustanova za spremanje kadrova za dečje vrtiće, ima velike sličnosti sa našim savremenim predškolskim ustanovama, što znači da su ti temelji postavljeni još krajem prošlog veka” (Acigan, 1976a: 743). Осим издања у којима се популарише Фребелов приступ, Ациган наводи и анализира и бројне текстове о значају забавишта, о кадровима за предшколске установе, о игри, историјату предшколске педагогије, као и програмима рада забавишта.

Већ смо истакли да се током последњих деценија 19. века наставља са јачањем утицаја Фребелових идеја на овим просторима. Тако је 1881. године у Новом Саду објављен превод књиге Келера под називом Ново васпитање основи педагогијских идеја Фребелових, у Будимпешти је формиран Централни Фребелов институт за забавиље, као и Фребелова женска друштва у неколико градова Војводине²², а у часопису Школски лист објављен је низ чланака о предностима и манама Фребеловог приступа.

Јавност се упознаје и са ставовима других знаменитих педагога. Ациган наводи и податак да је у периоду између 1889. и 1892. у часопису *Нови васпитач* објављено најзначајније Песталоцијево педагошко дело, *Како Гертруда васпитава своју децу* у наставцима, делови *Велике диктатуре* Коменског, као и бројни чланци у којима су обрађиване методе Дитеса (Friedrich Dittes), Хербарта (Johann Friedrich Herbart), Ушинског (Константин Дмíтриевич Ушинский) и других.

У свом чланку под називом „О забавиштима”, објављеном у часопису *Учитель* из 1890. године, Шрепловић истиче основне поставке Фребеловог забавишта, потцртава значај васпитања у раном детињству, те наводи „(...) да се и поред најбоље воље и пажње од стране родитеља, не може постићи потпуна хармонија у образовању духа и тела. То што се не може постићи у породици, може се постићи у добром забавишту, где се згодним распоредом рада и метода долази и до једног и до другог. Тако на пример, вештина играња и ручна забављања оспособљавају

²¹ Видети детаљније у: Acigan, 1976, 1976a и 1986.

²² Детаљан преглед Фребелових утицаја на војвођанске вртиће видети у Вучетић: 1985: 49-56.

децу тако, да посматрају и разматрају ствари онако какве су оне у самој природи, не чинећи тиме уштрба ни духу ни телу” (Шрепловић, 1890:238). Он сматра да се забавишта не могу сматрати врстом школе „јер се у њима деца више забављају и упућују неприметно на посматрање и разликовање појединих ствари” (Шрепловић, 1890: 289). У свом чланку он даје и предлоге за просторну организацију установе, број забавишта и њихово образовање и радно искуство, поделе на групе према узрасту. Он истиче да се највећа пажња треба посветити језику и певању, а да песме морају бити кратке и лаке.

На сличан, веома позитиван начин се о забавиштима изјашњава и Кнежевић, у свом тексту „Писмо о забавиштима”, објављеном у часопису *Женски свет* из 1893. године: „Видимо јасно, да је забавиште измена и продужење кућног васпитања, те да тим оно чини велику услугу кућама, односно породицама” (Кнежевић, 1893: 20).

Наставља се са објављивањем значајних педагошких дела, па тако Јован Миодраговић објављује дела *Педагогија према другим наукама* (1884), *Дух наставе и васпитања у Србији* (1887), Сретен Ацић дела *Српска национална школа* (1891) и *Увод у науку о васпитању* (1894), а посебну снагу добија утицај Хербартових идеја, кроз дела написана на дотичним основама: дела Војислава Бакића: *Наука о васпитању* (1878), касније допуњена и реиздата као *Опита педагогика* (1897), *Поуке о васпитању деце у родитељској кући* (1880), *О карактеру и образовању карактерности* (1887), *О васпитном прилагођавању* (1898), дела Стевана Окановића: *Васпитне казне и награде* (1892), *Осећања и воља* (1893), *Мисли о задаћи и важности естетског васпитања* (1898), и дело Љубомира Протића *Опита педагогика* (1899). Са друге стране, утицај социјалистичких идеја Светозара Марковића се наставља кроз дела Васе Пелагића: *Нова наука о јавној настави* (1891) и друга. Током 1881. године излазио је и часопис *Васпитач*, чији је уредник био Војислав Бакић.

Јован Миодраговић је 1897. године објавио и кратку публикацију О забавиштима, у којој упознаје јавност са значајем овог типа установе, почецима предшколства у Немачкој (и самом оснивачу – Фребелу), те самим почецима предшколства у Србији. Он препознаје и основне функције овог типа установе – најпре чување деце од опасности, бригу о њиховом здрављу, а потом и „брига о развијању

дечијем, телесном и духовном” (Миодраговић, 1897: 7), кроз игре и ручне радове, забаве разним играчкама (Миодраговић, 1897: 8). Аутор се залаже и за формирање курса за забавиле при Вишој женској школи, на ком би се стицала знања усмерена на предшколски узраст деце.

в) Нормативни оквир и програмске основе

Дајемо најпре преглед најзначајнијих докумената и публикација донетих или објављених у овом периоду.

Табела 6: Преглед докумената и публикација, 20. век

Закони:	Званични и незванични програми и друге публикације које садрже програмске напомене:
1891. – Угарска – <i>Закон о заштити деце</i> 1898. – <i>Закон о народним школама</i>	1890. – Војводина – Први незванични програм предшколског васпитања и образовања – <i>Уредба о српским вероисповедним забавиштима (Операт)</i> 1898. – Србија – Први незванични програм за рад предшколских установа – <i>Грдиво за разна занимања Српчаци</i> Милана Стојшића 1899. – <i>Програм рада у забавишту</i>

Већ смо навели да на територији Војводине предшколске установе почињу да се формирају знатно раније него што је то случај на остатку територије данашње Србије, а и нормативни акти који подстичу развој предшколства донети су у Угарској пре него што је то био случај у Србији.

Први нормативни акт који доноси повољну климу за развој предшколских установа у Угарској био је *Закон о заштити деце* из 1891. године. Њиме се свим општинама са нешто већим приходима прописује обавеза оснивања предшколских установа. Иако је основни мотив за ову одлику била политика денационализације и асимилације немађарског становништва, српске вероисповедне општине су заправо добиле прилику за спровођење сасвим супротних тежњи, кроз оснивање сопствених установа, које им је законом било омогућено.

Први незванични програм предшколског васпитања и образовања под називом *Уредба о српским вероисповедним забавиштима (Операт)*, припремио је Мате Косовац, а усвојила Општа скупштина српских верозаконских учитеља из Митро-

полије карловачке, 1890. године (Копас-Вукашиновић, 2013). Копас-Вукашиновић истиче да је реч о документу који представља организацију рада на фребелијанским основама, а садржи податке о начинима постизања исхода, просторним и материјалним условима за рад забавишта, права и обавезе свих актера васпитно-образовног процеса, као и правила везана за надзор и управљање установом.

Као први незванични програм за рад предшколских установа у Србији, са описима конкретних активности, служила је књига *Градиво за разна занимања Српчуди* Милана Стојшића, који је био професор у Учитељској школи у Сомбору, објављена 1898. године.

Он наводи: „(...) свесно се, пак, васпитава дете од 3–7 године у за то одређеним заводима – забавиштима, где се они, који свесно и систематично утичу на детенце, претходно спреме за свој позив” (Стојшић, 1898: 8). У вези са основним циљевима дечјег боравка у предшколским установама он истиче: „Као што сам назив „забавишта” показује, дете се овде забавља, но при тој забави ваља да му се тело очува и правилно развија, а душа да му се по мало привикава: да мисли правилно, да чувствује добро и племенито и да хоће оно што је истинито. Све ово се пак постизава потребним кретањима тела, вежбањем чула и самосвести, као органа за развијање душевнога живота, како би дете добрим опажањем дошло до одређених представа, чистих и јасних појмова итд” (Стојшић, 1898: 10). Он наглашава да су управо занимљива „занимања” и игра основни начини за рад са децом овог узраста. У наставку ове публикације налазе се бројне песме (рецитације), бројалице („бројенице”), приче и игре, а све оне које спадају у домен музичког васпитања представићемо у наредном поглављу. Утицај Фребеловог приступа на поставку основних начела овог документа је сасвим уочљив.

Исте године, у Србији је 1898. године донет нови закон, *Закон о народним школама*, који доноси комплетну реорганизацију школства у Србији и први закон којим је уређен и домен предшколства. Њиме је направљена подела између нижих и виших школа, а нижим школама се сматрају основне – као и до тада, а по први пут и забавишта, за децу узраста 5–7 година, за које се наводи: „Похођење државних забавишта је обавезно и за мушку и за женску децу и може трајати две године” (Закон о народним школама, 1898: 14). У њима је предвиђено запошљавање

забавиља, које морају имати завршену „најмање девојачку школу и прописани курс за забавиље” (Закон о народним школама, 1898: 21).

Ову одлуку пратило је и доношење првог важног документа у области предшколства – крајем 1899. године донет је *Програм рада у забавишту*. Документом су прописани основни циљеви, садржаји и методе:

„Забавишту је поглавити задатак, да одржавањем срдачне *благости* и родитељске *нежности* попуни и поступно изведе *прелаз* из домаћег живота и васпитања у школи и да *забавом* поступно упућује децу на рад, ред, послушност и све што је добро.

Према овоме, успех рада у забавишту не цени се по количини и висини знања, коју деца добијају наставом, него по добром реду, чистоти, здрављу, веселости, умној бистрини и уљудности у деце.

Сав рад у забавишту треба да тежи томе, да се у деце помогне укупни развитак свих способности, а све ово без умора, принуде и сувишног напрезања, те да дете свестрано јача и да му се развије љубав према друговима, према школи и раду.

Према томе управитељица забавишта не треба да се стара да даје основној школи децу са што више знања, него децу здраву, чилу и кадру да примају ону наставу, коју им она буде давала.

За ово забавиља треба да има довољно стрпљења и вештине.

Ако она не уме децу да развесели, да им занимање брзо променеује и да их у њих уводи и задобије за игре и рад, забавиште ће промашити свој циљ. Зато се забавиља мора обазирати на разлику у темпераментима, на жустрину у једних и спорост и тромост у других.

Забавиља треба да се стара, да деци сав рад у забавишту буде лак и мио, а не да их оптерети лекцијама и научи читању, писању или рачунању.

Први рад састоји се из згодних игара ради кретања и певања и вежбања слуха, вида и такнућа. Године првога детињства треба јаким и тачним посматрањем да створе у деце чисте и јасне представе о првим основама онога, што ће бити доцније предмет основне наставе. (...) У њима треба да се изазове наклоност за гимнастику, певање, цртање и приче, да се ојача способност у слушању, гледању, посматрању, подражавању, причању и одговарању, да се развије пажљивост, повећење, љубав, схватљивост и примамљивост душе за све што је добро.

У забавишту треба употребити ону методу која је означена самим овим именом, дакле у *забави*, а понашање забавиљино према деци да буде право материнско.

У забавишту се не сме предузимати образовање или вежбање једних способности на штету других, него се морају *хармонично развијати* све.

Радње морају бити врло различне и морају се мењати често: кретање тела, забавне игре, гимнастичке игре с певањем, рад у забави, разматрање ствари, разговарање, само певање, први покушаји цртања, бројања, приповедања, итд” (Програм рада у забавишту, 1899).

У наставку документа налазе се упутства везана за ручни рад, основе моралног васпитања, стицање знања о основним појмовима из различитих области, вежбање говора, цртање, рачун и геометрију. На крају се још истиче: „Душевне и телесне радње морају се предузимати наизменично. Ни једна не сме трајати дуже од 20 минута. Њих увек прати певање и говор” (Програм рада у забавишту, 1899).

Овако формулисане смернице за рад са предшколском децом у потпуном су складу са прогресивним тенденцијама које су у датом периоду биле доминантне у целој Европи, под утицајем Фребелових идеја. Одликује их уважавање дечје индивидуалности, слободе, као и истицање игре и забаве као основних видова рада, кроз које се стичу знања. Програм је близак и ставовима Песталоција, превасходно када је реч о врстама предвиђених активности, као и у делу где се помиње посматрање/разматрање ствари и појава.

г) образовање кадра

Имајући у виду да је сама професија васпитача стриктно била везана за жене, које су називане забавиљама, представимо најпре документе који су омогућили почетке образовања женске деце у Србији.

Иако је први закон о школама – *Устав народни школа у Књажевству Србије правителствујућим Књазем Милошем Теодор Обреновићем Јодобрен и потврђен* донет 1833. године, тек у оквиру првог општег закона о школама из 1844. године под називом *Устројеније јавног училишног наставленија* по први пут се говори о школовању женске деце, уз следећа ограничења:

„По селима и другим мањим местима деца женска учиће се са мушком заједно у једној соби; само ће девојке са навршеном десетом годином училиште посећивати престати, нити ће се старије девојке од десет година у школу примати. По варошима пак и већим местима девојке ће се особито и одјелно у другом училишту учити; На који конач ће попечитељство просвештенија, с позором на одређеније женског пола, особена правила ради наставленија прописати” (Устројеније јавног училишног наставленија, 1844, према Ћунковић, 1971: 31).

Почетком друге половине 19. века почињу да се оснивају и приватне образовне установе за девојчице и девојке, а у истом периоду почиње да се објављује и први женски лист – *Женски воспитатељ*, на народном језику.

Прва женска школа отворена је у Параћину 1845. године, а средином 1846. године донета је и уредба под називом *Устројеније девојачки училишта*. Овом уредбом донета су основна правила рада женских школа – уписиване су девојчице узраста од 6 година, похађале су три разреда од којих је сваки трајао две године, а наставни програм није донет, осим што је наведено да стичу слична знања као у мушким школама, „изузев граматике, земљописа, историје и стилистике” (Ћунковић, 1971: 38). У току преподнева, оне су стицале знања из различитих области, а у току поподнева се бавиле „женским”, ручним радом.

Могућност средњег образовања девојчица постојала је још од 1863. године, када је основана Виша женска школа у Београду, где су до 1900. године, до оснивања Женске учитељске школе, образоване учитељице за рад у женским основним школама (Трговчевић-Митровић, 2003). Она је замишљена као трогодишња, убрзо и четворогодишња, а десетак година касније и петогодишња средња школа, у којој ће девојке бити у прилици да прошире сопствена знања, као и да се припремају за професију учитељице у женским, а девет година касније, због мањка кадра и мушким основним школама. Школа је основана на основу *Закона о устројству више женске школе у Београду* из 1863. године, којим се предвиђа похађање предмета као што су „наука хришћанска, српски језик са литературом, општа и српска историја и земљопис, јестастивене науке, рачуница, педагогика с методиком и дијететиком, краснопис, женски рад, играње и вештина готовити јела” (Закон о устројству више женске школе у Београду, 1863/1980: 110). Ова школа биће реорганизована у више наврата, 1879. и 1886. године, увођењем учитељског испита и повећањем

трајања на шест година, а 1891. године оснива се и друга Виша женска школа у Крагујевцу.

Оваквим развојем догађаја постављен је први темељ и за развој будућег образовања забавиља, без којих није било могуће основати забавишта за децу.

Током осме деценије 19. века долази до периода у ком започиње стручно и друштвено афирмисање просветних радника – доноси се *Закон о уређењу учитељске школе*, 1870. године, а годину дана касније оснива се прва учитељска школа у Крагујевцу (седам година касније бива пресељена у Београд). Ова школа била је организована као интернат у који су примани питомци након свршене гимназије и у њој боравили и били издржавани током целокупног трајања школовања (у почетку три, касније четири године). Касније се одустаје од овог модела, па полазници добијају издржавање у новцу. Школа је убрзо стекла реноме, захваљујући свесрдном залагању Стеве Д. Поповића и Војислава Бакића, који су настојали да полазницима представе актуелне и савремене педагошке тенденције, а полазници су били и под јаким утицајем социјалистичких идеја Светозара Марковића.

Чурић у својој књизи „Српске више девојачке школе у Војводини истиче да је на основу *Уредбе о оснивању српских виших девојачких школа у Војводини из 1871.*, Ђорђе Натопшевић написао привремени наставни план и програм ових школа, који је доставио школама у Панчеву и Новом Саду, основаним 1874. године. Чурић наводи да је овај план и програм био основа од које су све школе полазиле при конципирању својих програма, као и да се овог програма највише придржавала новосадска школа.

Године 1882. уводи се обавеза похађања основне школе за сву децу, у трајању од шест година. Тако су женска деца након четири разреда ниже основне школе похађала и девојачку школу (основану *Законом о установи девојачке школе* 1886. године). Трговчевић-Митровић наводи да многе друге европске земље у то време нису имале такав закон, те да је Француска сличан закон донела тек годину дана раније (Трговчевић-Митровић, 2003: 83). Нажалост, закон је био превише напредан за тадашње прилике, па је само три године касније обавезно школовање скраћено на четири године, мада су девојчице након завршене четири разреда и даље могле наставити школовање у двогодишњим девојачким школама.

У Војводини су до краја Првог светског рата српске забавиље стицале образовање на мађарском језику, у двогодишњим школама (Вучетић, 1985; Вучетић, 1999), а 1874. године, на основу уредбе из 1871. године, отварају се Више девојачке школе у Панчеву и Новом Саду (Ћигић, 1961). У Великом Бечкереку 1895. године отворена је двогодишња школа за српске забавиље, која је ишколовала четири генерације полазница (Каменов, 2001).

Припремање учитељица и забавиља потом се одвијало у Вишој женској школи у Београду (основаној 1863) и Крагујевцу (1891),

У *Закону о народним школама* из 1898. године, као што смо већ навели, наведено је да је за бављење професијом забавиље потребна завршена девојачка школа и курс за забавиље. Истим законом било је предвиђено да се у девојачким школама уче следећи предмети : хришћанска наука, српски језик, општа и српска историја, земљопис –општи и српски, јестаственица, физика и хемија, рачуница и геометрија, домаће газдинство, женски ручни рад, цртање и краснопис, гимнастика, певање и свирање („по могућству”), немачки и француски језик („по могућству и необавезно”) (Закон о народним школама, 1898: 20).

Доношење *Програма рада у забавишту* из 1899. године, пратило је и усвајање програма за грађанске и девојачке школе исте године. У програму за девојачке школе, наводи се да треба примењивати исти програм као и за грађанске, уз остављање црквених песама, које су наведене у програму и навођење световних песама које треба да буду обрађене (Наставни планови и програми за грађанске и девојачке школе, 1899).

Било је покушаја да се образовање забавиља подигне на виши ниво, већ у оквиру постављања темеља предшколства. Наиме, пред доношење закона из 1898. године професор Стефан Окановић започиње преписку са Министарством просвете и црквених послова, у којој истиче важност предшколског васпитања и залаже се за отварање Вишег завода за образовање забавиља у Београду, за који шаље и предлог Устава, којим би био уређен његов рад. Иако је добио одговор Министарства са бројним питањима везаним за његово устројство, овај предмет је завршио у архиви. Десет година касније Окановић је послао сличан захтев, али иако је овог пута клима била повољнија, услед личне спречености, овај наум није спроведен у дело²³.

²³ Видети детаљније у: Stankov, 2007.

И раније поменута *Уредба о српским вероисповедним забавиштима* из 1890. године обрађује питање образовања забавиља – у њој се наводи да забавиља мора имати солидно опште и стручно образовање, као и бројне добре личне особине, а предвиђа се и оснивање двогодишњег течаја за забавиље са завршеном вишом девојачком школом, који је подразумевао учење различитих предмета, међу којима и певање, појање и свирање на виолини (Јовичић, 2012: 192).

3.3.2. Двадесети век – до краја Другог светског рата (1945)

Почетак 20. века доноси наставак развоја предшколства на територији Војводине и Србије, који је био прекинут само током трајања Првог светског рата, када су неке установе прекидале рад, а неке усмеравале своје капацитете на пружање помоћи најугроженијој деци.

а) Установе

Гавриловић наводи да је до Првог светског рата у Србији радио мали број забавишта. Након што је прво државно београдско забавиште отворено 1902. године (Станков, 2010), на основу решења Министарства просвете (Каменов, 2001), отварају се забавишта у Београду (на Теразијама, Врачару, Палилули, Савамали, Дунавском крају и при Немачко-Српској школи Евангелистичке црквено-школске општине), у Нишу, Обреновцу, Крушевцу, Зајечару и Шапцу. Као наставни кадар биле су ангажоване девојке са завршеном вишом женском школом у Шапцу, Крагујевцу и Београду, а по оснивању првих женских Учитељских школа у Београду (1900) и Крагујевцу и учитељице са склоношћу ка раду са малом децом. Тек након Првог светског рата, у Србији се отвара већи број забавишта и обданишта (установа са истакнутом социјалном функцијом) (Гавриловић, 1998: 41; Танеска, 1998: 268).

Берић у *Школском одјеку* из 1904. године наводи да су у забавиштима и школама тог времена певају песме које нису засноване на српским, националним напевима, већ припадају немачкој народној традицији, само су измењене према „националном укусу”, те наводи пример популарне песме „Полетела мала ластва”.

Вучетић наводи да је између два рата, мрежа забавишта на територији Војводине била знатно развијенија него у Србији – 1920. године на територији Војводине радиле су 322 забавиље у 151 предшколској установи. Он наводи и податак да је 1929. у Војводини однос забавишта и школа био 20:100, док је у остатку Ср-

бије био 0,4: 100, као и чињеницу да је 1937/1938. године у Војводини радило чак 226 забавишта, од чега чак 165 на српском језику (Вучетић, 1985: 23; Вучетић, 1998: 326).

Димић наводи податак да је тридесетих година број школа на свим образовним нивоима повећан за 12,93%, док је број забавишта повећан за 13,83% (Димић, 2003: 228), а Гавриловић наводи да је током школске 1938/39. године на територији целе Србије радило 259 предшколских установа које је похађало 20.621 дете и била запослена 351 забавиља (Гавриловић, 2003: 316).

Вучетић истиче да је квалитет рада у забавиштима био на ниском нивоу – услед мањка кадра, једна забавиља радила је са стотинак деце различитих узраста, а проблем образовања кадра није био трајно решен (изузев неколико покушаја организовања течајева за забавиље) (Вучетић, 1999).

Станков у својој магистарској тези (2005) износи податке о текстовима *Извештаја школског надзорника II школског среза у Београду*, Ал. Ђ. Лукића за 1930/31, 1932/33 и 1936/37, где су наведене информације о државном забавишту при школи у Савинцу, на пример, да се број деце у свакој групи у којој је радила по једна забавиља кретао од 40 до чак 76. Ауторка даје и податке о броју обданишта која су радила у датом периоду, те наводи да је у целој Краљевини 1936. године постојало 57 обданишта, од чега 19 забавишта за децу 2–5 година и 5 за децу 2–15 година, а у Београду 1937. тек 13 обданишта за децу узраста 3–7 година.

б) Педагошка литература

Почетак двадесетог века доноси даљи развој српске педагошке литературе и нова сазнања везана за предшколску педагогију. Појављује се неколико часописа који обрађују теме из ове области – нпр. Матерински лист : илустровани месечних за домаће васпитање и неговање деце, испитивање детињства и рад у забавишту био је објављиван током 1901. и 1902. године, Педагошки преглед : лист за науку о васпитању и школски живот од 1902–1905. године, а Родитељски лист : часопис за васпитање и друштвено уздизање детета од 1935–1937. године.

Од самог почетка 20. века на нашим просторима значајан утицај имају како буржоаски педагошки правци развијених земаља, попут Немачке, Француске, Русије и других, посредством педагога школованих у иностранству, тако и нове совјет-

ске педагогије, посредством Библиотеке „Будућност”, али и педагошки приступи водећих педагога датог времена – пре свега Фребела. У овом периоду објављено је дело Систем васпитања Марије Монтесори (Ајзенштетдер, 1925), које је донело нове педагошке идеје на ове просторе. Станков наводи податак да је учитељица Даринка Брајковић током 1920/21 године провела десет месеци у Паризу, упознајући се са овим системом рада, те да је у периоду од 1922—1926 у Београду радило и експериментално Монтесори одељење у основној школи, али и да су родитељи и даље радије уписивали децу у забавишта чији је рад био заснован на Фребеловим идејама (Станков, 2010: 109). Ауторка даје и детаљне податке о различитим забавиштима која су радила на територији Србије у периоду до 1941. године.

Објављена су и дела Габријела Компереа о Русоу (*Жан Жак Русо и природно васпитање*, 1911) и Спенсеру (*Херберт Спенсер и научно васпитање*, 1920), као и Русоово дело *Емил или О васпитању* (1925) и Спенсерово дело *О васпитању – умном, моралном и телесном* (1903); Објављене су и Платонове *Мисли о васпитању* (1939), *О васпитању: нарочито у раном детињству* Бертранда Расла (1931), *Педагогика и демократија : увод у филозофију васпитања* Џона Дјуија (1934), *Велика дидактика* Коменског (1907), *Спис о педагогији* Емануела Канта (1922) и бројна друга дела. Постепено јача и утицај руских аутора, па се тако објављују преводи *Записа из педагогике* Ивана Васиљевича Скворцова (1913), *Опште педагогике* Василија Пејхеља (1934), превод критичко-библиографског прегледа руске педагогије у 20. веку Василија Зјењковског (1938) и друга дела.

Постепено јача и домаћа педагошка мисао – објављују се бројна дела као што су *Увод у педагогику и општу методику* Милана Јанковића (1920), *Увод у нову педагогику и савремено васпитање* Владимира Спасића (1928), *Општа наука о васпитању (педагогика)* Теодора Марјановића (1934). Посебно су значајна дела Милана Шевића (*Образовање и просвећивање*, 1908, *Стара и нова педагогија*, 1920, *Шта може васпитање : историјски поглед на ово питање*, 1923), Војислава Младеновића (*О основи науке о васпитању*, 1922, *Општа педагогика*, 1936), Љубомира Протића (*Педагошка питања у 2 књиге из 1922*, *Практична педагогика*, 1926), Сретена Ацића (*Васпитачеве забелешке: намењене родитељима и свим пријатељима српског подмлатка*, 1909), Јована Миодраговића (*Народна педагогија у Срба или Како наш народ подиже пород свој*, 1914), Милоша Милошевића (*Општа културна педагогика*,

1911), М. Амброжића (Јавна и породична заштита деце у предшколском добу, 1935), др Властимира Ивковића (Хигијена у дечјим обдаништима, 1936), и др Александра С. Шивића (Дечја обданишта и њихов значај у здравственој и социјалној заштити деце, 1940).

Анђелија Аћимовић у свом кратком тексту под називом „Образовање забавиља; по Рихарду Ротеру”, објављеном у *Просветном гласнику* из 1900. године пише о значају похађања ове врсте установа за децу, посебно истичући важност учешћа деце у друштвеном животу, кроз дружење са вршњацима. Она наводи и одлике добре забавиље, где поред личних особина и склоности ка деци овог узраста истиче: „Она мора познавати и битне, основне законе телесног и духовног развојка дечјег, као и средства и циљеве самога васпитања; мора бити окретна у разговору о природним предметима и сликама, вешта да своје питомце упућује, нарочито у *певању* по слуху.” Цитира и Лутеров стих који, према њеном мишљењу још више важи за забавиље, него за учитеље: „Забавиљу која не зна певати, нећу да видим!” (Аћимовић, 1900: 195).

Мила Малеташки објавила је кратак чланак под називом „О циљу забавишта” у листу Народна просвета из 1921., где сумира своја знања и искуства на следећи начин: „(...) долазим до тога уверења да ће забавиште само тако одговорити својој дужности и свој циљ постићи, ако буде поверене му малишане не само телесно, но и душевно развијало, те да буде мост између дома родитељског и школе, а да главна занимања у забавишту буду: игра, песма, приче и ручни радови (...)” (Малеташки, 1921: 6).

Публикације које су сматране незваничним програмима рада, анализираћемо у оквиру наредног потпоглавља.

в) Нормативни оквир и програмске основе

Институционалне, програмске и нормативне основе предшколства наставаљају да се граде почетком двадесетог века. Доносе се нови документи, као и публикације са програмским упутствима и то следећим редоследом:

Табела 7: Преглед докумената и публикација – прва половина 20. века

Закони:	Званични и незванични програми и друге публикације које садрже програмске напомене:
1904. – <i>Закон о народним школама</i>	1903. – <i>Наставно градиво за српска вероисповедна забавишта</i> – Војводина
1907. – Апоњиеви закони – Војводина	1904–1905. – Мила Малеташки – <i>Збирка целокупног рада у српском вероисповедном забавишту, за породице, забавишта и забавиље</i>
1929. – (први јединствени југословенски) <i>Закон о народним школама</i>	1924. – Незванични Програм рада у дечјем забавишту”, у листу <i>Учитељ</i>
	1935. – <i>Општи правилник о оснивању, издржавању, уређењу и раду обданишта и других сличних установа за заштиту и васпитање деце</i>
	1935. – <i>Приручник за народна забавишта и ниже разреде основних школа</i> Николе Кирића
	1940. – <i>Програм и начин рада у забавишту</i>

У Мађарској је почетком века донет је програм рада забавишта, под називом *Наставно градиво за српска вероисповедна забавишта*, 1903. године (Високославни Школски Савет 29.7/11.8.1903), а Вучетић наводи и области за које су прописани садржаји – „Појање и Настава о вери; Српски језик (очигледна настава); Мађарски језик; Игре; Песме; Декламације; Ручни радови; Гимнастика и ступање (марширање)” (Вучетић, 1985: 88).

Исте године Школском савету поднет је *Нацрт наставног градива, учила, играчака и намештаја за српска забавишта* – сачинио га је Душан Стојшић, а развила Мила Малеташки, забавиља, који је одобрен исте године (Каменов, 2001: 9).

Веома значајна била је серија чланака Миле Малеташки, забавиље школоване на институту у Будимпешти, која их је објављивала у оквиру Школског одјека, током 1904. и 1905. године, називајући их „Збирка целокупног рада у српском вероисповедном забавишту, за породице, забавишта и забавиље”. Копас-Вукашиновић истиче да су у оквиру ових чланака препознате све кључне функције предшколског образовања и васпитања – припремна (припрема за школу), компензаторска (заштита и развој деце-припадника ризичних група), допуна породичном васпитању, сигурна средина за учење и развој предшколског детета (Копас-Вукашиновић, 2015: 46). Она наводи и да је Високославни Школски Савет 1903. године одобрио настав-

но градиво наведено у овим чланцима за српска вероисповедна забавишта и прописао да забавиље морају радити по њему (Koras-Vukašinović, 2004: 28).

Чланци Миле Малеташки представљали су полазну литературу за рад забавиља у свакој од наставних области, а били су посебно значајни, имајући у виду да процес образовања забавиља још увек није био уређен до краја, те су њихова знања била веома неуједначена. У њима ауторка износи сопствену интерпретацију програма рада забавишта, који је полазиште имао у званичном програму, али је њена лична надоградња плод личне креативности, сензибилитета, као и искуства.

Као основне циљеве забавишта она идентификује дечју безбедност, али и васпитање: „да како њихов телесни, тако и душевни живот што боље и што разумније развија” (Малеташки, 1904: 260), истичући велики значај социјализације деце међу вршњацима. Она наводи и да су „(...) главни предмет забавишта : игре, приче и ручни рад, а свако остало учење не само споредно, но и штетно” (Малеташки, 1904: 261).

Ауторка отворено критикује усвојени званични програм – поделу на разреде, недовољну пажњу посвећену методским поступцима, нејасну поделу садржаја према узрастима и залаже се за примену начела поступности. Такође, предлаже да се сасвим изостави из програма појање на црквено-словенском језику, јер „дете нити је у стању садржину тропара разумети, нити мелодију осећати и потпуно ју капирати, те често тако погрешно научи, да ни сама забавиља није у стању распознати шта говори, или шта поји” (Малеташки, 1904: 275). Она се залаже да се уместо ових садржаја употребе краће песмице на матерњем језику. Образлажући сопствени приступ очигледној настави, истиче да је деци, када је год могуће, потребно предочити праве предмете и појаве о којима се говори, а тек ако то није могуће, њихове слике и моделе, те истиче важност сусрета са предметом/појавом кроз чула. Парезановић наглашава да су ови принципи истоветни онима које ће неколико година касније објавити Марија Монтесори (Парезановић, 2016: 169). Малеташки потцртава и важност игре за дечији развој: „Оно више присвоји у игри, него доцније при озбиљној обуци, ма васпитатељ каквом вештином располагао” (Малеташки, 1904: 278), а даје и поделу игара на игре са играчкама (где међу реквизитима спомиње и Фребелове материјале) и друштвене игре (које даље дели на гимнастичке, игре у којима се развијају чула, подража-

вајуће и загонетне игре). Њене ставове везане за област музике представићемо у наредном поглављу.

У Србији нови *Закон о народним школама* из 1904. године продужава период похађања забавишта на узраст од четврте до седме године, а прописује и да „у местима где нема забавишта, отвара се уз основну школу приправни разред, који обавезно деца походе пре уписа у први разред основне школе” (*Закон о народним школама*, 1904: 2). Забавиља, према овом закону, може имати завршено „(...) најмање четири разреда средње школе, или целу В.Ж. (Вишу Женску, прим. аут.) Школу, за тим се две године спремала за ову службу у засебном одељењу женске учитељске школе или у сличној школи на страни и положила стручни испит” (*Закон о народним школама*, 1904: 10). Ипак, у пракси, ови захтеви су ретко бивали испуњени (Станојловић, 1998: 11).

Наредни закон донет у Угарској 1907. године, познат је као *Апоњиев закон*. Њиме се уводи обавеза учења мађарског језика и строге казне за наставни кадар који не спроводи ову „мађаризацију”, као и укидање црквено-просветне аутономије из 1913. године. Тиме је додатно отежана борба за одржањем националног идентитета, али је ускоро уследио и почетак Првог светског рата, распад Аустроугарске и стварање заједничке државе југословенских народа (Вучетић, 1985).

Као веома важну, Вучетић истиче *Наредбу о подржављењу школа* из 1919/1920 године, која је довела до извесног уједначавања међу предшколским установама, иако приватне предшколске установе нису у потпуности укинуте.

1920. године објављен је *Програм рада у забавишту*, непромењен у односу на онај из 1899. године, а поред забавишта, отварају се и обданишта, са израженом социјалном функцијом (Станков, 2010).

Први јединствени југословенски *Закон о народним школама* донет је 1929. године, а на основу његових одредби донет је 1935. године и *Правилник о оснивању, издржавању, уређењу и раду обданишта и других сличних установа за заштиту и васпитање деце*. Према овом закону, у народне школе спадају и забавишта за децу узраста од четири године до поласка у школу, њихово похађање није обавезно, а њихово оснивање је обавезно за веће градове и индустријске центре. У њима раде „(...) učiteljice koje su ispitane i za zabavilje. Zabavilje dobijaju stalnost posle praktičnog zabaviljskog ispita koji mogu polagati posle dvogodišnjega uspešnoga rada u

zabavištu. Zabavilje mogu biti i učiteljice bez potpune učiteljske kvalifikacije, ako imaju naročitu kvalifikaciju za zabavilju” (Zakon o narodnim školama, 1929/1935: 21). Правилником се предвиђа да обданишта и сличне установе могу бити општинске или приватне, да им је главни задатак да „замени деци домаћу кућу и родитељску негу и љубав” (Општи правилник о оснивању, издржавању, уређењу и о раду обданишта и сличних установа за заштиту и васпитање деце, 1935: 90), јер се у њима негују и чувају деца чији родитељи су током дана одсутни („на раду”). Деле се на обданишта за негу деце до навршене четврте године, обданишта са забавиштима за децу до поласка у школу, обданишта за школску децу, ђачка склоништа и школске кухиње.

Истичемо да од оснивања заједничке државе Срба, Хрвата и Словенаца, па све до 1940. године, није донет званичан програм рада предшколских установа, чиме је у знатној мери организација рада у установама овог типа била препуштена случају.

Програмска упутства, иако незванична, за дати период дата су у публикацији „Програм рада у дечјем забавишту”, који је у листу Учитељ из 1924. објавио Радиша Стефановић. Он наводи да је радио у забавишту Фребеловог типа, те се упознао са концепцијом, садржајем и методама рада. Истиче да рад у забавиштима овог типа, у све три године (узраст 3–4 године, 4–5 година и 5–6 година) подразумева рад на укупно седам „предмета” (Вежбање у говору, памћењу и номенклатури, Фребелови поклони, Рад са дрвцима, зрнима, прстеновима и лењиром, Цртање, Ручни радови, Певање и Гимнастика и дечје игре). За сваки од предмета приложен је и кратак програм, а напомене везане за музику представимо у наредном поглављу (Стефановић, 1924).

Наредни, незванични програм, представљала је књига Николе Кирића – *Приручник за народна забавишта и ниже разреде основних школа* из 1935. године. У њеном предговору, Сима С. Цуцић, наставник грађанске школе, истиче основне поставке Фребеловог дечјег врта, те указује на бројне мањкавости у систему нашег предшколског васпитања: „Наша забавишта, у главном, не задовољавају. (...) Забавиље су махом препуштене саме себи. Ово долази валда и отуда што су забавишта у предратној Србији мало позната. А у овим крајевима, где су она ухватила доброг корена, такође поклецују. Смањује им се број. (...) Код нас се

и у забавишту своди велики део наставе на – вербализам. (...) Слабо се негује игра, организована, планска, васпитна. На развијање чула и моћи не обраћа се довољна пажња” (Цуцић, 1935: 2-3). Он истиче и важност овакве публикације, као првог приручника ове врсте, за који наглашава да је ослоњен на Фребелове идеје. У овој публикацији дата су систематична и детаљна упутства за реализацију активности у предшколским установама.

У августу 1940. године донет је нови званични *Програм и начин рада у забавишту*. Иако Копас-Вукашиновић и Каменов (1999) наводе да је овај програм био објављен само у *Просветном гласнику*, те да забавиље нису биле информисане о њему, нити су га користиле у пракси (Копас-Vukašinić, 2004 :46), овде ћемо га ипак представити, првенствено због прогресивности идеја које су у њему биле заступљене, као и у претходном програму.

Према њему, забавишта су дефинисана као „народне школе у које се примају деца после навршене четврте године живота” (*Програм и начин рада у забавишту*, 1940: 820), чије похађање није обавезно. Међу задацима наводи се брига о деци, унапређење телесног, духовног и моралног развоја детета, навикавање на живот у заједници, гајење љубави према Краљу, отаџбини и Богу, као и одржавање сталне везе са породицом, посебно мајком. Међу упутствима везаним за уређење забавишта, видљиво је настојање да се смањи њихово наликовање на школе, већ приближи породичним условима. Међу васпитним средствима наводе се „ствари за занимање Фребла и Монтесори” (*Програм и начин рада у забавишту*, 1940: 822), чиме се недвосмислено указује на праћење смерница ова два приступа при обликовању његових принципа.

Када је реч о методу рада, наводи се: „Начин на који ће се остварити циљеви васпитача у забавишту одређује забавиља водећи рачуна о напретку сваког појединог детета. (...) Метод рада треба да је природан. Он није увек исти, већ се подешава према склоностима, способностима и расположењу деце, према градиву које се обрађује и према времену и месту где се рад изводи. Забавиља ће својим личним усавршавањем и стеченим искуствима усавршавати свој метод рада” (*Програм и начин рада у забавишту*, 1940: 825). Истиче се кључна улога игре као метода, као и општи принцип у ком деца најпре проматрају ствари, потом их упоређују и групишу, а потом употребљавају (траже заједничке карактеристике, утврђују зашто се користе, итд.).

Овај програм осим флексибилности у приступу, доноси и флексибилност у дневном распореду, под утицајем Монтесори приступа, те се наводи да забавиља не треба да прави фиксан распоред активности, већ само оквирно планира садржаје за одређени период и реализује их у складу са дечјим интересовањима и пажњом. Наводи се још и следеће: „Само извесне ствари обрађују се и изводе са свом децом заједно. Поред тога треба омогућити и слободан избор занимања, зато треба да им је материјал лако приступачан” (Програм и начин рада у забавишту, 1940: 826). Ослоњеност програма на Монтесори приступ видљив је и у погледу средстава, јер се наводи да не треба користити готове играчке, већ деци дати материјале да их сами направе. Напомене везане за област музике анализираћемо у наредном поглављу.

г) Образовање кадра

Почетком двадесетог века, квалитет програма за образовање забавиља у оквиру Виших женских школа је на ниском нивоу, а у Женској учитељској школи примарно прилагођен образовању учитељица, уз препуштање проширивања садржаја значајних за образовање забавиља самим професорима (Stankov, 2007).

Шпијуновић (2006) износи категоризацију професионалног образовања васпитача на пет фаза, од чега се прва одвија од 1918. до 1948. године и подразумева похађање ниже гимназије или четворогодишње грађанске школе, након чега следи похађање једногодишњег течаја за забавиље или двогодишње школе за забавиље на мађарском језику (основане у Зрењанину и Сомбору 1918. године, убрзо укинута).

Први озбиљнији корак у покушају да се уреди област образовања кадра чинило је доношење *Правила за полагање испита за забавиље* и *Правилника о образовању забавиља* (Вучетић, 1998).

Правилник о полагању практичног испита за забавиље из 1927. године, односио се на практични државни испит, који се састојао из усменог и практичног дела. Усмени део је подразумевао проверу знања из области науке о васпитању с основама психологије раног детињства, науке о дечјим забавиштима, народног језика, народне историје и географије, певања, гимнастике и цртања. Практични део подразумевао је израду писане припреме и практични рад са децом у трајању од

пола сата (Правилник о полагању практичног испита за забавиље, 1927). Четири године касније, донета су *Привремена правила о полагању практичног забавиљског испита* (1931), којима је проширен теоријски део на писмени и усмени испит. Писмени испит укључивао је проверу знања из педагошке групе предмета и државног језика са књижевношћу, а међу предметима који су испитивани на усменом испиту је додата још и администрација и познавање основношколског законодавства.

Станојловић наводи да су између два рата, при учитељским школама у Љубљани, Загребу, Дубровнику, Сарајеву и Сомбору основани двогодишњи течајеви за спремање забавиља (Станојловић, 1998: 11).

У јулу 1940. године донет је *Правилник о образовању забавиља*, у ком се наводи: „Radi obrazovanja zabavilja otvaraju (se) tečajevi pri učiteljskim školama u Ljubljani, Sarajevu, Novom Sadu, Aleksincu, Skoplju, Cetinju i pri državnoj Ženskoj učiteljskoj školi u Beogradu” (Pravilnik o obrazovanju zabavilja, 1940: 673). Овим документом је трајање течаја за образовање забавиља скраћено на годину дана, а прецизирано је пет услова за упис. Један од њих је да се на течај могу примити кандидаткиње са завршена 4 разреда гимназије са нижим течајним испитом, или грађанске школе са завршним испитом. Међу наредна четири услова се поред узраста од преко 17 година, примерног владања и доброг здравља, наводе и поседовање доброг гласа и слуха (што ће бити утврђено приликом пријема на течај). Правилником је предвиђен и програм школе, који укључује наставу из општеобразовних предмета (веронауке, народног језика, народне историје, земљописа) и стручних предмета (науке о васпитању, биологије и хигијене, науке о забавиштима, ручног рада, цртања, певања и рецитација (са народним мотивима) и телесног васпитања), као и практичне вежбе у забавиштима и разним дечјим установама. Након успешно окончаног курса, кандидаткиње полажу и испит за забавиље.

3.3.3. Двадесети век – од 1945. године до распада СФРЈ

Србија је током Другог светског рата претрпела огромне губитке, како у људству, тако и материјалне, а постоје подаци о 238.000 деце жртава рата, као и 88.000 деце која су остала без оба родитеља (Каменов, 1999: 184). Завршетак Другог светског рата доноси и промену односа друштва према предшколској узрасној фази, па и предшколским установама, као и установама за припрему кадра за рад у њима, а

на снази су две различите тенденције. Са једне стране, васпитању и образовању у овој узрасној фази придаје се знатно већи значај, те се са већом озбиљношћу приступа осмишљавању програма за рад у њима, а са друге стране, јача утицај совјетских програма, у којима се негује колективизам уместо индивидулизма и послушничество уместо критичког мишљења. Копас Вукашиновић наводи да је развој текао неравномерно, те да су повремено, иако је васпитно-образовна функција предшколских установа била утврђена као примарна, било и покушаја да се оне третирају као здравствено-социјалне установе (Копас Вукашиновић, 2004: 58).

а) Установе

Уз краће периоде стагнације, од краја рата, до средине седамдесетих година текао је период највећег прогреса у бившој Југославији. Непосредно након рата отварају се предшколске установе, а 1948. године донета је Уредба о оснивању дечјих јаслица и дечјих вртића. Станков наводи податак о броју предшколских установа у Србији током 1954. године, која је обухватала 314 дечјих вртића, 65 обданишта и 4 предшколска дома (Станков, 2005: 211). Каменов истиче да је након наглог развоја установа од 1945. до 1950. године дошло до стагнације – њиховог осипања, смањивања броја васпитних група млађе деце, непоштовања норматива о броју деце и просторним условима, итд. Наредни период прогреса наступио је током шездесетих и седамдесетих година. Максимовић наводи: „Једна од карактеристика досадашњег развоја система (...) јесу била велика улагања у развој јавних служби. То је резултирало добро развијеном мрежом институција у друштвеним делатностима, односно готово потпуним обухватом становништва образовањем, здравственом заштитом и релативно добрим квалитетом друштвених служби” (Максимовић, 2001 :15).

Марјановић дели развој предшколских установа након Другог светског рата на три периода – у првој деценији након рата, на концепцију предшколске установе у великој мери су утицале идеје совјетске педагогије и Лењинове идеје о обдаништима и вртићима као местима где се могу усађивати комунистичке идеје. Иако се окретање овим идејама из данашње перспективе може сматрати као корак назад у односу на прогресивне програме донесене пред Други светски рат, овај период је ипак донео промену свести о важности преузимања институционалне

бриге о деци од стране државе. Наредну деценију карактерише укључивање већег броја актера (стручњака из различитих области) у преиспитивање концепције предшколског васпитања, а оно постаје интегрални део образовно-васпитног система. Марјановић истиче да је снажан утицај на развој педагошке концепције имале студије Џона Боулбија (John Bowlby) у којима је фаворизована улога окружења, па се акценат стављао на социјализацију предшколског детета и наглашену улогу породичног васпитања, чиме је донекле успорен развој институционалног предшколског васпитања, али и истакнут значај уважавања индивидуалности сваког детета, као и „неопходност научне заснованости васпитно-образовног процеса, интердисциплинарне сарадње, високостручног васпитачког кадра, развијене стручне службе, перманентног психолошко-педагошког рада са родитељима, као и (у) значај отворености према новим стремљењима и кретањима на овом подручју у нас и у свету” (Марјановић, 1971: 137). Период између 1965. и 1971. године, када је написан чланак, Марјановић карактерише као период наглог развоја, у ком се под утицајем нових сазнања – теорија и истраживања, и свести о значају средине богате стимулусима за подстицај дечјем развоју, унапређује ситуација у земљи, кроз усавршавање кадра, подизањем њиховог образовања на виши степен, развојем стручних служби и материјалних услова.

У периоду од 1966. до 1986. број предшколских установа се удвостручио – са 657, повећао се на 1592 (Статистички годишњак Србије, 1999). Градио се велики број објеката – на пример, у периоду између 1976. и 1980. године изграђено је 395 објеката за децу, а адаптиран још 261 простор за децу (Гавриловић, 2003).

Овај период карактерише нагло повећање обухвата деце предшколским васпитањем и образовањем а пред крај овог периода и мање смањење. Наиме, 1972. године забележен је обухват од 4,17%, 1975. године 8,23%, 1980. године 13,65%, 1985. године 26,50%, а 1990. године 21,37%. Наведени подаци су преузети из рада Гавриловић (1998: 75).

б) Педагошка литература

Овај период доноси знатан пораст у продукцији педагошке литературе. За само неколико деценија објављен је број наслова, који је приближан оном који је објављен током претходног века и по. Покушаћемо да у кратким цртама представимо

најзначајније публикације објављене у области предшколске педагогије и представи-мо процес позиционирања предшколске педагогије на универзитетском нивоу.

На катедри за педагогију Филозофског факултета у Београду Предшколско васпитање се предаје од 1946. године, од 1962. уведено је Предшколско васпитање са методиком рада са предшколском децом, а од 1966/67 уведен је смер за предшколску педагогију. На Предшколској педагогији су од 1962. године уведене и постдипломске студије, чиме се подиже академски ниво у приступу овим темама (Вучетић, 1998: 334). Ипак, систематског проучавања појава из ове области, нити теоријског заснивања васпитне праксе није било до средине 70-тих година (Pešić, 2001: 40).

Један од првих обимнијих научних радова из ове области јесте магистарски рад Емила Каменова, одбрањен на Филозофском факултету 1974. године, у ком се бавио применом метода игре у развијању геометријских појмова код предшколске деце. Овим радом, а потом и докторском дисертацијом у којој се бавио могућностима деловања на дечју интелигенцију системом дидактичких игара (1980), започео је своје дугогодишње бављење овом облашћу.

Када је реч о објављеним делима, већ 1946. године објављен је превод *Материнске школе* Коменског. Објављују се и прва опсежнија дела домаћих аутора о васпитању деце предшколског узраста, нпр. *Значај васпитања претшколске деце* Босиљке Белошевић (1956), *Мере васпитног утицања на дете претшколског узраста* Зорице Ралевић (1960), *Шта и како причати и читати деци претшколског узраста*, чији су аутори Ђунковић, Луковић и Ловрић (1957), *Предшколско васпитање* Милене Вучетић (1970), неколицина дела Емила Каменова (*Експериментални програми за рано образовање*, 1982; *Интелектуално васпитање кроз игру*, 1983; *Методика васпитно-образовног рада са предшколском децом: за IV годину педагошке академије*, 1983; *Предшколска педагогија*– више издања, почев од 1987. и друга).

Совјетски утицаји су видљиви и у присуству бројних превода совјетских аутора, као што су, на пример, уџбеник *Претшколска педагогика* А. И. Сорокине (1959), приручник за васпитаче по називом *Зимске игре и забаве претшколске деце* М. М. Конторовича и Л. И. Михајлова (1950), *Занимања у дечјем вртићу (из матерњег језика)* А. П. Усове са сарадницама (1959), *Упознавање предшколске*

деце са природом : приручник за школе за васпитаче С. А. Веретеникове (1971), *Разговори с васпитачем о развоју детета* А. А. Љубљинске, *Психологија предшколског детета* А. В. Запорожеца и Д. Б. Ељкоњина (1965), *Психички развој предшколске деце* О.М. Дјаченка и Т.В. Лаврентјева (1988) и други.

Током 1946. године објављен је превод дела Васпитање игром и уметношћу др Вићентија Ракића, које је у оригиналу објављено 1911. године на немачком језику (). У овом делу аутор истиче значај игре и уметности за дечји развој: „Игра (више или мање допуњена уживањем у уметности) омогућује детету да очува и развије своју природну способност пријемљивости, способност развијања, духовну и телесну гipкост, своју независност и слободно расуђивање све до постизања веће унутрашње стабилности” (Ракић, 1946: 24). Такође, пише и о васпитном значају музике, приписујући највећи значај развоју осетљивости за развој покрета тела, који „служе као подлога за све моторне делатности организма” (Ракић, 1946: 39).

Године 1950. објављена је и књига *Прилози методици васпитног рада с децом претшколског узраста* (Тимотијевић, Стевановић и Бајић), која садржи податке који нам дају увид у педагошку праксу датог периода. Аутори наводе да „материјални услови, који су неопходни (...) у нашим дечјим вртovima остварени су само делимично или никако”, а као кључни разлози наводе се тешке материјалне прилике, неразумевање народних власти о потребама дечјих вртова, те незнање и несналажљивост управе дечјих вртова (Тимотијевић, Стевановић и Бајић, 1950: 9). У истој књизи, скреће се пажња на неке пропусте у раду васпитача, као што је давање премале самосталности деци, одсуство подршке вршњачком учењу, недоступност различитих материјала (конструктивних, материјала за цртање, итд.) за дечји самосталан рад, већ само његово коришћење у оквиру заједничких, обавезних активности, итд.

Током 1950. године, одржано је *Савезно саветовање предшколских радника у Опатији*, као и саветовање управника дечјих вртића у Школи за васпитаче у Београду, а 1952. године и прва годишња скупштина *Удружења васпитача предшколских установа НР Србије* (Станков, 2005). На Коларчевом универзитету је 1968. године одржан циклус предавања под називом *Савремени проблеми предшколског васпитања*, где су највећи стручњаци из различитих области указивали на потребу за ревидирањем постојеће праксе у складу са модерним теоријама и

истраживањима, а који се сматра иницијалном капислом за даљи развој предшколског образовања у Србији (Каменов, 1999: 183). У јуну 1979. године одржан је скуп посвећен предшколском образовању и васпитању. У питању је тродневно саветовање под називом *Васпитање и нега предшколског детета у југословенском друштву*, на коме су окупљени стручњаци из бројних области, које се на различите начине баве овом темом.

Седамдесете године доносе и посвећивање веће пажње активностима по слободном избору деце, спрам унапред испланираних активности од стране васпитача, која су до тада имала апсолутни примат. Васиљевић детаљно излаже начине за оптимизовање овог типа активности, кроз организовање дечјих кутака, а даје и смернице за рад васпитача у овој области (Vasiljević, 1976).

Након Другог светског рата, а посебно након раскола између вођа Југославије и СССР, који је довео до избацивања Југославије из Комунистичког информационог бироа, долази до осетног слабљења совјетских утицаја у области педагогије, те снажне потребе за настанком домаће литературе у области психологије и педагогије. Почевши од 1950. године, почиње да се објављује часопис *Предшколско дете*. Овај часопис издавао се пуних четрдесет година, са краћим паузама, а након обнављања 1971. „(...) почиње да објављује не само стручне, већ и научне прилоге” (Pešić, 2001: 40).

Лудвик Хорват у својој књизи из 1986. године под називом *Предшколско васпитање и интелектуални развој* излаже налазе свог опсежног истраживања везаног за когнитивни развој у раном узрасту. Даје преглед основних развојних теорија, те сумира резултате најзначајнијих истраживања о утицајима на дететов когнитивни развој (породице, средине, предшколског васпитања). Када је реч о нашем образовном систему, он наводи:

„Sistem predškolskog vaspitanja u našem društvu nastao je u relativno specifičnim uslovima. Diktirale su ga promene u porodici i opšte promene u konceptu vaspitanja i obrazovanja. (...) Posebno karakteristično je za naš sistem predškolskog vaspitanja da je počeo da se razvija na novim temeljima odmah posle rata, kada je naša psihološka nauka bila tek u začetima. Tako ni danas ne možemo za naš sistem predškolskog vaspitanja reći da se zasniva na nekoj psihološkoj teoriji ili konceptu. Pre bi se moglo reći, da je u našem sistemu stanje haotično jer su programi planirani onako kako je u određenom trenutku iz-

gledalo da je najbolje. Na neki način ova pragmatična usmerenost nije ni tako loša, dok se ne upustimo u detaljniju analizu i probleme same doktrine i ciljeva aktivnosti. Tada postaje očigledno, da sama doktrina nema jedinstvenu osnovu i da su pojedini ciljevi i koncepti rada u predškolskim vaspitnim institucijama sasvim suprotni sa onim osnovnim saznanjima o psihičkom razvoju deteta, koja se koriste u nekim zemljama već više decenija” (Horvat, 1986: 76).

Од почетка шездесетих година све је више радова који обрађују проблематику везану за предшколски узраст из перспектива појединачних методика – развоја говора, телесног васпитања, развоја математичких појмова и других. Интензивира се и објављивање музичке педагошке литературе, која се односи на предшколски узраст.

У наредном поглављу ћемо анализирати дела која доносе методичка упутства за рад у овој области, у делима као што су Песма у дечјем врту Станише Корупновића (1950), Методика музичког васпитања претшколске деце Божицара Стефановића (1958), Музички одгој предшколске дјеце Станке Фучкар (1959), Музика и предшколско дете, Емилије Матић и Ксеније Радош (1986), Музика за најмлађе Надежде Хибе (1986), Музички одгој на почетном ступњу: методичке упуте за одгајатеље и наставнике разредне наставе Вишње Манастериоти (1969/1987), Методика наставе музичког васпитања за IV годину педагошке академије Ирене Којов-Буквић (1985), и друга.

Објављују се и први научни и стручни радови у којима се испитују различите теме везане за музику на предшколском узрасту:

- улога музике и певања у овој узрасној фази – *Улога музике у развоју дјеце предшколског узраста* (Рогошић, 1979); *Васпитни значај певања у детињству*, (Којов-Буквић, 1992).
- манифестације и развој музикалности код деце – *О појавама дечје музикалности* (Станчић, 1992), *Упознавање и развој музикалности код дјеце* (Рогошић, 1977).
- конкретни облици рада – *Нека искуства у неговању дечјег музичког стваралаштва* (Каменов, 1977), *Облици музичког васпитавања деце предшколских установа* (Михалеk, 1971), *Дечје музичке игре* (Рогошић, 1980).

- Први обимнији научни рад о музици на предшколском узрасту била је магистарска теза Надежде Хибе, под називом *Музика у васпитно-образовној делатности у предшколским установама са становишта развијања стваралаштва у мале деце*, коју је одбранила 1983. године на Филозофском факултету у Београду (Нива, 1983).

в) Нормативни оквир и програмске основе

Дајемо најпре преглед кључних нормативних аката и дела која садрже програмске смернице донетих у овом периоду – и сама фреквенција њиховог доношења сведочи о порасту важности ове области из угла доносиоца одлука:

Табела 8: Преглед докумената и публикација – од 1945. до распада СФРЈ

Закони:	Званични и незванични програми и друге публикације које садрже програмске напомене:
1957. <i>Закон о дејим вртићима</i>	1945. <i>Упутство за организацију и рад у забавиштима</i>
1965. <i>Закон о дејим вртићима</i>	1945. <i>Упутство за организацију, социјално-здравствени и васпитни рад обданишта за децу претшколског доба у градовима и индустријским местима</i>
1972. <i>Закон о предшколском васпитању и образовању (Војводина)</i>	1948. <i>Уредба о оснивању дејим јасала и дејим вртића</i>
1974. <i>Закон о предшколском васпитању</i>	1949. <i>Правилник о организацији и раду дејим вртића</i>
1992. <i>Закон о друштвеној бризи о деци</i>	1950. <i>Упутства за организацију васпитног рада у дејим врту</i>
	1952. <i>Правилник о претшколским установама</i>
	1952. <i>Програмско-методска упутства за рад у предшколским установама</i>
	1959. <i>Васпитни рад у претшколским установама</i>
	1969. <i>Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи</i>
	1974. <i>Програм васпитно-образовне делатности у установама за предшколско васпитање и образовање у САПВ (Војводина)</i>
	1975. <i>Основе програма васпитно-образовне делатности дејим вртића и васпитне групе предшколске деце при основној школи</i>
	1985. <i>Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања (Војводина)</i>

1945. године усвојен је документ *Упутство за организацију и рад у забавиштима (дечјим вртићима)*, којим су дефинисани програми рада за сваку од области, међу којима су опште напомене, телесно васпитање, игра, цртање, моделовање и рад са другим материјалом, упознавање с природом, музичко васпитање, развитак говора, развитак основних математских представа (*Упутство за организацију и рад у забавиштима (дечјим вртићима)*, 1945). Детаље везане за музичко васпитање представићемо у даљем току рада. Напомињемо да су забавишта била установе за предшколско васпитање деце узраста 4–7 година, а обданишта установе за дневно збрињавање и васпитавање деце запослених родитеља узраста 3–7 година.

Исте године донето је и *Упутство за организацију, социјално-здравствени и васпитни рад обданишта за децу претшколског доба у градовима и индустријским местима*. Њиме је предвиђено извођење редовног дневног занимања, а укупно време у току дана предвиђено за рад у дечјем вртићу, вежбе, игре, занимања на ваздуху и шетње било је око 4 сата. Рад у обданишту, према овом документу, укључује телесне вежбе, васпитавање културно-хигијенских навика, развијање покрета, игру, сарађивање деце, цртање, моделовање и рад са другим материјалом, шетње и екскурзије, упознавање с природом, кутак природе, музичко васпитање, развитак говора и развитак основних математских представа (*Упутство за организацију, социјално-здравствени и васпитни рад обданишта за децу претшколског доба у градовима и индустријским местима*, 1945).

Године 1948. донета је *Уредба о оснивању дечјих јасала и дечјих вртића*”, а 1949. године усвојен је *Правилник о организацији и раду дечјих вртића*, а објављен је у оквиру публикације *Упутства за организацију васпитног рада у дечјем врту* годину дана касније. Овај правилник написан је под снажним утицајем руске публикације, чији оригинални назив гласи *Руководство для воспитателя детского сада. Устав детского сада*, а код нас је објављен под називом *Упутства васпитачу дечјег врта. Правила дечјег врта*. Реч је о публикацији која је у Русији објављена 1938. године, пратећи објављивање тамошњег програма рада предшколских установа, који је у Русији донет 1934. године.

У обе публикације (књизи *Упутству за организацију васпитног рада у дечјем врту* и преводу руске публикације), као две основне функције вртића наводе се свестрани развитак и васпитање деце узраста од 3–7 година и потпомагање уче-

шћа жена у производњи, односно социјалистичкој изградњи земље. Као основни задаци наведени су брига о здрављу и физичком развоју деце као први, те развој умних способности, воље и остваривање уметничког васпитања, упознавање деце са околним светом кроз разноврсне игре и занимања као други (Правилник о организацији и раду дечјих вртића, 1949/1950; Упутства васпитачу дечјег врта, 1948). Просторна упутства која су дата у оквиру домаће публикације надилазе услове у којима најчешће бораве деца данас – рецимо, када је реч о групним собама, за боравак 25 деце, предвиђа се просторија од 62,5 квадрата, а када је реч о дворишном простору, прописује се површина од чак 40–50 квадрата по детету, обавезан базен са песком, као и подела на игралиште и башту (Упутства за организацију васпитног рада у дечјем врту, 1950: 25, 27). Музичко васпитање сврстано је међу обавезна (организована, заједничка) занимања (активности).

У овим публикацијама је занимљиво пратити однос према игри – њој се са једне стране даје велика важност, као облику активности који „одговара потребама детета у претшколском добу и помаже његовом развијању” (Упутства васпитачу дечјег врта, 1948: 25), а у руском преводу постоје и цела потпоглавља са упутствима везаним за дечју игру и поделама на врсте игара за сваку узрасну групу. Са друге стране, истиче се да учење кроз игру није приступ који се препоручује. Тако се у оквиру методских упутстава за заједничке активности (обавезна занимања) експлицитно наводи: „Она не треба да буду игра и забава за децу, већ да навикавају децу на савлађивање тешкоћа, а за старију групу да буду припрема за школу” (Упутства за организацију васпитног рада у дечјем врту, 1950: 40). Прописано је и трајање активности – 15 минута за млађу узрасну групу (3–4 године), 20–25 за средњу групу (4–5 година) и 30–40 минута у старијој групи (5–6 година, односно до поласка у школу) (Упутства за организацију васпитног рада у дечјем врту, 1950: 41). Поред реализације вођених, заједничких активности, одмора и игре, предвиђено је и време за слободне, индивидуалне активности деце у трајању од 30–40 минута дневно (Упутства за организацију васпитног рада у дечјем врту, 1950: 42). Реч је о активностима за које васпитач пажљиво припрема материјале, играчке и помоћна средства, која захтевају и специфичан приступ: „При давању материјала обраћа пажњу свој деци, прилази у помоћ свакоме, запажа који је материјал специјално заинтересовао дете, а према ком су деца равнодушна. (...) У

слободном занимању васпитач нарочиту пажњу обраћа индивидуалном прилажењу. При посматрању сваког детета васпитач размишља какав васпитни задатак треба да изведе (...).” И у руском преводу, поред обавезних занимања помињу се игре и занимања по избору деце.

Веома важан корак представљало је и објављивање *Програмско-методских упутства за рад у предшколским установама и Правилника о предшколским установама*, која су усвојена 31.12.1952. године, те коришћена наредних десет година на територији целе Србије и Војводине (Вучетић, 1998). У њима се по први пут уводи термин „предшколска установа”, који до тада није коришћен за установе овог типа.

Публикацију *Програмско-методска упутства за рад у предшколским установама* из 1952. године припремили су Претшколска секција Педагошког друштва Србије и Удружење васпитача претшколских установа Србије. Ова невелика публикација поред упутстава за рад у домену циљева, задатака, садржине, принципа, форме, средстава, планирања, евидентирања рада и сл. садржи и *Правилник о предшколским установама*.

Предшколске установе су у оквиру *Правилника* дефинисане као установе за васпитање и негу деце од навршене треће године до поласка у школу. У њих спадају забавишта (у којима се обавља само васпитни рад у оквиру полудневног боравка) и обданишта (у којима је поред васпитања обезбеђена и исхрана и целодневни боравак). Основни задаци ових установа јесу да обезбеде „радосно детињство и свестрано васпитање које одговара њиховом узрасту, припремајући на тај начин солидне основе за њихово даље социјалистичко образовање и васпитање”, као и обезбеђивање помоћи родитељима „да схвате принципе и потребу правилног васпитања претшколске деце” (*Правилник о претшколским установама*, 1952: 45). Када је реч о кадру, предвиђено је да се ангажују васпитачице са завршеном школом за васпитаче, евентуално и лица са завршеном учитељском школом, уз обавезу да претходно хоспитују минимум месец дана у предшколској установи.

У оквиру *Програмско-методских упутстава*, међу формама рада наведене су игре (стваралачке, игре са правилима – покретне и дидактичке), занимања (слободна и обавезна), свакодневни васпитни рад и рад са родитељима. У овом документу је игра представљена као основна дечја делатност, те и главна форма рада,

као и детаљна упутства за слободна и обавезна занимања. Совјетски утицаји су и даље присутни, али мишљења смо да има уплива и прогресивних идеја, на пример Марије Монтесори, иако неки наши аутори негирају њен утицај (Pešić, 2001: 30). Сматрамо да је дефиниција слободних занимања и улоге васпитача у оквиру овог документа у великој мери ослоњена на принципе Марије Монтесори – „Улога васпитача састоји се у томе да добро размисли о организацији ових занимања (...) и да у току извођења буде еластичан, те да правилно и брзо реагира. Он се брине да свако дете буде запослено, да код деце развије навику да буду запослена; посматра их и обилази, те према потреби показује, даје објашњења, помаже, бодри да се посао заврши до краја, решава спорове, предлаже нове теме, итд. Углавном, ради индивидуално, али притом не губи из вида сву децу” (Програмско-методска упутства за рад у претшколским установама, 1952: 32). Упитно је, међутим, колико су ове тенденције имале примену у педагошкој пракси, односно, вероватније је да нису, јер је традиционалан приступ већ био увелико укорењен у раду са децом.

Закон о дечјим вртићима донет је 1957. године, а потом поново 1965. године и предвиђа оснивање дечјих вртића, као установа за васпитавање и образовање деце узраста 3 године до поласка у школу, чиме се напушта претходна подела на забавишта и обданишта. Вртићи се оснивају као „организована помоћ друштва породици у циљу подизања и васпитања деце до поласка у школу” (Закон о дечјим вртићима, 1957: 443), а наводи се да васпитачи могу бити лица која су завршила школу за васпитаче (Закон о дечјим вртићима, 1965: 358).

Публикација *Васпитни рад у претшколским установама. Колективни рад професора школе за васпитаче*, објављена је са циљем да се обележи десетогодишњица рада ове установе и „sistematišu i detaljnije obrazlože osnovna pitanja vaspitanja dece pretškolskog uzrasta” (Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama, 1959: 5). Њен саставни део је и *Закон о дечјим вртићима* из 1957. године. Надовезујући се на *Правилник и Програмска упутства* из 1952. године, у овом документу се наводи да се истичу игре и занимања као форме рада, а занимања се потом деле на слободна и обавезна. Затим се, према наведеном редоследу, детаљно представљају особености игре (уз поделу на стваралачке игре и игре са готовим правилима, где спадају покретне и дидактичке игре), слободна занимања (у којима васпитач припрема материјале који стоје на располагању деци за њихово слободно манипулу-

сање, уз препоруку за организовање кутака у простору за појединачне активности – кутак лутака, кухиња, радионица, атеље, кутак са сликовницама, грађевински материјал, итд.), а тек на крају и обавезна занимања (Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama, 1959: 90-100). Организација кутака у простору и описани приступ слободним занимањима и у овом документу указују на утицај Монтесори приступа. У оквиру појашњења везаних за обавезне активности, наводи се: „Pogrešna je praksa da na obavezno zanimanje deca dolaze u red i da se stvara neka vrsta školske atmosfere” (Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama, 1959: 99). Дају се и прецизнија методска упутства за осмишљавање и вођење активности: „Uglavnom, jedno obavezno zanimanje ima tri dela: uvod, u kome vaspitač, potsećajući decu na ono što su videla i čula, izaziva u njihovoj svesti potrebne pretstave za prijem novoga; obradu, kada vaspitač na odgovorajući način (radom dečjim, pokazivanjem, posmatranjem, razgovorom, pričanjem, idr.) daje deci znanja i veštine; kraj zanimanja, kada vaspitač na podestan način zaokružuje zanimanje dajući mu karakter celine (pregled radova i sređivanje, konstatovanje rezultata, izvesno rezimiranje, organizovanje nekog dopunskog rada koji ima veze, postavljanje zadataka za idući put, idr.)” (Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama, 1959: 99). Дакле, иако се истиче да не треба креирати неку врсту школске атмосфере, сам опис тока занимања ипак наликује школском часу.

Просветни савет СР Србије доноси програм 1969. године, који је најпре објављен у *Службеном гласнику СРС* из 8.2.1969, а потом објављен и као посебан документ 1970. године (Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1970). Реч је о програму који је знатно унапређен у односу на претходне документе. У његовом уводу се наводи да га је израдила међурепубличка група просветних саветника Завода за основно образовање СРС, СРХ и СРЦГ. У оквиру основних активности деце и форми васпитно-образовног рада наведени су игра, рад и занимања. Велика пажња посвећена је игри, као основном облику учења предшколског детета, а новину представља поглавље посвећено раду – игрању улога које подражавају рад одраслих, самопослуживање деце, одржавање реда у просторијама, брига о цвећу и зеленилу. Када је реч о занимањима (активностима), она су програмом дефинисана као „специфична форма обучавања деце предшколског узраста. Занимања су таква форма рада у којој, у одређено доба дана, истовремено учествују по правилу сва деца једне васпитне групе са истим циљем

и уз директно учешће и руковођење од стране васпитача” (Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1970: 23). Временски су ограничена на 10–15 минута у млађој, до 20 у средњој и до 30 минута у старијој групи. Прецизне смернице везане за област музичког васпитања у свакој од узрасних категорија представимо у наредном поглављу. Пешић истиче да је ово први програм у ком се „(...) prvi put (...), na deklarativnom nivou, kao jedno od polazišta ističu „naučni stavovi” (...)” (Pešić, 2001: 40). Ипак, у његовом средишту било је „usvajanje programskih sadržaja i akceleracija razvoja, naročito umnog, dok su njegova amplifikacija i socioemocionalni razvoj u izvesnoj meri zapostavljeni” (Kamenov, 1999: 188). Критике стручњака на овај документ односиле су се на његово наликовање школским програмима и тенденцију сколаризације коју је донео, те је наредни програм из 1975. године написан у другачијем, прогресивнијем духу.

Процес децентрализације започет 1967. године и промена Устава из 1971. године доводе до тога да се бројне надлежности, међу њима и она за образовање и васпитање, преносе на републике и покрајине. Већ наредне (1972) године је тако у Војводини донет *Закон о предшколском васпитању и образовању*, а 1974. године Просветни савет Војводине усвојио је *Програм предшколског васпитања и образовања*.

Међу главним циљевима у овом програму наводе се социјализација детета, стварање услова за његов оптималан психо-физички развој, као и неговање стваралачких способности. У оквиру поглавља о организацији живота и рада наведено је да је потребно да постоји „(...) veoma smišljen raspored dnevnog života i aktivnosti dece” (Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini. Program vaspitno-obrazovne delatnosti i ustanovama za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SAPV, 1975: 73). Смернице везане за област музике дате у оквиру програма васпитно-образовне делатности биће представљене у наредном поглављу.

Током 1973. донет је и Закон о предшколском васпитању који се односио на остатак Србије. Занимљиво је да је већ као други од укупно шест циљева, одмах након оног у ком се наводи утицај на општи физички, интелектуални, морални развој деце и развијање љубави према вредностима самоуправног социјалистичког друштва, наводи стварање услова за развој дечјег стваралаштва и задовољавање потре-

бе за социјалним развојем деце (Закон о предшколском васпитању и образовању, 1973: 971).

Закон је пратило доношење програмског документа. Наиме, нове програмске смернице, по први пут су назване основе програма – *Основе програма васпитно-образовне делатности дечијег вртића и васпитне групе предшколске деце при основној школи*, донете су на седници Просветног Савета из 30.5. 1975. године (објављене најпре 1976., а као посебна публикација 1982. године). Пешић истиче да је овакав заокрет, са „програма” на „основе програма”, бар у намери отворио „*могућност регионалног и локалног прилагођавања условима рада и специфичностима популације на коју се васпитни програм примењује*” (Pešić, 2001:40). Наводи и да је реч о документу у ком се настоји да се „*(...) програмски документ изведе из једне кохерентне теорије предшколског васпитања*” (Pešić, 2001:40), иако у одређеним деловима, посебно препорукама за сваку од области (методика) често одступа од ових концепцијских поставки (Pešić, 2001: 41). Ауторка наводи и основне карактеристике ове теоријске поставке – у основи је посматрање природе човека као задате, а не дате, развој детета се третира као социо-културно посредован процес, базиран на активности субјекта и процесу интериоризације практичних радњи, а не усвајању знања, те играм са руководећом функцијом у дечјем развоју (Pešić, 2001: 40). У публикацији се наводи: „*Циљ предшколског васпитања и образовања је да се, у складу са педагошким и научним достигнућима и општим циљевима у самоуправном социјалистичком друштву, најмлађим генерацијама обезбеде услови за нормални физички, интелектуални, социјални, емоционални и морални развој и успешно даље образовање и васпитање*” (Основе програма васпитно-образовне делатности дечијег вртића и васпитне групе предшколске деце при основној школи, 1975/1982: 6). Игра је у документу издвојена као активност од посебног развојног значаја, а наводи се и да се васпитно-образовна делатност остварује кроз слободну и усмерену игру, у коју се сврставају и занимања и радни задаци. Истиче се да се у оквиру васпитно-образовне делатности „*мора (...) узети у обзир лично искуство детета (...)*”, као и да поред фронталног и групног рада, треба обезбедити и услове „*(...) да дете остане само са собом, да се бави појединачном делатношћу и да му се стави на располагање време да започету активности доведе до краја*” (Основе про-

грама васпитно-образовне делатности дечијег вртића и васпитне групе предшколске деце при основној школи, 1975/1982: 18).

Доношењем *Основа програма* из 1975. године, постављен је темељ за заокрет са затвореног система, који одликује неприступачност за родитеље и у ком полазиште за креирање програма представљају одрасли и готови садржај, а не дете и његове потреба, ка отворенијем систему, који карактерише поглед на вртић као „(...) mesto zajedničkog življenja i ravnopravnog odlučivanja dece i odraslih (ne samo profesionalaca, već i roditelja i drugih članova zajednice) (...) u kom zadatak profesionalaca nije da prenose znanja po zadatom programu, već da razumeju dete, stvaraju partnerske razmene sa decom i odraslima i istražuju i kreiraju sopstvenu praksu (...)” (Pešić, 2001: 41). Ипак, Пешић наводи да иако је уследио период теоријског и практичног разрађивања овог теоријског модела, његова примена у пракси није била сасвим успешна, те да је евалуациона студија ове ауторке, реализована три године након доношења програмских основа показала велико несагласје између *Основа програма* и васпитне праксе у предшколским установама. Она наводи основне карактеристике васпитне праксе, као што су висока структурираност програма, у ком су активности најчешће биране од стране васпитача, доминира фронтални облик рада са целом васпитном групом, у форми вербалног излагања васпитача, круто постављена временска, просторна и социјална организација живота у вртићу, итд. Ауторка закључује да „izmena programa (modela) sama po sebi ne dovodi do promena u praksi, odnosno da menjanje vaspitno-obrazovne prakse nužno iziskuje učešće onih čija je to praksa, dakle, vaspitača (...)” (Pešić, 2001:44). Она представља и низ пројеката Института за педагогију и андрагогију, спровођених у периоду од 1989–1999, чији је коначни исход формирање Модела А у оквиру *Основа програма предшколског васпитања*, који је усвојен 1996. године.

У Војводини је 1985. године донет нови програм предшколског васпитања и образовања, који је усаглашен са програмом СР Србије. Овај документ одликује тежња да се „(...) интегришу научне чињенице о развоју, васпитању и образовању са марксистичко-хуманистичким схватањем човека као свестрано развијене стваралачке личности (...)” (Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985: 1). У документу су најпре систематизована научна знања о карактеристикама психофизичког развоја деце од три до седам година –

развојним стадијумима, развоју моторике, опажања, сазнајних функција, пажњи, памћењу, машти, социо-емоционалном развоју, те развоју интересовања и вредности. Следе циљеви и задаци васпитно-образовног рада у домену физичког, емоционалног и вољног, друштвено-моралног и интелектуалног развоја и образовања предшколског детета. Трећи сегмент чине активности деце које су подељене на игре (функционалне, игре маште и улога, игре са готовим правилима, конструктивне игре – у којима је доминантна улога деце и игролике активности у којима је доминантна улога васпитача), перцептивно-моторне, откривачке, посматрачке и рецептивне, здравствено-хигијенске, практичне животне и радне, друштвене активности, активности резоновања, увиђања и изумевања и активности представљања, изражавања и стварања. Међу облицима рада издвојени су фронтални, групни и индивидуални облик рада, а у оквиру организације васпитно-образовног рада, између осталог, наведене су:

- самосталне активности по дечјем избору, које се одвијају у малим групама или индивидуално, а „(...) васпитач утиче на њих углавном индиректно, избором и организацијом материјала, учествујући у неким од њих као равноправни партнер” (Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985: 56);
- усмерене активности или занимања, код којих се наглашава игролики карактер, као и заједничко планирање активности од стране деце и васпитача;
- комбиноване активности, које се састоје из самосталних активности по дечјем избору и усмерених групних и индивидуалних активности;

Посебна пажња посвећена је и повезивању са друштвеном средином, у оквиру које је наглашено повезивање вртића и породице, вртића и школе, као и сарадња са месном заједницом и друштвеним и културним институцијама. Напомене везане за музичко васпитање биће обрађене у наредном поглављу.

Предшколско васпитање је *Законом о друштвеној бризи о деци* из 1992. године сврстано у област друштвене бриге о деци, односно социјалне политике, а надлежност за његово спровођење била је подељена између Министарства просвете и спорта, Министарства здравља и Министарства за социјална питања.

г) **Образовање кадра**

Након другог светског рата започиње се и са институционализовањем образовања васпитача.

По завршетку Другог светског рата најпре су организовани додатни течајеви за васпитаче – у Војводини је, у Сомбору, при Учитељској школи, организован шестомесечни течај за забавиље, а 1947. године се у Вршцу оснивају одељења за васпитаче, која су могли похађати ученици оба пола, који су завршили три разреда било које учитељске школе са најмање врлодобрим успехом. Уследило је оснивање четворогодишњих школа за васпитаче, што су биле прве установе у којима се школовало искључиво за овај позив.

Према Шпијуновићевој категоризацији начина на који су образовани васпитачи кроз историју, након прве фазе окончане 1948. године следе наредне фазе:

- друга – 1948–1954. – четворогодишње средње школе за васпитаче
- трећа – 1954–1973. – петогодишње средње школе
- четврта – 1973–1979. – педагошке академије за образовање васпитача (4+2)
- пета – 1979–1993. – педагошке академије за образовање васпитача – више четворогодишње школе (2+2)
- шеста – 1993–2006. – двогодишње више школе за образовање васпитача (Шпијуновић, 2006: 184-185).

Прва школа за васпитаче у ондашњој Југославији, у трајању од четири године, отворена је 1948. године у Београду, а прва таква школа у Војводини отворена је 1952. године у Новом Саду, потом и 1954. године у Кикинди. Важно је истаћи да је посебан услов за упис кандидата било поседовање музичког слуха, односно могућности за његов развој (Вучетић, 1999: 229). Отварање ових установа довело је до изједначавања школовања васпитачког кадра са учитељским, што ће и у наредним годинама бити настављено као пракса, када је школовање учитеља продужено на пет (1953/1954), а потом и подигнуто на виши школски степен (1973/1974) (Станојловић, 1998:13).

У периоду од 1948. до 1973. године број полазника у средњим школама за васпитаче сукцесивно расте. Станојловић даје податке о Школи за васпитаче у Београду, где је број полазника порастао са 73 током прве школске године, до 434 током последње.

У *Просветном гласнику* из 1963. године објављен је *Наставни план и програм школе за васпитаче*, усвојен на седници Савета за просвету СР Србије исте године. Тиме су школе за васпитаче по први пут добиле јединствен програм, који важи за целу територију Србије.

За школску 1970/71 годину, на седници Просветног савета од 24.12.1969. године донет је нови план и програм и објављен у *Просветном гласнику* наредне године. У њему се наводи да се настава музичког васпитања у првом, другом и четвртном разреду изводи у оквиру три, а у трећем и петом разреду са по два часа недељно (Наставни план и програм за школе за васпитаче, 1970; Станојловић, 1998).

Иако су још 1961. године у оквиру публикације објављене од стране Савезног завода за проучавање школских и просветних питања детаљно образлагани разлози за оснивање педагошке академије за васпитаче, као и сугестије за њено устројство, наставни план и програм за сваки од предмета (*Образовање васпитача за рад се децом предшколског узраста*, 1961), тек деценију касније је ова идеја реализована у пракси. Наиме, 1970/71 године започиње процес прерастања средњих школа за образовање учитеља и васпитача у педагошке академије. Доношењем *Закона о Педагошким академијама*, образовање васпитача се подиже на виши ниво 1971. године – продужава се на шест година. Оно се сада састоји се из четворогодишњег, средњошколског припремног степена и завршног, двогодишњег у студијском систему рада. Међу основним задацима овог типа установа наведено је обезбеђивање адекватног општег и стручног образовања васпитачима, праћење и проучавање проблема предшколског васпитања и рад на усавршавању васпитача, као и развој програма, облика и метода рада на педагошком образовању породице (*Закон о Педагошким академијама*, 1971: 185). Педагошка академија за образовање васпитача предшколских установа основана је у Београду, у марту 1972. године, а у оквиру решења о оснивању установе наведени су и наставни предмети за које су изабрани наставници, међу којима су музичко васпитање – клавир, музичко васпитање – хармоника, музичко васпитање и методика музичког васпитања.

Станојловић (1998) препознаје три етапе рада ове установе:

- прву (1973/74–1977/78, у којој се одвијало шестогодишње школовање – четворогодишње средњег и двогодишње студијског степена);

-
-
- другу (1978/79–1986/87, у којој се након једне прелазне године уводи четворогодишње школовање, које се састоји из два степена – двогодишњег припремног, средњошколског и двогодишњег, завршног, студијског) и
 - трећу (ослоњену на „План васпитно-образовног рада просветне струке”, који предвиђа четворогодишње школовање овог кадра).

У оквиру прве етапе, 1972. године објављен је *Наставни план и програм за Педагошку академију за образовање васпитача предшколских установа*, који је потом усвојен је од стране Просветног савета 26. априла 1973. године, а објављен је и у *Просветном гласнику* у јануару 1975. године. Њиме је предвиђено четворогодишње образовање у оквиру припремног наставног степена и двогодишње у оквиру завршног наставног степена (Наставни план и програм за Педагошку академију за образовање васпитача предшколских установа, 1973/1975).

У оквиру исте етапе, током 1974. године и у Војводини, у Службеном листу САПВ, објављен је *Наставни план и програм за Педагошке академије за образовање васпитача*. Према овом документу, у прве четири године припремног наставног степена, музичко васпитање је заступљено са по два часа недељно. У оквиру завршног наставног степена, музичко васпитање присутно је у другом семестру пете године са два часа и са по два часа у оба семестра завршне, шесте године. У прва четири разреда, по један час недељно био је посвећен настави инструмента – клавира, хармонике или гитаре, а по два часа стицању теоријских и практичних музичких знања.

Школска 1977/78 година доноси битну промену у систему средњошколског образовања. Уводи се систем усмереног образовања који подразумева две фазе. Прва фаза обухвата прве две године које се одвијају по *Наставном плану и програму Заједничких основа средњег усмереног образовања*, а друге две године чинило је усмерено образовање по струкама. И у педагошким академијама се почело са радом по програму *Заједничких основа* у прва два разреда, а престало са радом по плану и програму припремног степена педагошких академија. У оквиру документа *Заједничка основа средњег усмереног образовања и васпитања*, усвојеног 1976. године, а објављеног 1977. године налази се, између осталог, наставни план, којим се предвиђају само два часа уметности (естетског васпитања) недељно и то само у оквиру првог разреда, а наведени су и оквирни задаци и садржаји предме-

та. Као основни циљеви и задаци, када је у питању предмет „уметност”, наводи се развој способности разумевања и доживљавања дела ликовних и музичких уметности (у множини), као базичних уметничких подручја (уз књижевност). Настава овог предмета подразумева стицање увида у развој уметности, са посебним акцентом на развој уметности наших народа и народности. Наведено је још и да се настава музичке и ликовне уметности може смењивати у оквиру полугодишта, или сваке друге недеље (Заједничка основа средњег усмереног образовања и васпитања у СР Србији, 1977).

Након ове, прелазне године, започиње следећа етапа. Потом је 1979/80. године донет нови *Закон о изменама и допунама Закона о педагошким академијама*, по ком је предвиђено да се образовање васпитача одвија у оквиру два степена – припремног и завршног, од којих сваки траје по две године. Уписом у прву годину (после завршених заједничких основа) стиче се статус ученика, а уписом у трећу статус студента. Тиме школовање ученика заједничких основа престаје да се одвија у педагошким академијама, а први и други разред педагошке академије одговарају трећем и четвртном разреду усмереног образовања.

С тим у складу, уследило је доношење Плана и програма васпитно-образовног рада за I и II други разред Педагошких академија (припремни наставни степен) (1979), а потом и Наставног плана и програму за III и IV годину Педагошких академија за васпитаче (завршни степен) (1982). У оквиру припремног степена, предмет музичко васпитање је заступљен у оба разреда – у првом са два часа и у другом са три часа, од чега је по један посвећен настави одабраног инструмента. Програмом је предвиђена и професионална пракса у трајању од чак 60–90 часова годишње која подразумева хоспитовање и практични рад у основним школама и вртићима. У Правилнику о наставном плану и програму за III и IV годину Педагошких академија за васпитаче из 1982. године, наведено је да се у трећој години похађа Вокално-инструментална настава, а да се Методика музичког васпитања похађа у оба семестра четврте године, у првом са три, а у другом са два часа недељно. Предвиђено градиво је веома обимно, али у дидактичко-методичким упутствима стоји да студенте треба упутити да сами проуче одређене наставне области.

Током 1986/87 године донет је нов *Закон о усмереном образовању и васпитању*, чиме започиње трећа етапа у раду ове установе. Њиме је предвиђено да се у

Педагошкој академији поново одвија шестогодишње школовање васпитача, од завршетка основне школе, надаље (почев од школске 1987/87). Током прва четири разреда средњег усмереног образовања стицао се IV степен стручне спреме просветне струке и звање „сарадник у настави”. У оквиру Плана васпитно-образовног рада просветне струке, музичка култура поново добија на значају и у сва четири разреда присутна је са по два часа недељно, уз један час инструмента недељно.

Ступањем на снагу новог *Закона о средњем образовању*, 1990/91 године, напушта се систем усмереног образовања и постепено престаје средњошколско школовање ученика просветне струке у педагошким академијама, већ се оно сада одвија у гимназијама и средњим стручним школама. Педагошке академије од тада прерастају у више школе, по закону о вишој школи.

Осим формалног образовања васпитача, велики утицај на развој компетенција кадра имала су и различита стручна усавршавања васпитача, која су реализована у овом периоду.

3.3.4. Двдесети век – од распада СФРЈ до данас

Деведесете године двадесетог века донеле су сукобе, вишегодишњу међународну изолацију, бомбардовање, а све наведено резултирало је великом општом економском девастацијом, те одсуством средстава која би се улагала у систем образовања и васпитања – чак и за његово одржавање, док о новим инвестицијама није могло бити ни речи. Клеменовић (2009) детаљно проучава процесе који су се одвијали у овом периоду и њихов утицај на предшколски систем у Србији. Као кључне проблеме који су постојали у овом периоду она наводи изразито низак обухват деце узраста 3–5 година (око 32%), а посебно деце из осетљивих категорија, неуједначеност квалитета услуга, недовољно развијен систем професионалног напредовања кадра, техничку и информатичку опремљеност објеката и слично.

а) Установе

Распад СФР Југославије доноси велике економске проблеме на подручју Србије. Максимовић наводи: „Padom društvenog proizvoda, realna sredstva za ovu namenu (ulaganja u razvoj javnih službi, prim.aut.) su se više nego prepolovila. Ovaj drastičan pad sredstava je uzrokovao teško stanje u ovim oblastima: tekuće investiciono održavanje je svedeno na minimum, što je dovelo do zaostajanja u održavanju infra-

strukture (...) i do pogoršanja društvenih uslova za razvoj. Tome je doprineo i veliki priliv izbeglica i prognanika iz ratom zahvaćenih područja. Procenjuje se da je u SRJ utočište našlo oko 700.000 izbeglica iz Bosne i Hrvatske od čega je oko 310000 dece, odnosno 42% dece do 18 godina. Deca predškolskog uzrasta čine 16, 7% izbegličke populacije (...). Prema nezvaničnim procenama, tokom 1999. godine došlo je i oko 250.000 lica sa Kosova. Među njima je i veliki broj dece. (...) U nedostatku potrebnih sredstava prvenstvena pažnja posvećena je podmirivanju redovne delatnosti obrazovnih ustanova (...), a smanjena su izdvajanja za nabavku opreme, novu nastavnu tehnologiju, kao i za nove investicije” (Maksimović, 2001: 15). Она наводи и податак да је током НАТО бомбардовања срушено или оштећено око 140 предшколских објеката.

Током 1998. године у Србији радило је 1768 предшколских установа, са 174.959 деце и 17.159 запослених (Статистички годишњак Србије, 1999) – у ову цифру су убројена и деца узраста до три године. Зиндовић-Вукадиновић наводи да је мрежа институција неравномерно распоређена, услед демографских промена и миграција становништва, да установе располажу застарелим и дотрајалим дидактичким материјалима и опреми простора за боравак деце (Zindović-Vukadinović, 2001: 33).

Обухват деце системом предшколског васпитања и образовања се постепено повећавао, а само у периоду од 2005 до 2015 је порастао за скоро 25% – подаци које преузимамо (од 2005 надаље) су изнети у оквиру студије Улагање у рани развој и учење деце у Србији (2012), а заокружени су на основу неколико извора – Министарства просвете, Републичког завода за статистику и неколико различитих истраживања.

Табела 9: Обухват деце системом предшколског васпитања и образовања

2005.	33%
2010.	48%
2015.	59%

Према последњим званичним подацима из школске 2017/2018 године, у Србији су радиле 2784 предшколске установе, са 212.719 деце и 28.035 запослених у предшколским установама (Саопштење, Републички завод за статистику, 2018).

б) Педагошка литература

Иако смо већ навели да је током деведесетих година, услед неповољних социо-економских услова, дошло до велике стагнације у развоју установа, то се није одразило на развој теоријских основа, као и усавршавање праксе и практичара у овој области, чак напротив. Крај двадесетог и почетак двадесет првог века доноси још веће интензивирање у публикавању педагошке литературе. Низ пројеката спроведених од стране Института за педагогију и андрагогију од 1989. до 1999. допринео је диверсификацији програмских оријентација и облика рада са децом, што је резултирало увођењем модела А у нове Основе програма, донете 1996. године, као алтернативног приступа спрема до тада искључиво присутног традиционалног приступа (Pešić, 2001).

Систематизују се и на научним основама испитују различите појаве везане за предшколско васпитање и образовање – сумирају се основне одлике предшколских програма и установа, у свету и Србији, те истражује њихов историјат у делима *Предшколско васпитање и образовање у Србији* (Ивановић, 1998), *Панорама предшколства* (Петровић, 2000); (Станков, 2010), *Предшколски програми у Србији* (Копас-Вукашиновић, 2010), *Предшколско васпитање и образовање у СР Југославији* (Pešić, 2001); *Предшколске установе у Србији : 1843–2000.* (Гавриловић, 2001) и друга. Износе се и сазнања о различитим моделима предшколских програма у књигама *Предшколско васпитање и припрема деце за полазак у школу у неким земљама*”, (1998), *Отворени Монтесори програм* (Пешић, 2006), *Савремени предшколски програми* (Klemenović, 2009), а развијају и нови модели предшколских програма од стране домаћих аутора – на пример *НТС систем учења: методички приручник за васпитаче* (Rajović, 2010), *Калеидоскоп: основе диверификованих програма предшколског васпитања и образовања* (Pavlović-Breneselović i Krnjaja, 2017) и *Калеидоскоп: пројектни приступ учењу* (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2017) . Разматрају се и различите теме, као што су однос између породице и предшколске установе (*Сарадња породице и вртића*, Станисављевић-Петровић, 1998 и , Продановић, 2005), положај детета у дечјем вртићу (*Положај детета у дечјем вртићу и првом разреду основне школе*. Павловић-Бренеселовић, 1993), сам курикулум предшколске установе („Дечји вртић као извор курикулума”, Мишкељин, 2008), однос између вртића и школе (, Станисављевић, 2011), као и улога

игре у предшколском курикулуму (*Игра у предшколском курикулуму*, Мијаиловић, 2012). Каменов објављује опсежно дело *Предшколска педагогија*, у две књиге, где обрађује све релевантне теме из ове области на више од пет стотина страна (Каменов, 1999), а потом и два дела: *Образовање предшколске деце* (Каменов, 2006) и *Васпитање предшколске деце* (Каменов, 2006а).

Реализован је и велики број истраживања у оквиру зборника радова са различитих научних и стручних скупова, као и магистарских и докторских дисертација, у оквиру предшколске педагогије, као и сваке од методика, те велики број приручника за рад и радних листова, а одређени број издања пратио је доношење *Основа програма* из 1996., те садржао различита упутства за њихову примену.

Крај двадесетог, а посебно прве деценије двадесет првог века доносе пораст броја публикација у области музичке педагогије, везаних за предшколски узраст. Најзначајније публикације, које се свеобухватно баве музичким васпитањем и образовањем предшколске деце, или обрађују поједине феномене везане за ову област (њихову већину чине методички приручници за васпитаче) биће детаљно анализирани у наредном поглављу.

Различите теме су обрађене и у оквиру магистарске дисертације Наке Никшић (2005) и докторских дисертација Габријеле Грујић-Гарић (*Могућности деловања на развој музичких способности у децјем вртићу*, 2009) и Емилије Поповић (*Ефекти система музичких игара на развој музичког изражавања и креативности код деце предшколског узраста*, 2013).

Највећи пораст је евидентан у броју радова изложених на конференцијама и објављених чланака. Међу темама које се у њима налазе се:

- опште теме – значај музичког васпитања (Martinović, 2015), задаци (Тртовац, Шеховић и Јовановић, 2013), особености рада у овом узрасту (Капан, 2001; Lelea, 2010; Судзиловски и Терзић, 2010) и педагошка пракса (Соколовић Игњачевић, 2015);
- корелација међу методикама – физичког и музичког васпитања (Ивановић и Драгојевић, 2009), страног језика и музичког васпитања (Поповић и Ковачевић, 2015), развоја говора и музичког васпитања (Milenković i

-
-
- Dragojević, 2009) развоја математичких појмова и музичког васпитања (Маричић и Ђалић, 2015)
- разматрање одређених типова активности – музичке игре (Браловић и Михајловић, 2018; Судзиловски и Ивановић, 2015), бројалице (Vjelobrk-Babić, 2017; Милић, 2012; Терзић, 2004, 2005), рад са ритмичким инструментима (Grujić-Vlajnić, 2005);
 - истраживања везана за развој дечјих музичких способности (Грубић-Хрустић, 2012; Грујић, 2015; Грујић-Гарић, 2008, 2009, 2017; Petrović, 2016; Stolić 2015; Terzić i Sudžilovski, 2002)
 - теме везане за музичко образовање, стручно усавршавање васпитача и њихове компетенције (Ђурагић, 2018; Судзиловски и Терзић, 2009; Ћинџ, 2006).

Наводимо још неколико интересантних радова који се баве феноменима везаним за музику у предшколској узрасној фази. Војкић и Дубљевић (2014) баве се музиком као фактором социјализације деце предшколског узраста (кроз заједничко извођење песама и игара), али и различитим знањима која деца стичу кроз тектове песама заступљених у предшколским установама. Митревски (2013) и Арсић (2017) износе низ предлога за сарадњу између музичких педагога и васпитача, односно предшколске установе и музичке школе, са циљем да се идентификују даровита деца и подстакне њихова мотивација за бављењем музиком. Међу њима су међусобне посете – наставника солфеђа вртићу и деце са васпитачем музичкој школи (представљање инструмената и њиховог звучања), разговори са родитељима, али и формирање вокалног састава, односно хора или оркестра састављеног од деце предшколског узраста, са којима је организован редован рад, а потом и јавни наступи. Митревски истиче и потребу за креирањем индивидуалног образовног плана за музички даровиту децу, те даје детаљне предлоге за његово креирање и евалуацију (Митревски, 2013). Милић (2016) се бави прегледом могућности за рад у оквиру визуелног приказивања ритмичких трајања, односно такозваних ритмичких слика на развој дечјих ритмичких способности.

в) Нормативни оквир и програмске основе

Табела 10: Преглед докумената и публикација – од распада СФРЈ до данас

Закони:	Званични и незванични програми и друге публикације које садрже програмске напомене:
2003. <i>Закон о основама система образовања и васпитања</i>	1996. <i>Правилник о Основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година</i>
2009. <i>Закон о основама система образовања и васпитања</i>	2006. <i>Правилник о опитим основама предшколског програма</i>
2010. <i>Закон о предшколском васпитању и образовању</i>	2018. <i>Основе програма предшколског васпитања и образовања (Године узлета)</i>
2017. <i>Закон о основама система образовања и васпитања</i>	

Већ смо навели да је непосредно пред распад СФР Југославије, *Законом о друштвеној бризи о деци* из 1992. године, предшколско образовање и васпитање сврстано у област социјалне политике. Величковић наводи бројне проблеме са којима се овај ресор суочавао у датом периоду: „(...) нејасан статус делатности која је била подељена између три министарства (Министарство просвете и спорта, Министарство за социјална питања и Министарство здравља); затим, изражено централизована организација, услед чега предшколска установа представља затворен систем са недемократским начином управљања, у којем све зависи од оснивача; децентрализованост на нивоу финансирања и планирања понуде; низак укупни обухват предшколске деце, посебно популације деце из тзв. осетљивих група (руралних средина, непривилегованих слојева друштва, избегличке популације и неких етничких мањина) и деце са посебним потребама; недовољно развијен систем професионалног напредовања стручних кадрова у предшколству” (Величковић, 2015: 12). У периоду који је уследио, започето је са реформом предшколског система, најпре кроз доношење *Основа програма* које су дале могућност за организацију васпитно-образовног рада у оквиру два различита модела рада, враћање предшколства у окриље Министарства просвете и спорта 2002. године, *Законом о министарствима*, те доношење новог *Закон о основама система образовања и васпитања*, као и различите промене које су имале за циљ уређење и унапређење стања у домену предшколства. Ту свакако спада и организовање обавезног Припремног предшколског програма, почевши од 2006/2007 године, са циљем да се

успостави континуитет између предшколског и школског нивоа образовања. Најпре је било предвиђено његово трајање од шест, а почев од 2009. године, продужено је на девет месеци.

Суштинска одредница Основа програма донетих 1996. године јесте да је „(...) дете вредност само по себи, да у себи носи позитивне развојне потенцијале, да је и само чинилац сопственог развоја, социјализације и васпитања” (Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година, 1996: 37), а истиче се и значај поштовања дететове личности, као и важност активности детета у овиру процеса васпитања. Реч је о програму који је услађен са савременим теоријама учења и развоја, у коме се вртићима даје могућност да се одреде за модел по ком ће организовати васпитно-образовни рад – модел А или модел Б. Модел А представља новину у васпитно-образовној пракси ових простора и подразумева слободије структуриран програм, у ком је акценат на активностима које бирају деца, у сарадњи са вршњацима и одраслима, улога васпитача је да припреми окружење и материјале за игру, истраживање и заједничко учење, а индивидуализација педагошког рада захтева поделу простора на полузатворене целине – кутке, односно центре интересовања, док се модел Б надовезује на традицију која је ранијих деценија успостављена у овој области и подразумева директивнију улогу васпитача и унапред планиране програме. Одлике ова два модела већ смо детаљније представили у оквиру теоријског поглавља.

У оквиру дефинисања модела А истакнуто је да је полазиште програма дете, као недељива динамична личност, а наводи се да васпитач треба да буде „(...) креатор, истраживач, практичар и критичар сопствене праксе” (Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година, 1996: 37), који је више у улози посредника и помагача, а мање директни извор знања (Основе програма, 1996: 40). Наведена су основна полазишта програма, у којима се посебно истичу индивидуалне карактеристике сваког детета, његове потребе и права, а учење дефинише као процес „изграђивања, а не усвајања знања” (Основе програма, 1996: 38), који се одвија унутар социјалне и физичке средине. Издвојен је и посебан значај игре, као начина изражавања и специфичног облика учења. У документу се наводи да је општи циљ предшколског васпитања и образовања допринос целовитом развоју детета, кроз пружање услова и подстицаја за развој спо-

собности и својства личности, проширивање искустава и изградњу знања о себи, другима и свету (Основе програма, 1996: 38). Међу начелима васпитно-образовног рада истакнута су начела поштовања другог, ангажованости, животности, реалистичности и доследности. У наставку документа објашњене су основне поставке овог модела:

- детаљан програм учења није дат унапред, већ настаје у интеракцији деце (њихових интересовања, идеја, тешкоћа), одраслих (њихових намера, очекивања и циљева) и специфичности средине у којој деца бораве;
- програм настаје кроз циклус: посматрање – планирање – праћење и процена, а планирање може бити тематско или по васпитно-образовним областима;
- заступљени су фронтални рад, рад у малим групама, коме се даје посебан значај, због конструктивних размена међу децом и индивидуални рад;
- васпитач креира услове за учење који ће индиректно водити децу до сопствених закључака, кроз дијалог са другима, а његова улога је примарно улога посредника, помагача и подразумева праћење, препознавање и откривање дечјих знања, потреба и интересовања, на чему базира планирање средине, материјала и активности које могу бити подстицај за стицање нових и ширење постојећих знања;
- учење је процес активне конструкције и континуиране реконструкције знања (Основе програма, 1996).

У оквиру овог модела није задат програм учења и подучавања, већ њега, у складу са самом концепцијом, креирају тимови унутар предшколских установа, а како је реч о великом заокрету у концепцији, његова примена захтева трансформацију предшколских установа и васпитне праксе, те професионални развој практичара који треба да га реализују. Мишљења смо да овим документом није укључено довољно информација о моделу А, нити су подаци који су укључени у документ дали прави увид у суштину овог приступа. Наредним програмским документом из 2003. године је знатно детаљније елабориран овај приступ.

Део посвећен моделу Б започиње потпоглављем о начелима предшколског васпитања и образовања, а наведени су: начело целовитости и интегритета личности детета, начело оријентације ка општим циљевима, начело праћења и подстицања дечјег развоја, начело активности и животности, начело доминације игара и игровних поступака – „(...) дух игре треба да прожима све дечје активности и одређује основна обележа структуре васпитно-образовног процеса који се организује на овимзрастима” (Основе програма, 1996: 41), начело усклађености са узрастним и индивидуалним карактеристикама деце, начело постепеног осамостаљивања деце и начело социјалне интеграције и континуитета. Као основни циљ наведен је целовит развој укупних потенцијала детета, кроз систем активности који доприноси остваривању појединих аспеката развоја и дечје личности у целини. Истакнути су и циљеви за физички, социјално-емоционални, когнитивни развој, као и они који се односе на неговање комуникације и стваралаштва, у оквиру којих су издвојени и циљеви музичких активности, које ћемо анализирати у наредном поглављу. Следи и сегмент посвећен организацији живота и васпитно-образовног рада, где је изложено да је потребно да постоји временски распоред, али да он мора бити флексибилан. Међу елементима временског распореда наведене су активности по избору деце, којима се обично започиње дан, усмерене и комбиноване активности и друго. Настоји се и да се подстакне креирање мешовитих група, спрам дотадашње доминантне праксе формирања узрасних група, изузев у случају групе деце која се припрема за школу. У односу на раније програме, у овом се већа пажња посвећује и различитим видовима сарадње са породицом и локалном друштвеном заједницом, а присутан је и сегмент посвећен раду на језицима националних мањина.

Већ смо истакли да је новим *Законом о основама система образовања и васпитања* из 2003. године домен предшколства враћен под надлежност Министарства просвете. Три године касније, донете су и нове *Основе програма*.

У овом документу посебно су наглашене разлике у потребама деце и родитеља, зависно од средине и околности у којима функционише одређена предшколска установа, те се истиче важност слободе прилагођавања програмског модела и оперативних и специјализованих програма особеностима и индивидуалним потребама деце, као и стиловима рада и преференцијама васпитачког кадра. Док је у претход-

ном документу из 1996. године модел А описан на тек 6 страна, не нудећи детаљна упутства за рад у оквиру ове концепције, нови документ доноси детаљне податке на чак 47 страна. У оквиру поглавља о моделу А се додатно потцртава партнерска улога васпитача спрема деце у оквиру васпитно-образовног поступка, кроз пример о организацији простора, где васпитач не треба да стоји ни испред групе деце, нити у центру полукружне формације, већ се заједно са децом налази у кругу, или приступа мањим групама деце. Посебно је издвојено и потпоглавље о индивидуализацији рада са децом, која као термин није коришћена у претходном документу. Овим документом образовање није третирано као „спољашњи процес који обезбеђује могућност да се нешто научи” и не поистовећује се са терминима „усвајање”, „обрађивање” и „памћење”, већ подразумева перманентно и свеобухватно самообразовање, те креирање прилика за учење, учење како да се учи, уз уважавање претходних искустава и потреба. Самосталност детета је издвојена као централна вредност, као и важност подржавања дететове унутрашње мотивације за учење. Представљена је и концепција детињства и васпитања детета на којој је заснован модел, а наведен је чак и списак ситуација које, ако су присутне у пракси, значе да установа није организована као отворен систем, чиме се практичарима знатно олакшава рад у оквиру овог модела. Наведени су још и општи циљеви и начела васпитно-образовног рада, а најопсежније поглавље односи се на упутства за моделовање процеса образовања. У њему су, између осталог, спецификовани типови активности које се могу реализовати: активности неге, активности у којима деца прихватају неке обавезе и улоге у неговању средине и закеднице, рекреативне активности, спонтане и планске интеракцијске активности, активности у које се укључују родитељи, активности које се одвијају у природи, активности упознавања локалне средине, активности истраживања и експериментисања, активности везане за традицију и сусрет деце са културним добрима, стваралачке и продуктивне активности, психолошке активности (музика је поменута у оквиру активности везаних за традицију, као и у оквиру стваралачких активности). Ту су сврстана и детаљна упутства везана за флексибилну временску и просторну организацију рада, а наводи се да простор може бити организован на три начина – по принципу центара интересовања – сталних и повремених, који се налазе у оквиру собе, рад по принципу атељеа, где свака соба игра функцију једног од центара, као и према темама и пројектима који могу бити краткорочни

или дугорочни, као у оквиру Ређо Емилија програма. Истиче се и важност усмерености на процес, а не продукте рада, успостављања демократског система одлучивања и избора, а наводе се и позитивни системи подстицања понашања, као и бројне методе активног учења: вршење проба и огледа, истраживање, манипулација материјалима и разврставање, логичка анализа ситуације и решавање проблема, прављење хипотеза, пројеката на основу почетних идеја, учење кроз игру и откривање, организовање дискусионих група и аргументовање сопствених идеја, представљање својих идеја и закључака на различите начине, стваралачке активности (комбиновање, варирање, мењање редоследа, стварање нових модела и шема), самокорективне активности, уочавање логичких последица, самостално одлучивање деце, учење како да се учи и друге. Детаљно су представљене и очекиване улоге васпитача: у мењању институције у отворен систем васпитања, у игри, у очувању дечјег самопоштовања, тимском раду са осталим актерима и другим реализаторима програма, улога васпитача као истраживача, у регулисању социјалних односа, у посматрању и вредновању деце, у планирању и евалуацији и у организацији ситуација учења (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006).

Модел Б је представљен нешто мање детаљно (знатно мање детаљно него у претходним Основама програма), а наводи се да „развијене активности, васпитно-образовне циљеве (...) и задатке васпитача од којих зависи њихово остваривање могуће је наћи у књизи Опште основе предшколског програма: Модел Б аутора овог модела (Емила Каменова), док се методичка упутства, као и напомене везане за планирање и евалуацију васпитно образовног рада налазе у књизи Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу истог аутора. У оквиру поглавља посвећеног моделу Б појашњено је схватање предшколског васпитања и образовања, његова дефиниција и функције, представљена је предшколска установа, као фактор друштвеног васпитања, њено повезивање са друштвеном средином (породицом, школом, друштвеном заједницом), формулисани су трајни циљеви, задаци и захтеви за установу и васпитача (у погледу дечје сигурности, у погледу утицања на развој и учење, у односу на родитеље, у односу према деци, у вези са дечјом игром, осамостаљивањем деце)

У оквиру оба модела, игра је истакнута као водећа дечја активност. Дефинисане су и активности којима се доприноси аспектима развоја – део везан за музичко васпитање из публикација „Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу” и

„Опште основе предшколског програма : модел Б” биће представљен у наредном поглављу.

Засебан сегмент у документу посвећен обавезном припремном предшколском програму започиње навођењем заједничких одлика модела – функције припремног предшколског програма. Потом је представљен сваки од модела – модел А кроз полазишта модела, а потом напомене везане за сваки од сегмената развоја – сазнајни, говор и комуникација, почетно математичко образовање, физичко васпитање и изражајни и естетски развој – ликовни израз детета и музичко васпитање, те драмски израз детета. Коначно, наведене су и смернице везане за начин остваривања програма – планирање и програмирање, вредновање и само-вредновање васпитно-образовног рада, као и документовање дечјег учења и развоја.

Нови *Закон о предшколском васпитању* донет је 2010. године, а њиме је прецизирано да се припремни предшколски програм одвија у целодневном или полудневном трајању, као обавезан васпитно-образовни програм, као и стандардне одредбе везане за оснивање установе и обављање делатности, програме васпитања и образовања, организацију рада, кадар и слично. Током 2017. уследило је и доношење новог *Закона о основама система образовања и васпитања*, који није донео веће промене у домену предшколства.

Крајем 2018. године донете су нове Основе програма предшколског васпитања и образовања, метафорично назване Године узлета. Реч је о документу који је састављен из два дела – у првом су представљена концептуална полазишта на којима се заснива документ (теоријско-вредносни постулати и циљеви програма), а у другом су ова полазишта конкретизована и разрађена, кроз потпоглавља о подршци добробити кроз односе и делање, предшколској установи и стратегијама развијања програма. Документ је заснован на теоријским поставкама социокултурне теорије, социологије детињства и постструктурализма, али и на актуелним истраживањима пре свега у области неуронаука. Акценат више није на индивидуалном развоју детета, већ на питањима друштвено-културне конструкције детињства, положају детета као социјалног актера у датом контексту, његовим богатим потенцијалима, значају проактивности и активног учешћа детета, као и сарадњи одраслих и деце, у којој се кроз интеракцију узајамно трансформишу. Истакнут је значај игре, као доминантне дечје праксе. Реч је о програму који спада у програме модела А, који није унапред осмишљен,

veћ predstavља „(...) флексибилни оквир којим се постављају основне вредности и начела која се конкретизују у специфичном контексту кроз експериментисање и иновације” (Основе предшколског програма васпитања и образовања, 2019: 7). Нагласак је на целовитом сагледавању образовања и васпитања, усмерености на дугорочне циљеве и континуитету у образовању, а посебно истичемо интегрисан приступ учењу и развоју, без издвајања садржаја и активности везаних за поједине образовне области или аспекте развоја (Основе програма, 2019: 10). Вртић је сагледан као место заједничког живљења у коме се одвија васпитно-образовна пракса као „процес заједничког учења деце и одраслих кроз који одрасли и деца заједнички конструишу (ко-конструишу) знања и разумевања себе и света, а не као примена програма на децу према унапред испланираним појединачним активностима и издвојеним садржајима подучавања” (Основе програма, 2019: 8). Међу циљевима су издвојени обезбеђивање једнаких могућности за сву децу, подстицајне средине (како за децу, тако и за васпитаче), у којој се деца осећају задовољно и прихваћено и кроз истраживање и преиспитивање стичу разноврсна знања и „развијају диспозиције за целоживотно учење као што су отвореност, радозналост, отпорност (резилијентност), рефлексивност, истрајност, поверење у себе као способног „ученика” и позитивни лични и социјални идентитет(...)”, а истакнут је и значај сарадње свих кључних социјалних актера у оквиру локалне заједнице у креирању простора „заједничког учешћа деце и одраслих у учењу и грађењу смисла, кроз дијалог и узајамну подршку” (Основе програма, 2019: 11). Прецизно су наведене и добробити за дете у реалном програму (како треба да се осећа, шта треба да уме, може и буде у оквиру овог програма), а посебно су образложени и начини за грађење односа, понашање деце и подршка васпитача у оквиру игре, животно-практичних ситуација, као и планираних ситуација учења. У поглављу о предшколској установи представљене су смернице везане за физичко окружење, понашање деце и подршку васпитача дечјој сарадњи са вршњацима, као и смернице за повезивање са заједницом и породицом. На крају, налазе се подаци о стратегијама васпитача у развијању програма – принципима, планирању, развијању програма кроз подржавање иницијативе деце и праћењу, документовању и вредновању.

Реч је о документу чијем је доношењу по први пут претходио широк консултативни процес у трајању од неколико година – приступило му се као „(...) reformskom procesu koji se realizuje u partnerstvu nosilaca obrazovne politike, aka-

demske zajednice, nevladinog sektora i praktičara kroz više faza i kroz razvojni projekat” (Pavlović Breneselović, 2019: 176).

Остаје да се види на који начин ће се одвијати процес имплементације овог документа, а из Министарства просвете и науке је најављено да ће бити обезбеђена подршка унапређењу образовања васпитача, организоване различите обуке, те објављени приручници и водичи намењени стручном кадру и развијени механизми размене и менторске подршке установама (Тим за социјално укључивање и смањенје сиромаштва, 2018). Биће занимљиво пратити начин на који ће се трансформисати васпитно-образовна пракса, посебно у области предшколског музичког васпитања. Како *Основе програма* не садрже напомене везане за ову област, а водичи и приручници још увек нису били објављени, ове *Основе програма* неће бити анализирани у оквиру анализе публикација из области музичког васпитања.

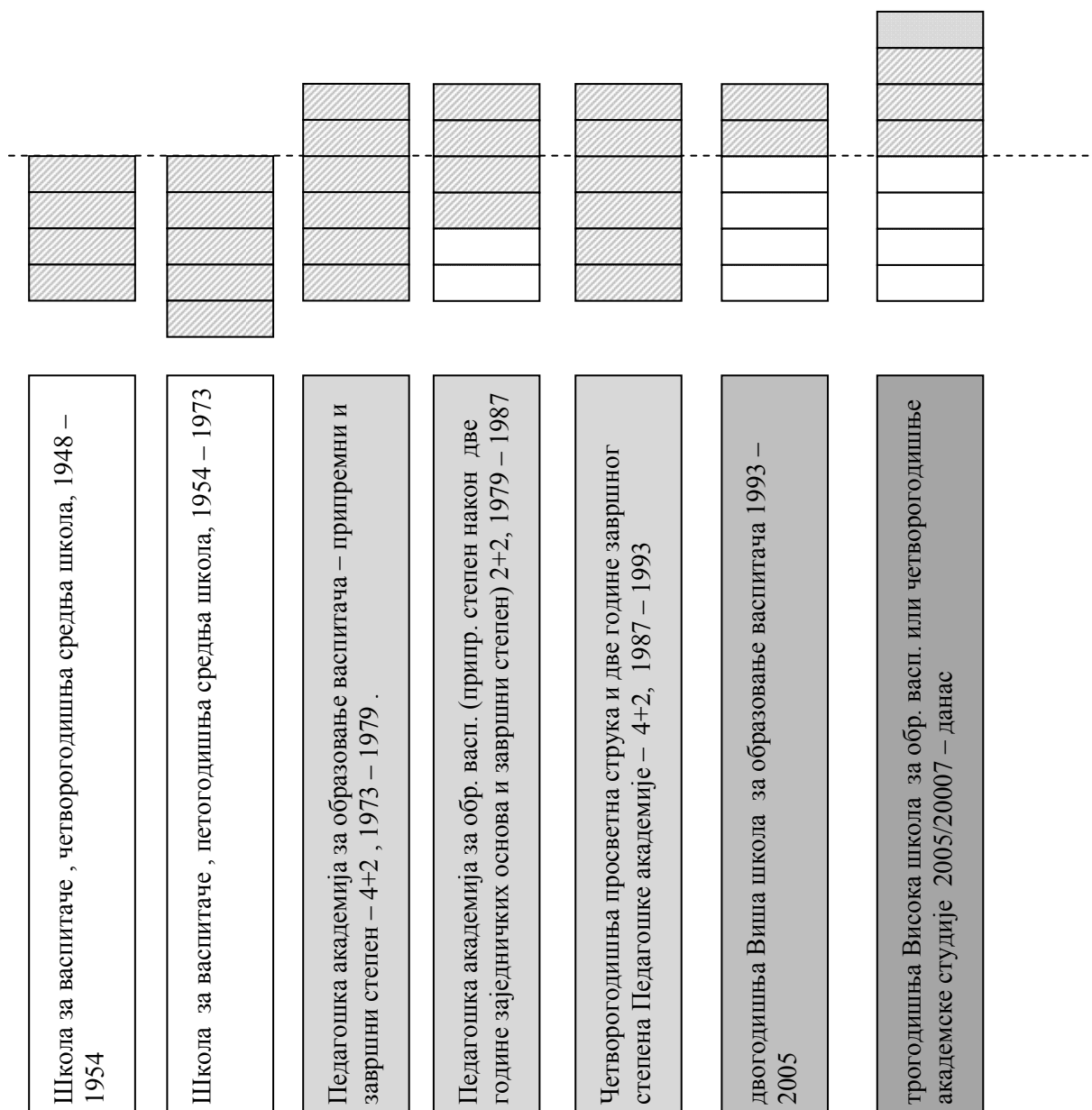
г) образовање кадра

Закон о оснивању учитељских факултета и о укидању и промени делатности педагошких академија и виших школа донет је 1.7.1993.. Њиме се оснивају Учитељски факултети и академске студије за учитеље у Београду, Ужицу, Јагодини, Врању, Сомбору и Призрену (Лепосавићу), а укидају Педагошке академије у Београду, Јагодини, Сомбору, Ужицу, Врању и Више педагошке школе у Приштини, Призрену и Ђаковици. Престају са остваривањем наставних планова и програма Педагошке академије у Крушевцу, Пироту, Новом Саду, Кикинди, Гњилану, Шапцу, Негтину, Алексинцу, Сремској Митровици, Суботици и Вршцу, а уместо њих, оснивају се Више школе за образовање васпитача у Крушевцу, Пироту, Новом Саду, Кикинди, Гњилану, Шапцу и Београду. Све више школе формирале су Заједницу виших школа за образовање васпитача Републике Србије. Ова Заједница донела је 1994. године Наставни план и програм за више школе за образовање васпитача (Министар просвете дао је сагласност решењем број 022-05-204/93-04). Он предвиђа двогодишње образовање, које укључује опште стручне предмете, уже стручне предмете (међу којима је и Методика музичког образовања), практикуме (међу којима је и Вокално-инструментална настава, као и хор и оркестар као изборни предмети) и педагошку праксу (5 радних дана у првом, 10 у другом и трећем и 15 радних дана у четвртном семестру).

Још деценију касније, коначно, и образовање васпитача подиже се на факултетски ниво – смерови за образовање васпитача на Учитељским факултетима у Јагодини, Сомбору и Ужицу формиран су 2005/2006, а у Београду, Врању и Лепосавићу наредне године (Шпијуновић, 2006: 187). Од 2007. године двогодишње више школе се трансформишу у трогодишње високе школе за образовање васпитача.

Тако данас постоје велике разлике у концепцији образовања васпитачког кадра – доступни су трогодишњи струковни, као и трогодишњи и четворогодишњи академски програми.

Прилажемо и сликовити приказ различитих програма за образовање васпитача, од 1948. године до данас, уз напомену да је испрекиданом линијом означена граница између средњошколског нивоа образовања и вишег, односно високог образовног нивоа.



Графикон 3: Категоризација програма за образовање васпитача од 1948. године до данас

Развој компетенција кадра се и у овом периоду одвија кроз бројне семинаре, предавања, саветовања, радионице, састанке, а у периоду након доношења нових *Основа програма* 1996. године био је подређен управо њиховом увођењу.

3.4. МУЗИКА У ОКВИРУ ПРОГРАМА ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА – ИСТОРИЈСКИ ПРЕГЛЕД

У овом делу рада анализираћемо музичку компоненту програма за образовање васпитача – пре доношења првог званичног програма Школе за васпитаче представићемо доступне податке о организацији и трајању музичке наставе у оквиру различитих видова образовања васпитача, почев од 1948. године и доступне наставне планове Школе за васпитаче, а од доношења првог заједничког Плана и програма за школе за образовање васпитача 1963. године, биће представљени синтакси музичких предмета.

Чурић у својој књизи *Српске више девојачке школе у Војводини* представља привремени наставни план и програм ових школа који је написао Ђорђе Натошевић и доставио га школама у Панчеву и Новом Саду, основаним 1874. године. Међу предметима овог програма налази се и предмет под називом Певање и музика, за који је предвидео по два часа током све четири године школовања, а наводе се и кратке напомене везане за програм овог предмета: „Od pevanja i muzike, kojima ima uz izoštravanje i naviku sluha na harmoniju i osnaženje grudi, poglavito da se naviknu svaki rad veselo vršiti, veštbaće se sva 4 razreda po 2 časa nedeljno u prostom i harmoničnom pevanju odabranih pesama, i u poznavanju nota sa pogađanjem najpre lakših, a posle i težih melodija bar u dva složena glasa, i učiće svirati na glasoviru” (Čurić, 1961: 57-58).

Још од оснивања Више женске школе, 1863. године, певање и свирање били су необавезни предмети (Милићевић, 1871: 543). Тек су 1895. године донесена *Правила о полагању учитељског испита из певања и музике*, чиме се стекла основа за побољшање ситуације у домену кадра који би предавао овај предмет у средњим школама (Protić, 1991: 114), а почињу да се издају и уџбеници и чланци из ове области. Дробни (2008) даје детаљан преглед почетака музичке педагогије у Србији²⁴.

Током 1898. године донета је општа наставна основа за све више девојачке школе, у којима су припремане учитељице и забавиље, према којој је предмет Певање и појање заступљен у сва четири разреда са по једним часом. Главни циљ

²⁴ Видети детаљније у: Дробни, И. (2008). *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: Завод за уџбенике. стр. 9-28.

предмета је да све ученице науче певање и појање, настава свих разреда се одвија заједно и укључује певање различитих црквених песама, које су програмом прецизиране (Opšte nastavne osnove za SVDŠ, 1898 prema Čurić, 1961: 69).

Васиљевић истиче: „Осим у учитељским школама и Вишој девојачкој школи, за које се може веровати да су имале квалитетну наставу музике и боље квалификоване учитеља од оних учитеља вештина по гимназијама и полугимназијама, ниво наставе морао је бити веома неуједначен” (Васиљевић, 2000:45). Она наводи и једно од сведочења из овог периода у коме се истиче да у гимназијама с почетка 20. века није било наставе гимнастике, иако је била део програма, а било је наставе музике, која није била део програма. Ауторка износи и податак да, док су у неким школама постојали читави оркестри, у другим је ова настава била лоше организована, или само у сврху забаве (Васиљевић, 2000: 45). Треба напоменути и да је прва музичка школа, *Српска музичка школа*, која је могла школовати кадар – наставнике музике који би предавали у средњим и вишим женским школама, основана је 1899. године (Ђурић-Клајн, 1981).

Нове наставне основе прописане су 1911. године и њима је број часова Певања и појања повећан на два часа недељно током све четири године (по један час певања и појања недељно), а програм певања укључује стицање различитих музичких знања – у првом разреду основе музичке писмености – нотни систем, кључеви, трајање, висине, интервали, врсте такта, као и певање једногласних песама и вежби; у другом разреду степени, полустепени, дурска лествица, триоле, синкопе, секстоле и ознаке за динамику, као и једногласно и двогласно певање; у трећем разреду типови молских лествица, хроматика, ознаке за темпо, једногласно и двогласно певање; у четвртном разреду све врсте лествица, даљи рад на мелодици и ритмици и једногласно, двогласно и вишегласно певање (Nastavna osnova za SVDŠ 1911 према Čurić, 1961: 84).

Берић у свом чланку из 1904. године наводи: „У учитељској школи уче се певати песме које се налазе у читанкама са напевима од разних композитора. Збирка компонованих дечјих песама има од М. Топаловића, Р. Толингера, А. Јорговића. (...) Нисам овде исцрпно поменуо све који су у нас компоновали песме за децу, а није ми то ни задатак. Нас занима само питање: какве су то песме, какве су то мелодије? Скоро сви напеви тих песама несрпски су и не народни су. Врло ма-

ли изузетак тих песама има у себи трага од српскога, националнога напева, који се тамо појављује у тако претањеном и процеђењом облику, да се једва може назирати. (...)” (Берић, 1904: 212). Аутор наводи и називе неколико „варошких”, популарних песама и истиче да су засноване на немачким напевима, азалаже се за увођење народних мелодија у наставу.

У оквиру *Правилника о полагању практичног испита за забавиље* из 1927. године, међу знањима и вештина потребним за „самосталан и успешан рад у дечјем забавишту”, наводи се и певање песама за „дечја забавишта” (*Правилник о полагању практичног испита за забавиље*, 1927: 83).

Током 1940. године донети су *Правилник о образовању забавиља*, као и *Наставни програм течаја за образовање забавиља* (у трајању од годину дана), где су прецизиране смернице за предмете за опште образовање (веронауку, народни језик, народну историју, земљопис) и стручне предмете (науку о васпитању, биологију и хигијену, науку о забавиштима и другим дечјим установама, ручни рад, мушки и женски, са нарочитом применом народних мотива, цртање, певање и рецитације, као и телесно васпитање), као и практичне вежбе које се одвијају у предшколским установама. За наставу певања и рецитовања предвиђена су два часа недељно, као и следеће теме:

„Упућивање кандидаткиња на посматрање и разумевање ритмичко-музичког развоја детета. Песме које певају деца у развојно доба узраста, на селу и у градовима, у развојно годишње доба, уз рад, уз игру, у шетњи, приликом разних празника и свечаности. Песме радости, тужне песме, корачнице, песме уз кола и покрете.

Карактеристика композиција дечјих песама. Песме у један, два и више гласова. Значај песме за културу народа. Народни музички мотиви.

Планско школовање гласа. Рецитације песама и прозе појединачно и у хору. Драматизовање.

Упутство за вежбање дечјег гласа и музикалног слуха.

Извођење мелодија на једноставним музичким инструментима : хармоника, тамбура, гитара, фрула, кларинет, виолина, клавир.”(*Наставни програм течаја за образовање забавиља*, 1940: 818).

Прва школа за васпитаче, као што смо већ навели, отворена је 1948. године у Београду, а потом 1952. године у Новом Саду и 1954. године у Кикинди. Оне су првобитно биле четворогодишње, а од 1954. године и петогодишње средње школе, а рад су организовале на основу сопствених планова и програма, који су често трпели измене.

На пример, у наставном плану четворогодишње школе за васпитаче за школску 1949/50. годину, певање и свирање заступљени су током све четири године школовања са по једним часом недељно (изузев за предмет певање, за који су у првом разреду предвиђена два часа). Наредни програм из 1953/1954 укључује по два часа недељно током прве три године и по три часа недељно за последње две године за Певање са методиком и свирање „у групама по 10 минута ван наставе” (Станојловић, 1998: 19). Наредних неколико програма не доносе измене за музичке предмете, а у програму за 1956/1957. годину Певање с методиком се ограничава на прва четири разреда – у првом, другом и четвртном са по два, а у трећем са три часа, док је предвиђено да се свирање одвија индивидуално, ван наставе. Прва већа промена уочљива је у плану за школску 1961/1962. где се мења назив ових предмета и обједињују се у оквиру предмета Музичко образовање, који је заступљен током свих пет разреда, са по два часа недељно (а наредне године се додаје још један час у првом разреду).

У школи за васпитаче у Новом Саду, по оснивању 1952. године, настава је била распоређена у четири године и укључивала чак три предмета из области музике – певање, клавир и хармонику (Јовичић, 2012: 200). Потом, ова школа постаје петогодишња од школске 1954/55, а у петом разреду је, између осталих, додат и предмет Музичко васпитање” (Јовичић, 2012: 203).

Милена Крсмановић сведочи о томе да је током шездесетих година настава свирања била организована индивидуално – ученици су бирали између клавира, виолине, гитаре, хармонике и мандоле, а пратила их је настава солфеђа, попут оне у музичким школама, као и часови хора и оркестра (Крсмановић, 1998: 148). Срећко Ћунковић, професор и некадашњи директор Школе за васпитаче сведочи и о бројним ваннаставним активностима везаним за област музике – хору, оркестру мандолина, плесном оркестру, али и годишњим смотрама свих одељења, на којима је извођен програм по избору ученика – тачке вокалне и инструменталне

музике, рецитације, скечеви, мала позоришна остварења и слично (Ћунковић, 1998: 123). Милана Перишић, такође некадашњи професор и директор, сведочи о томе да је „готово десет година настава (је) извођена у послеподневној смени, а настава музике на инструментима (клавир, виолина, хармоника, гитара) у преподневним сатима” (Перишић, 1998: 124).

Први заједнички план и програм за школе за образовање васпитача на територији Србије донет је 1963. године. Музичко васпитање је у овом програму заступљено током свих пет година похађања школе за васпитаче, и то са три часа у првом разреду и са по два часа у свим осталим разредима (однос броја часова посвећених музичком васпитању, методици и свирању зависи од услова у школи и претходног знања ученика, а одређује га сам предметни наставник). Међу задацима овог предмета је наведено:

- „да оспособи ученике да могу са успехом изводити музичко васпитање у предшколским установама;
- да изграђује код ученика осећање за ритмичко и мелодијско кретање, као и за правилно обликовање музичке мисли;
- да развија глас, оплемењује музички укус и оспособљава ученике да свирају на неком инструменту;
- да слушањем музике развија код ученика смисао и љубав према вредним музичким остварењима, упознаје их са музичким облицима, инструментима, саставима појединих ансамбала, као и са кратким прегледом развоја музике код нас и у свету;
- да избором вредних уметничких дела негује позитивне моралне особине и васпитава ученике у духу југословенског социјалистичког патриотизма” (*Наставни план и програм школе за васпитаче*, 1963: 324).

Наставни програм за сваки од разреда је изузетно обиман. У првом разреду предвиђен је рад на базичном музичком описмењавању – упознавање са нотним ознакама, виолинским и бас кључем, C-dug лествицом, интервалима, трајањима и паузама (укључујући и пунктирану половину, корону и лук), сложеним и простим тактовима, појмовима као што су динамика, темпо. Ученици изводе ритмичке и мелодијске вежбе, каденце и каноне, слушне и писане диктате. Упознају се и са

облицима стваралачког рада (допуњалке, питања и одговори, осмишљавање мелодије на текст, слободне импровизације), као и са 10-15 дечјих песама, које уче да изведу на металофонима и на одабраном инструменту. Посебну област рада представља свирање на инструменту – то може бити виолина, клавир, хармоника, тамбура или мандолина. За сваки од инструмената предвиђен је кратак програм, нпр. за клавир 50 Бајерових вежби, нека од Школа за клавир, извођење Цедурлествице кроз једну октаву и припрема песама које се савладавају на настави музичког васпитања.

У другом разреду предвиђен је рад на савладавању свих типова а-мол лествице, предзнака (повисилице и разрешилице), предтакта и узмаха, четвртине са тачком, синкопе и триоле, као и наставак рада на извођењу вежби, записивању диктата, упознавању са стваралачким радом и дечјим песмама (још 10-15 песама). Обрађују се и област музичких облика – упознавање са мотивом, реченицом, периодом и малом дводелном и троделном песмом, на основу слушања музике, као и упознавање са поделом инструмената на групе, гудачким инструментима и кратком историјом музике. Свирање укључује наставак рада на вежбама, извођење дурских лествица до три предзнака и а-мол лествице, као и песама обрађених на настави музичког васпитања.

У трећем разреду обрађују се дурски и молски тоналитети до два предзнака, снизителице, врсте трозвука, интервала (њихово певање и препознавање), основе правилног певања, као и осмина са тачком. Наставља се рад на извођењу сложенијих мелодијских и ритмичких вежби, диктата, као и упознавање са дечјим песама (10), музичким играма и сложенијим видовима стваралаштва (компоновање једногласних песама). Наставља се и рад на упознавању музичких облика – менуета, марша и валцера, као и упознавање са програмском и апсолутном музиком, монодијом, почецима опере и бароком. Ученици стичу и знања о дрвеним дувачким инструментима, као и најважнијим музичким институцијама у земљи. У области свирања клавира, изводе вежбе и етиде, лествице – Е, Еф и Бе-дур кроз две октаве, разложени и симултани акорди и песме обрађене на настави музичког васпитања. Ученици се упознају и са основама хорског дириговања. У четвртом разреду обрађују се дурски и молски тоналитети до 3 предзнака, слушно опажање врста трозвука, ритмичке и мелодијске вежбе и диктати у оквиру обрађеног градива, али и елементи правилног

музичког изражавања, дечје песме и музичке игре, као и основна знања о лименим дувачким инструментима.

Четврти разред укључује и рад у области методике музичке наставе у предшколским установама кроз следеће теме:

„Задаци и значај музичко-васпитног рада у предшколским установама. Планирање градива. Принципи за избор садржаја у изради тромесечног и недељног плана рада. Корелација музичког васпитања са осталим васпитним областима. Примена аудиовизуелних средстава у васпитном раду. Музичке дечје игре. Вежбе и игре као средство за развој слуха и ритма. Драматизација и музика. Прича и музика. Неговање дечјег гласа. Анализа песме за децу (садржина песама, опсег гласа, трајање, музичка форма, темпо, динамика, тоналитет и карактер мелодије). Методика слушања музике. Далкрозова метода. Метода рада са дечјим инструментаријумом. Дечји стваралачки рад. Израда инструмената. У оквиру практичног рада ученици треба да присуствују занимањима и да сами практично одрже занимања у предшколским установама” (Наставни план и програм школе за васпитаче, 1963: 326). И рад у области свирања клавира се наставља, кроз савладавање додатних вежби и дечјих песама, као и лествице – дурске до 4 и молске до 3 предзнака.

У петом разреду утврђује се обрађено градиво из претходних разреда, кроз вежбе и диктате, наставља са стваралачким радом ученика, упознавањем са епохом класицизма, романтизма и двадесетог века, музичким облицима (рондо, варијација, соната, симфонија, концерт, увертира, симфонијска поема), полифоним облицима (канон и фуга), вокално-инструменталним и музичко-сценским жанровима (кантата, ораторијум, опера, балет, музичка драма), као и групацијом жичаних инструмената и инструментима са диркама. Ученици обрађују још 10 песама и утврђују знања из области хорског дириговања, а настављају рад и на свирању одабраног инструмента, према предвиђеном програму.

Наредни програм донет је 1969. године, а објављен наредне, 1970. године и не доноси веће измене у односу на претходни, изузев што је настава из области Методике наставе музичког васпитања пребачена у пети разред, који је посвећен искључиво стицању теоријских и практичних знања (сваки ученик мора одржати бар један час практичне наставе у предшколској установи) из ове области. Документом је овог пута прецизиран број часова теоријске и број часова

инструменталне наставе (1 час недељно), понуђени инструменти су сада клавир, хармоника и гитара, а предвиђа се да се настава одвија у групама од 10-12 ученика (Наставни план и програм школе за васпитаче, 1970).

Следећи *Наставни план и програм за Педагошку академију за образовање васпитача предшколских установа* објављен је најпре као самостална публикација 1973. године, а потом је 1975. године објављен је и у *Просветном гласнику*. Задаци наставе музичког васпитања су у великој мери идентични онима из претходног документа. Додатни час недељно, који ученици могу изабрати да похађају током све четири године може бити посвећен теоријским знањима, или свирању инструмента.

Програм за први разред је скоро идентичан оном из претходног документа, с тим да је додата и обрада природне а-moll лествице, уведено слушање музике за децу домаћих и страних композитора а број дечјих песама (и игара) за обраду смањен на 8. а понуђени инструменти су и даље клавир хармоника и гитара, с тим да је прецизирано да се настава изводи у групи до три ученика за клавир и гитару, односно до пет ученика за хармонику, а програм наставе клавира није претрпео веће измене.

И програм другог и трећег разреда не доноси веће измене у односу на претходни програм, док се у четвртном разреду не обрађују садржаји из домена методике, јер ће бити обрађени у завршна два разреда, већ теоријски садржаји који су претходним програмом били предвиђени за обраду у петом разреду.

У оквиру завршне две године, односно две године вишег образовања, у оквиру предмета под називом Методика музичког васпитања предшколског детета са практичним радом, настава се реализује у три семестра. У првом семестру, предвиђено је:

- упознавање са Методиком музичког васпитања као наставном дисциплином – њена улога, значај, дидактички принципи, облици рада, образовна функција, као и упознавање са игром као специфичним обликом рада и стваралаштва;
- анализа програма музичког васпитања за сваку од узрасних група - избор песама (амбитус: e1-a1 у млађој, d1-h1 у средњој, c1-c2 у старијој групи), прича уз музику, свирање, певање и слушање музике уз препознавање осо-

бина музичког тона (у средњој групи основних, а у старијој групи по више нијанси у оквиру сваке категорије) и извођење музичких игара и различитих покрета, свирање на Орфовим инструментима (за средњу и старију групу) и музичко стваралаштво (у старијој групи – слободно изражавање покретом уз музику, осмишљавање пратње на инструментима).

У другом семестру наставља се рад на дечјем музичком стваралаштву, развоју ритмичких способности (фономимика, ручни симболи, рад са ритмичким сликама), вежбе за правилну импостацију гласа, а ученици се упознају и са методичким упутствима за обраду песме, Орфових инструмената, као и начинима за систематско праћење развоја музичких способности деце. Стичу и знања о аудио-визуелним и аудитивним средствима, музичком кутку, корелацији са другим областима и организацији средине у разним облицима музичких занимања.

Трећи семестар доноси практичан рад у оквиру праксе – хоспитовање на музичким активностима. Испит из овог предмета састоји се из израде писаних припрема, усменог испита, провере практичног владања инструментом, као и анализе одржаног занимања и других активности у предшколској установи (Наставни план и програм за Педагошку академију за образовање васпитача предшколских установа, 1973/1975).

У следећем Правилнику о наставном плану и програму за припремни наставни степен Педагошких академија за васпитаче из 1979. године објављен је Наставни план и програм васпитно-образовног рада за I и II разред Педагошких академија, у ком је музичко васпитање, као што смо већ навели, у првом разреду заступљено са 2, а у другом са 3 часа, од чега је по 1 час посвећен настави инструмента (хармонике, гитаре, клавира, мандолине или фрулице, односно блок-флауте).

Међу циљевима наставе музичког васпитања наведени су оспособљавање ученика да успешно изводе наставу музичког васпитања, код ученика изграђују слух, глас, осећај за ритмичко и мелодијско кретање, као и упознавање са дечјим инструментима и њиховом применом.

У оквиру садржаја предмета наведени су рад у домену мелодике до три предзнака (мелодијске вежбе, песме и диктати), рад у домену теорије музике (лествица, ступањ, интервали, тетрахорд, трозвучи – препознавање дурских и молских, доминантни септакорд, темпо, динамика), рад у домену ритма (трајање, рит-

мичке фигуре, дводел, тродел, четвородел, ритмичке вежбе и диктати), рад у домену стваралаштва (допуњалке, осмишљавање ритма и мелодије на задати текст и обрнуто, компоновање мањих песама), музичке игре за развијање гласа, слуха и ритма, илустрације песме покретом и слободан покрет на познту музику, свирање на дечјим инструментима, њихова примена уз причу, као илустрација атмосфере или личности, вокална техника, анализа дечјих песама, слушање музике уз анализу облика и тумачење садржаја код програмских дела. У сваком разреду предвиђа се обрада по најмање 20 песама за певање и дириговање.

Када је реч о настави инструмента, међу циљевима је наведено оспособљавање ученика да се служе одабраним инструментом, те да га користе у настави музичког васпитања. У оквиру садржаја наведен је рад на лествицама и вежбама/песмама/композицијама до три предзнака, изузев за фрулицу, где се рад ограничава на лествице са по једним предзнаком и обрада по двадесет песама, односно малих композиција (План и програм васпитно-образовног рада за I и II разред Педагошких академија, 1979: 578-580).

На седници Просветног Савета од 29.9.1981. донет је Наставни план и програм за III и IV годину педагошких академија за васпитаче. Вокално-инструментална настава је заступљена као предмет у прва два семестра са по једним часом, а Методика музичког васпитања је присутна у два семестра – трећем и четвртном, са по три, односно два часа. Осим обавезних предмета, студенти похађају и блокове изборне наставе (28 часова по блоку) у завршном семестру – бирају између ликовне, музичке, физичке културе и упознавања природне и друштвене средине. На крају другог семестра успех из предмета вокално-инструментална настава се вреднује констатацијом положио-није положио. На крају трећег семестра студенти полажу колоквијум из методика, а оцена на крају финалног семестра се формира на основу успешности на колоквијуму, процене рада студента у оквиру практичног рада и професионалне праксе. Испити из блокова изборне наставе се полажу на основу одређеног броја реализованих задатака током похађања наставе. На крају школовања сви студенти полажу и дипломски испит.

Предмет вокално-инструментална настава у трећој години надовезује се на знања стечена на предмету музичко васпитање током прве две године похађања припремног степена Педагошке академије (у оквиру ког су стицане основе музич-

ке писмености и музицирања на клавиру или хармоници), а реализује се у групама од највише 10 студената. Подразумева осамостаљивање студената у извођењу бројних песама и игара у тоналитетима обрађеним током прва два разреда (Це-дур, а-мол, Ге-дур, е-мол, Де-дур, ха-мол, Еф-дур, де-мол, Ес-дур, це-мол, Е-дур), да се оспособе за коришћење дечјег инструментаријума, да се кроз разне форме стваралачког рада (илустрације песама, допуњалке, импровизације ритмова и мелодија на текстове) оспособе за рад на развоју стваралачких способности деце, да кроз певање, свирање и слушање развијају смисао за лепо у музици. Програм укључује извођење 15 бројалица, свирање, певање и дириговање 20 песама, 15 фолклорних игара, 15 игара са одређеним циљем (игре уз певање или игре уз инструменталну пратњу), као и транспоноване дечјих песама и игара. У области слушања, препоручује се слушање 20 значајних дела, а помиње се и рад на усменим и писменим диктатима. Провера знања подразумева свирање обрађених песама, аранжирање непознате песме или бројалице, дириговање 2 песме и извођење две игре, на крају првог и другог семестра.

На наведене садржаје потом се надовезују садржаји предмета Методика музичког васпитања, која има за циљ упознавање студената са концепцијом музичког васпитно-образовног процеса на предшколском нивоу, оспособе се за самосталан рад у овој области, праћење и одабир музичке литературе и примену свих стечених знања. У оквиру програмских садржаја наведени су:

- општи значај музике (утицај музике на дечји развој, развој музичких способности)
- сензомоторна реаговања (изазивање спонтаног реаговања деце на музику покретом)
- примање музике (слушање музике, опажање музичких карактеристика, одабир адекватних примера за слушање)
- репродукција (песма, импостација гласа, интонација, осећај дурског и молског тонског рода, дводелни и троделни ритам, мотив, фраза, реченица, период, мелодијски низови од трихорда до октаве, графичко представљање мелодије и ритма)
- музичке игре (покрет и музика, игре уз певање, игре уз инструменталну музику, музичка драматизација)

-
-
- развијање дечјег музичког стваралаштва уз примену ритмичких удараљки (импровизовање на ритмичким инструментима)
 - чување апарата и музичких инструмената (формирање и одржавање музичког кутка)
 - анализа основа програма за дечје вртиће – по узрасним групама (задаци и садржаји везани за певање, слушање музике и музичке игре за сваку од група) (Наставни план за III и IV годину педагошких академија за васпитаче, 1982: 1754).

У питању је веома обимно градиво, али се у оквиру дидактичко-методичких упутстава наводи да одређене делове могу проучити и сами студенти, како би се активирали, али и како би се економичније приступило раду на часу.

Завршни семестар посвећен је практичној припреми за рад, кроз упознавање са активностима деце и васпитача, обраду методских поступака, хоспитовање у дечјем вртићу (12 од укупно 42 часа у овом семестру), израду писаних припрема, анализу успешно израђених припрема и извођење практичног рада. Студент треба да током практичног рада одржи три активности, по једну у свакој од узрасних група.

Провера знања укључује колоквијум на крају трећег семестра (усмена провера знања, извођење једне песме и једне игре), и испит на крају завршног семестра (практични рад у вртићу, усмена провера знања и одбрана одржаног практичног рада).

У оквиру изборне блок-наставе на предмету музичка култура даље се продубљују претходно стечена знања у области импровизације мелодије, слушања музике, свирања на одабраном инструменту, посећивање и организовање дечјих музичко-сценских манифестација.

У Војводини је програм из 1969. године примењиван до 1973. године, када је у Војводини усвојен *Закон о педагошким академијама*. На основу њега, Просветни савет САПВ доноси *Наставни план и програм за Педагошке академије за образовање васпитача*, који је објављен у Службеном листу САП Војводине 1974. године. Према овом документу, у прве четири године припремног наставног степена, музичко васпитање је заступљено са по два часа недељно, у другом семестру пете године, у оквиру завршног наставног степена са два часа и са по два часа у завршној, шестој години.

У прва четири разреда, по један час недељно био је посвећен настави инструмента – клавира, хармонике или гитаре, а по два часа стицању теоријских и практичних музичких знања.

Први разред посвећен је стицању основа музичке писмености – упознавању са нотним знацима, кључевима, ступњевима у лествици, Це дур лествицом и природном а-moll лествицом, интервалним, трајањима осмине, четвртине, половине, четвртине и половине са тачком, одговарајућим паузама, као и основним појмовима динамике, темпа, извођењу једноставних мелодијских и ритмичких вежби, мелодијских и ритмичких писмених и усмених диктата). У области слушања музике су заправо наведени захтеви за област извођења – 8 дечјих песама и 2 дечје музичке игре уз корићење мелодијских Орфових инструмената.

Други разред подразумева упознавање са хармонском а-мол, Ге-дур и Еф-дур лествицом и триолом, извођење једноставних мелодијских и ритмичких вежби, мелодијских и ритмичких писмених и усмених диктата, а у оквиру стваралачког рад ученика наведене су мелодијске допуњалке. Слушање музике укључује дела у којима се препознаје улога гудачких и ударачких инструмената у оркестру и начини руковођења дечјим хором. Предвиђа се обрада 8 дечјих песама и две игре са певањем, уз пратњу на хармонским инструментима, као и мелодијским инструментима Орфовог инструментарија.

У трећем разреду обрађују се дурски и молски тоналитети са 2 и 3 предзнака, осмина са тачком, сложенији облици стваралачког рада, елементи музичких облика, улога дувачких инструмената у оркестру, као и упознавање са трзачким инструментима, слушање музике, правилно певање и елементи хорског дириговања. Програмом је предвиђена обрада 8 песама и 2 игре из нотног текста.

Четврти разред посвећен је извођењу мелодијских, ритмичких вежби, двогласних вежби и канона, записивању диктата, стваралачком раду ученика, упознавању елемената музичког израза, принципа импостације гласа, сложених музичких облика, инструмената са клавијатуром, као и са практичним руковањем хором. Међу захтевима је наведено савладавање 8 песама и 2 игре.

У оквиру завршног степена, у другом семестру обрађују се следеће теме: Методика музичког васпитања као наставна дисциплина – улога музике, значај, карактер и васпитна функција музичког васпитања у предшколским установама; ме-

тодички поступци при обради наставних јединица; проучавање програма музичког васпитања у предшколској установи – анализа задатака и садржаја у млађој узрасној групи.

Трећи семестар посвећен је проучавању програма музичког васпитања у предшколској установи – анализи задатака и садржаја у средњој и старијој узрасној групи, а четврти планирању садржаја, систематском праћењу дечјих музичких способности, корелацији са другим областима, графичком приказу тонских висина и трајања, организовање музичког кутка, наставним средствима и писању писаних припрема активности (Nastavni plan i program za Pedagoške akademije za obrazovanje vaspitača, 1974).

На основама усвојеног Закона о усмереном образовању (1986), Просветни савет СР Србије доноси посебан Правилник о плану и програму образовања и васпитања за основни образовни профил четвртог степена стручне спреме у просветној струци (1987). Музичка култура је заступљена са по два часа у сва четири разреда, а обухвата стицање знања у области теорије и историје музике, а по још један час недељно посвећен је настави инструмента, која спада у изборне предмете. У дидактичко-методичким упутствима се наводи да знатно већи део часова (55 од 72 у прва три, односно 52 од 68 у четвртом разреду) треба посветити теорији, а мањи део историји музике. (Иако се на први поглед чини да усвојени програм представља корак уназад у односу на програме Школе за васпитаче, јер је музицирање на инструментима сада сврстано међу изборне предмете, у програму је јасно наглашено да похађање наставе инструмента представља услов за наставак школовања на педагошким академијама.)

У оквиру прве области, садржаји су разврстани на категорије – теорија музике, ритмика, мелодика, дечји музички инструменти, стваралачки рад и подразумевају детаљно упознавање са лествицама, интервалима, акордима, трајањима, мерама, ознакама, кроз извођење ритмичких и мелодијских примера, бројалица, песама, игара, аранжмана, канона, двогласа, записивање диктата и транспозиција и слушање музичких дела за децу. Велика пажња посвећена је и раду са ударалкама, као и раду у области стваралаштва – музичких питања и одговора, музичких ударалки, импровизација ритма, импровизација мелодије на задати текст, импровизација покрета.

У оквиру друге области, предвиђено је слушање бројних композиција и упознавање са основним карактеристикама, инструментима, облицима и жанровима сваке од епоха

За наставу инструмента, која се реализује са једним часом групне наставе (5-10 ученика у групи) током све четири године, дати су програми за клавир, хармонику и гитару. Примера ради, програм у области клавира подразумева систематски рад на савладавању лествица (дурских до четири и молских до три предзнака), трозвука, етида, вежби, песама и игара, а савладава се и вештина транспонована композиција, а предвиђено је савладавање по 15-20 вежби, 5 комада и 20 песама и игара годишње. (Правилник о плану и програму образовања и васпитања за основни образовни профил четвртог степена стручне спреме у просветној струци, 1987).

Већ смо навели да је доношење *Закона о оснивању учитељских факултета и о укидању и промени делатности педагошких академија и виших школа* условило укидање Педагошких академија и оснивање Учитељских факултета и Виших школа за образовање васпитача. Заједница ових установа донела је 1994. године *Наставни план и програм за више школе за образовање васпитача*. Ово је последњи програм за све установе овог типа донет на националном нивоу.

Већ смо навели да се међу практикумима налази Вокално-инструментална настава, а међу уже стручним предметима Методика музичког васпитања. Вокално-инструментална настава иницијално је била заступљена са по 1 часом вежби у I и II семестру, а Методика музичког образовања са 3 часа предавања и 1 часом вежби у III семестру и 2 часа вежби у IV семестру. План и програм је већ наредне године претрпео мање измене, тако да се уводи један час предавања из Вокално-инструменталне наставе у I семестру и сходно томе, смањује број предавања из Методике музичког образовања у III семестру са 3 на 2.

Настава Вокално-инструменталне наставе има за циљ да „употпуни знања из музичке културе стечена у средњој школи, посебно у области свирања на одабраним инструментима (хармоника, клавир, гитара...) и да повеже наставу музичке културе са Методиком музичког васпитања која се слуша и практично примењује у III и IV семестру” (Наставни план и програм за више школе за образовање васпитача, 1994: 103).

Међу задацима наведени су осамостаљивање у вокалном и инструменталном извођењу песама, игара, раду са дечјим инструментима, формама стваралачког рада и раду у домену слушања музике. Међу садржајима наведено је извођење 15 бројалица, певање (уз обраћање пажње на вокалну технику) и свирање на инструменту 10 песама, 15 фолклорних игара, 15 игара уз певање, али и активности као што су креирање једноставних аранжмана, транспоновање дечјих песама и игара, дириговање, као и слушање 20 значајних музичких дела.

У оквиру описа концепције наставе, наведено је да „Највећа пажња треба да се обрати певању песама, бројалица и извођењу музичких игара, свирању на инструментима и самосталном стваралаштву (илустрација песама, допуњалке, импровизација ритмова и мелодија на текстове), што представља суштину програма. Не треба занемарити ни музички диктат, усмени и писмени (ритмички и мелодијски)” (Наставни план и програм за више школе за образовање васпитача, 1994:104). Наведени су и критеријуми за избор песама (усклађеност са гласовним могућностима деце) за рад у настави овог предмета, као и нумера за слушање (вредна дела наше и иностране народне и уметничке музике).

Настава Методике музичког васпитања има за циљ да се студенти оспособе за осмишљавање и извођење музичких активности у предшколским установама. Међу задацима издвојени су упознавање са концепцијом музичког васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста, увођење у суштину развоја дечје музичности, упознавање са критеријума за избор музичких садржаја, итд.

Међу садржајима наводе се општи значај музике (могућност развоја музичких способности у раном детињству, сметње у музичком развоју), сензомоторна реговања (игре за развој слободног кретања уз музику, уз истицање разлика у динамици, темпу, или уочавање ритмичко-мелодијских целина, култивисање дечјег музичког доживљаја и израза), слушање музике (игре за развој слуха, опажање боје, динамике, темпа и других изражајних средстава у слушаним делима, упознавање студената са епохама и композиторима кроз слушање музике), певање (упознавање са улогом песме у васпитно-образовном раду, негом и културом гласа, репродуктивним могућностима деце – амбитусима у одређеним узрасним фазама, играма вокализације, упознавање са дечјим песмама оба тонска рода, графичко представљање мелодије и ритма), игре (координација покрета и звука, игре за развој ритма,

специфичност и карактеристике музичке игре, игре уз вокалну, вокално-инструменталну и инструменталну музику, фолкорне игре, игре улога и драматизације), креативно изражавање (развој дечјег стваралаштва уз коришћење Орфових ударалки, упознавање са њиховом класификацијом, начинима коришћења и бојом инструмената), одржавање музичког кутка и чување инструмената, припрема средстава и материјала за музичке активности, анализа задатака и садржаја у области музичког васпитања, корелација са другим областима, упознавање са структуром васпитно-образовног рада – активностима деце и васпитача у оквиру слободних и усмерених активности, израда модела писаних припрема (Наставни план и програм за више школе за образовање васпитача, 1994, 92-93).

Наведени циљеви, задаци и садржаји ова два предмета скоро у потпуности су преписани из програма за завршни степен Педагошке академије из 1981. године, уз разлику да је у оквиру предмета Методика музичког васпитања искључен практични рад – хоспитовање и реализовање музичких активности у предшколским установама. Годину дана касније изменом наставног плана и програма, у оквиру предмета Вокално-инструментална настава укључена су предавања из области теорије музике. Наиме, фонд часова предмета јесте скоро идентичан као у програму из 1981. године. Кључна разлика је у томе што је настави која је извођена по програму из 1981. године претходило двогодишње образовање у оквиру припремног степена Педагошке академије, а у годинама које су следиле, претходило јој је четворогодишње образовање по програму просветне струке при бившим педагошким академијама и гимназијама, у којима је музичко васпитање било заступљено у знатно већем степену (и подразумевало стицање темељних знања из домена музичке писмености и свирања на инструменту,) док се у новој образовној концепцији студенти уписују у Вишу школу за образовање васпитача након завршене гимназије или четворогодишње средње школе, где се у оквиру предмета музичка култура у највећем броју случајева савладавало искључиво градиво из области историје музике. Наставни план и програм измењени су управо да би се додавањем једног часа предавања из предмета Вокално-инструментална настава (уместо једног часа предавања из предмета Методика музичког васпитања у трећем семестру), попунила „празнина” из области музичке теорије. Ипак, сматрамо да један час предавања током једног семестра свакако није могао на адекватан начин

да замени четворогодишње или двогодишње музичко образовање са по три, или два часа недељно, када су знања из домена музичке писмености и свирања на инструменту стицана на систематичан начин. Посебно истичемо да је, имајући у виду да већина полазника није раније учила да свира било који од инструмената, било неопходно укључити свирање инструмента као посебан предмет, или додатно повећати фонд часова вежби, на којима би се обрађивало градиво из ове области. Такође, искључивање практичне компоненте, у којој студенти добијају прилику да стечена знања ставе у функцију, додатно умањује квалитет овог програма рада.

У периоду који је уследио, до данас, свака установа је развијала сопствене силабусе, усклађене са компетенцијама кадра који реализује програме, као и изменама у програмским документима у области предшколства, који су доношени. Навели смо и да су од 2005/6 године основани смерови за образовање васпитача на неколико Учитељских факултета, а да су од 2007. године двогодишње више школе трансформисане у трогодишње високе школе за образовање васпитача. Све наведено условило је да данас постоје велике разлике у силабусима музичких предмета у оквиру 13 различитих програма за образовање васпитача који се реализују у Србији. Неки од пропуста наведених у претходном пасусу јесу надокнађени – у већини програма за образовање васпитача додатна година (или две) обезбедила је враћање практичне компоненте у процес стицања знања, односно, поновно укључивање посматрања и реализације музичких активности, те практичну примену стечених знања. Ипак, до данас у програме није враћен квалитет, ширина и темељност знања из домена музичке теорије (музичке писмености) и свирања инструмента.

Наиме, силабуси предмета на којима студенти стичу музичко образовање у оквиру постојећих програма за образовање васпитача у Србији су детаљно анализирани и компарирани у оквиру рада Соколовић Игњачевић и Грујић (2016), те ћемо овде представити њихове основне налазе. Образовање васпитача у домену музике се одвија кроз два предмета – најпре кроз предмет најчешће назива Вокално-инструментална настава, који подразумева стицање теоријских знања о основама нотног писма (нотама, лествицама, интервалима, итд.) и музичкој терминологији, а потом кроз предмет Методика музичког васпитања (најчешће у оквиру два курса – Методика музичког образовања 1 и 2), који углавном подразумева стицање теоријских, првенствено методичких знања, као и практичних вештина из ове области.

Наведени програми се разликују у погледу трајања наведених курсева, њиховог распореда у оквиру студијског програма и броја ЕСПБ поена које носе, а следе табеларни прикази са овим подацима, које преузимамо из наведеног рада:

Табела 11: Заступљеност Вокално-инструменталне наставе у оквиру студијских програма и број ЕСПБ поена

1. семестар	1. и 2. семестар	2. семестар	2. и 3. семестар	3. семестар	3. и 4. семестар	1.- 4. семестар
Сомбор (4)	Београд (5) Сремска Митровица (5) Гњилане (4)	Шабац (5)	Вршац (7) Пирот (6)	Нови Сад (3) Алексинач (5) Суботица (6) Кикинда (5)	Крушевац (6)	Јагодина (5)

Табела 12: Заступљеност Методике музичког васпитања 1 у оквиру студијских програма и број ЕСПБ поена

4. семестар	5. семестар	5. и 6. семестар	6. семестар
Алексинач (4) Вршац (4) Гњилане (3) Пирот (4) Шабац (4)	Нови Сад (4) Ср. Митровица (3) Суботица (4) Сомбор (4) Кикинда (5) Крушевац (4)	Јагодина (4)	Београд (4)

Табела 13: Заступљеност Методике музичког васпитања 2 у оквиру студијских програма и број ЕСПБ поена

5. семестар	6. семестар	5. и 6. семестар	7. и 8. семестар
Шабац (4) Пирот (3) Алексинач (6) Вршац (3)	Нови Сад (4) Кикинда (2) Ср. Митровица (3) Крушевац (2) Суботица (4) Сомбор (4)	Гњилане (6)	Београд (7) Јагодина (5)

Ауторке указују на одсуство континуитета између уводног и методичког курса у трајању од једног семестра у оквиру пет студијских програма, у трајању од два семестра у оквиру једног студијског програма и у трајању од три семестра у оквиру два студијска програма, који потенцијално утиче на квалитет и трајност стечених знања у оквиру студијских програма.

У оквиру квалитативне анализе силабуса, анализирани су спискови литературе, заступљени садржаји и очекивани исходи курсева, а ми ћемо истаћи само

неке од података које сматрамо занимљивим. Тако, у оквиру Методике музичког васпитања 1, када је реч о практичним знањима везаним за поједине области рада, импровизација и стваралаштво су заступљени са тек 27%, у односу на, рецимо, 72% колико је присуство певања и свирања, односно 54% колико је посвећено слушању музике или раду са Орфовим инструментима. Такође, у оквиру практичног дела курса Методика музичког васпитања 2, писање припрема и реализација музичких активности заступљена је са 54% у силабусима, што значи да у нешто мање од пола курсева не постоји практична провера стечених знања (Sokolovic Ignjasevic & Grujić, 2016).

Подсећамо да смо у претходном току рада представили графикон у ком су сумирани подаци о категоризацији начина на које се одвијало образовање васпитача. Следи табеларни приказ основних података о музичком образовању у оквиру програма за образовање васпитача. За период до 1963. године, када је објављен први заједнички наставни програм за програме овог типа наведен је само број часова по годинама (и то на примеру београдске Школе за образовање васпитача). За период од 1963. испод табеларног приказа који се односи на сваки од периода, истакнуте су и основне карактеристике силабуса музичких предмета.

Табела 14: Основне карактеристике музичког образовања у оквиру програма за образовање васпитача у Србији – историјски преглед

Назив институције у којој се одвијало образовање васпитача	Број часова у свакој години у оквиру средњег образовања					Број часова у свакој години у оквиру вишег/високог образовања			Збир бројева часова у свакој од година	Називи музичких предмета и година доношења наставног плана и програма
Школа за образовање васпитача, средња четворогодишња		3	2	2	2				9	Певање и свирање, 1948
Школа за образовање васпитача, средња петогодишња	2	2	2	3	3				12	Певање са методиком и свирање по 10 мин. ван наставе, 1953, 1954
Школа за образовање васпитача, средња петогодишња	2	2	2	3	2				11	Певање са методиком и свирање индивидуално ван наставе, 1956
Школа за образовање васпитача, средња петогодишња	2	2	2	2	2				10	Музичко образовање, 1961
Школа за образовање васпитача, средња петогодишња	3	2	2	2	2				11	Музичко васпитање (укључује и свирање виолине, клавира, хармонике, тамбуре или мандолине), 1963
<p>– музичка писменост и свирање: бас и виолински кључ; лествице до 3 предзнака, интервали, трозвучи, мелодијске и ритмичке вежбе, диктати, историја музике, музички облици, основе хорског дириговања, дечје песме и игре, видови стваралаштва, музички инструменти, свирање у тоналитетима са до 4 предзнака</p> <p>– методика музичке наставе у предшколским установама - одабир садржаја, корелација са другим васпитним областима, рад са средствима, вежбе и игре као средство за развој слуха, неговање дечјег гласа, анализа дечјих песама (садржај, трајање, амбитус, форма, темпо, динамика, тоналитет), методика слушања музике, Далкросова метода, метода рада са инструментима, дечје игре, дечји стваралачки рад.</p> <p>– практичан рад – хоспитовање и самостална реализација музичких занимања у предшколским установама</p>										
Школа за образовање васпитача, средња петогодишња	3	3	2	3	2				13	Музичко васпитање (укључује и свирање клавира, хармонике или гитаре), 1969
Измењен само редослед предвиђеног градива										
Педагошка академија за обр. васп. – припремни и завршни степен 4+2		2(1)	2(1)	2(1)	2(1)	2,1	2,0		11	Музичко васпитање, 1973

*у загради је додатни час недељно који ученици могу похађати факултативно

<p>Припремни степен - прва четири разреда:</p> <ul style="list-style-type: none"> – музичко описмењавање и свирање – слични садржаји као у програму из 1963. и 1969. <p>Завршни степен – последња два разреда:</p> <ul style="list-style-type: none"> – методика музичког васпитања – наставна дисциплина, дидактички принципи, облици рада, игра као специфичан облик рада и стваралаштва, анализа програма музичког васпитања за све узрастне групе – избор песама, прича уз музику, свирање, певање, слушање музике уз препознавање особина тона, музичке игре и покрети, свирање на инструментима, стваралаштво, развој ритмичких способности деце, вежбе за импостацију гласа, методичка упутства за обраду песме, рад са инструментима и систематско праћење развоја музичких способности; аудио-визуелна средства, музички кутак, корелација са другим областима, организација средине. 											
Педагошка академија за обр. васп. (двогодишњи припремни степен након завршене две године заједничких основа и завршни степен), 2+2				2	3	1,1	3,2			8,5	Музичко васпитање (прва 2 разреда), ВИН (3.), Мет. муз. васп. (4.), 1979. и 1981.
<p>Припремни степен – 1979:</p> <ul style="list-style-type: none"> – музичко описмењавање и свирање – слични садржаји као у претходним програмима <p>– Завршни степен – 1981:</p> <p>* у пољима у којима је приказан број часова су наведени предвиђени бројеви часова за сваки од семестара</p> <ul style="list-style-type: none"> – Вокално-инструментална настава – осамостаљивање у свирању и певању песама у тоналитетима са до три предзнака, оспособљавање за рад са Орфовим инструментима, за рад на развоју стваралачких способности деце (кроз илустрације песама, допуњалке, импровизације ритмова и мелодија на текстове); 15 бројалица, свирање, певање и дириговање 20 песама, 15 фолклорних игара, 15 игара уз певање или инструменталну пратњу, транспоноване песама, слушање 20 значајних дела, рад на усменим и писменим диктатима. – Методика музичког васпитања – општи значај музике (утицај музике на дечји развој, развој музичких способности), сензомоторна реаговања (изазивање спонтаног реаговања деце на музику покретом), примање музике (слушање музике, опажање музичких карактеристика, одабир адекватних примера за слушање), репродукција (песма, импостација гласа, интонација, осећај дурског и молског тонског рода, дводелни и троделни ритам, мотив, фраза, реченица, период, мелодијски нивои од трихорда до октаве, графичко представљање мелодије и ритма), музичке игре (покрет и музика, игре уз певање, игре уз инструменталну музику, музичка драматизација), развијање дечјег музичког стваралаштва уз примену ритмичких удараљки (импровизовање на ритмичким инструментима), чување апарата и музичких инструмената (формирање и одржавање музичког кутка), анализа основа програма за дечје вртиће – по узрастним групама (задачи и садржаји везани за певање, слушање музике и музичке игре за сваку од група) – Практични рад - упознавање са активностима деце и васпитача, обрада методских поступака, хоспитовање у дечјем вртићу (12 од укупно 42 часа у овом семестру), израда писаних припрема, анализа успешно израђених припрема и извођење три активности, по једне у свакој од узрастних група. – + У оквиру изборне блок-наставе додатна знања из области импровизације мелодије, слушања музике, свирања на одабраном инструменту и посећивање и организовање дечјих музичко-сценских манифестација. 											

Четворогодишња просветна струка и две године завршног степена Педагошке академије, 4+2		3	3	3	3	1,1	3,2			15,5	Музичка култура и инструмент + вин(3.) и мет. муз. васп. (4), 1987
<p>Четворогодишња средња школа - 1987:</p> <ul style="list-style-type: none"> – теорија музике (3/4 часова) - детаљно упознавање са лествицама, интервалима, акордима, трајањима, мерама, ознакама, кроз извођење ритмичких и мелодијских примера, бројалица, песама, игара, аранжмана, канона, двогласа, записивање диктата и транспозиција и слушање музичких дела за децу, рад са ударалкама, рад у области стваралаштва – музичких питања и одговора, музичких ударалки, импровизација ритма, импровизација мелодије на задати текст, импровизација покрета. – историја музике (1/4 часова) - слушање бројних композиција и упознавање са основним карактеристикама, инструментима, облицима и жанровима сваке од епоха – настава инструмента (клавир, хармоника или гитара - групна настава са 5-10 ученика у групи) - савладавање лествица (дурских до 4 и молских до 3 предзнака), трозвука, етида, вежби, песама и игара и транспоноване композиција; за клавир, нпр, по 15-20 вежби, 5 комада и 20 песама и игара годишње. – Завршни степен – непромењен, из 1981. године 											
Виша школа за образовање васпитача, двогодишња						0+1 (1+1)	3+1 (2+1), 0+2			4	Вин (1.), мет. муз. васп. (2.), 1993
<ul style="list-style-type: none"> – *У пољима где је наведен број часова је наведен број часова предавања + број часова вежби, а у заградама су дати бројеви часова након измена наставног плана, а зарезима су одвојени предвиђени бројеви часова за сваки од семестара у оквиру завршне године – током средњошколског образовања ученици на настави музичке културе стичу знања о историји музике и музичким облицима и жанровима (нема рада у домену описмењавања, певања, свирања, итд.) – скоро у целости преписан програм из 1981. године за ВИН и Методику музичког васпитања – Вокално-инструментална настава – додата област Теорије музике, која подразумева стицање основа музичке писмености – Методика музичког васпитања – изузет практични рад – посматрање и реализовање музичких активности. 											
Висока школа за обр. васп., четворогодишња и Педагошки/Учитељски факултет (смер за обр. васпитача)										4-6*	Вин и мет. муз. васп.
<p>*Наведен је приближан број часова, на основу упоредне анализе Соколовић Игњачевић и Грујић (2016)</p> <ul style="list-style-type: none"> – током средњошколског образовања ученици на настави музичке културе стичу знања о историји музике и музичким облицима и жанровима (нема рада у домену описмењавања, певања, свирања, итд.) – музичка писменост и свирање – током једног или два семестра, у оквиру предмета Вокално-инструментална настава – методика музичког васпитања – теоријски део – током једног или два семестра – практичан рад – током једног или два семестра – посматрање и реализовање музичких активности у предшколским установама 											

У оквиру табеле јасно је видљиво драстично смањење часова посвећених музичкој настави од 1994. године, као и обима предвиђеног градива, за које претпо- стављамо да се морало одразити и у пракси, у смислу квалитета стечених музичких знања и компетенција васпитача, те планирања и реализације активности из домена музичког васпитања од стране кадра образованог на овај начин у предшколским установама. Емпиријским истраживањем ћемо указати на разлике у раду васпитача различитих генерација, образованих у оквиру студијских програма организованих на представљене начине. Истичемо и да је тренд смањења броја часова посвећених музичкој настави у програмима за образовање васпитача евидентан и у другим земљама. На пример, у Аустралији је забележено смањење са 72 сата посвећених настави музике у оквиру четворогодишњих основних студија (bachelor) из 1988. на само 17 сати 2015. године (Barrett, Flynn, Brown, & Welch, 2019).

3.5. ПРЕДШКОЛСКО МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У НОРМАТИВНИМ ДОКУМЕНТИМА И СТРУЧНИМ ПУБЛИКАЦИЈАМА У СРБИЈИ ОД КРАЈА 19. ВЕКА ДО ДАНАС

У оквиру овог сегмента анализирани су различити извори који садрже смернице из области музичког васпитања:

- нормативни акти из домена предшколског васпитања и образовања – закони и прописи којима су регулисана организациона питања предшколских установа;
- званични, полузванични и незванични програми васпитно-образовног рада и методичка упутства за њихову реализацију;
- педагошка литература (уџбеници, приручници – методике музичког васпитања, дела са усмерењима за рад у свакој од педагошких области);
- педагошка периодика (чланци који садрже напомене за рад у домену музичког васпитања);

Када је реч о педагошкој периодици, уврштени су чланци Јована Миодраговића и Миле Малеташки, јер дају увид у поглед на музичко васпитање са краја 19. и почетка 20. века, као и чланак Ивана Михалека, јер представља својеврстан приручник „у малом”, где свеобухватно приказују приступ методици музичког васпитања. Анализа остатка педагошке периодике, која се превасходно бави

појединим феноменима везаним за музичко васпитање, учинила би истраживачки корпус преобимним, те је нисмо уврстили у ово истраживање.

Садржај прикупљене историјске грађе биће, у организационом смислу, презентован на два начина:

- хоризонтални (хронолошки) и
- вертикални (проблемски).

Корпус чине 43 публикације, а следи табеларни приказ анализираних публикација и области које су обрађене у свакој од њих:

Табела 15: Анализиране публикације и приказ присуства смерница за поједине области.

Аутор, назив, година	П.	Сл.	И.	Ст.	Б.	Ин.
Јован Миодраговић, <i>О забавиштима</i> , 1897.			*			
Милан Стојшић, <i>Градиво за разна занимања Српчаци</i> , 1898.			*		*	*
Мила Малеташки, <i>Забавиште – збирка целокупног рада у српским вероисповедним забавиштима за породице, забавишта и забавиље</i> , 1904/1905.	*		*			
Радиша Стефановић, <i>Програм рада у дејем забавишту</i> , 1924.	*		*			
Никола Кирић, <i>Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа</i> , 1935.	*		*			*
<i>Програм и начин рада у забавишту</i> , 1940.	*	*	*			*
<i>Упутство за организацију и рад у забавиштима (дејем вртићима)</i> , 1945.	*		*			
<i>Упутство за организацију, социјално-здравствени и васпитни рад обданишта за децу претиколског доба у градовима и индустријским местима</i> , 1945	*		*			
<i>Упутства васпитачу дејем врта</i> , 1948.	*	*	*			*
<i>Упутства за организацију васпитног рада у дејем врту</i> , 1950.			*			
Станиша Коруновић, <i>Песма у дејем врту</i> , 1950.	*		*			
Stanka Fučkar, <i>Odgoj najmlađih pjesmom</i> , 1953.	*					
Stanka Fučkar, <i>Igre uz muziku</i> , 1958.			*			
Stanka Fučkar, <i>Muzički odgoj predškolske djece</i> , 1959	*	*	*	*		*
Божидар Д. Стефановић, <i>Методика музичког васпитања претиколске деце</i> , 1958.	*	*	*	*		*
<i>Vaspitni rad u predškolskim ustanovama</i> , 1959.	*	*	*	*		*

Višnja Manasteriotti, <i>Muzički odgoj na početnom stupnju</i> , 1969/1987.	*	*	*	*	*	*
Višnja Manasteriotti, <i>Zbornik pjesama i igara za djecu</i> , 1969/1982.	*		*			
<i>Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи</i> , 1969/1970. (*Вишња Манастериоти)	*	*	*	*	*	*
Vladimir Tomerlin, <i>Dječje muzičko stvaralaštvo: priručnik za učitelje i nastavnike muzičkog odgoja</i> , 1969.				*		
Ivan Mihalek, <i>Oblici muzičkog vaspitanja dece predškolskog uzrasta</i> , 1971.	*	*	*	*		*
<i>Основе програма васпитно-образовне делатности дечјег вртића и васпитне групе предшколске деце при основној школи</i> , 1975.	*	*	*	*	*	*
<i>Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja (Vojvodina) (Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini. Program vaspitno-obrazovne delatnosti u ustanovama za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SAPV)</i> , 1975.	*	*	*	*	*	*
Tomislav Gluvić, <i>Muzika i dete. Razvoj muzikalnosti kod dece</i> , 1980.			*			
Nadežda Vukomanović i Olga Komnenić, <i>Muzičke igre</i> , 1981.			*	*		*
Nedeljka Dobrić i sar., <i>Igre za predškolsku decu</i> , 1983. (*Ljubica Šuković)			*			
<i>Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања (Војводина)</i> , 1985.	*	*	*			*
Емилија Матић и Ксенија Мирковић-Радош, <i>Музика и предшколско дете</i> , 1986.	*	*	*	*		*
Ivana Domonji, <i>Metodika muzičkog vaspitanja u predškolskim ustanovama</i> , 1986.	*	*	*	*	*	*
Nadežda Hiba, <i>Muzika za najmlađe, priručnik za vokalno-instrumentalnu nastavu u pedagoškim akademijama</i> , 1986.	*		*	*		*
Надежда Вукомановић, <i>Музичко стваралаштво у дечјем вртићу</i> , 1989.				*		
Nadežda Vukomanović i Emilija Matić, <i>Pesma u vrtiću, pesma u školi</i> , 1989.	*		*			
<i>Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година</i> , 1996.	*	*	*	*		*
Мирјана Марковић и сар., <i>Корак по корак 2</i> , 1997.	*	*	*	*	*	*
Милена Ђурковић-Пантелић, <i>Методика музичког васпитања деце предшколског узраста</i> , 1998.	*	*	*	*	*	*
<i>Правилник о општим основама предшколског програма (припремни програм)</i> , 2006.	*	*	*	*		*
Емил Каменов, <i>Опште основе предшколског програма : модел Б</i> , 2007.	*	*	*	*		*

Euđen Ćinĉ, <i>Muzičko vaspitanje sa metodikom: priručnik</i> , 2013.	*	*	*			
Мирјана Ђурђевић и Весна Лукач, <i>Музичко васпитање : збирка активности за рад у припремној групи : приручник за васпитаче</i> , 2013.	*	*	*	*	*	*
Габријела Грујић, <i>Методички аспекти у музичком васпитању деце предшколског узраста</i> , 2017.	*	*	*	*	*	*
Јасмина Столић, <i>Музичке игре и покрет на предшколском узрасту</i> , 2018.	*	*	*		*	*
	30	22	38	21	11	25

Легенда: П. – певање, Сл. – слушање, И. – игре, Ст.- стваралаштво, Б. – бројалице, Ин. – рад са инструментима.

Највећи број публикација садржи смернице везане за музичке игре (музику и покрет) и певање, нешто мање публикација и смернице везане за рад са инструментима и слушање музике, а најмањи број публикација садржи напомене везане за област стваралаштва и бројалице.

Најпре ћемо изложити уводне напомене за сваку од публикација са прегледом заступљених области, а тамо где су наведени, биће описно представљени циљеви музичког васпитања и образовања на предшколском узрасту. Потом следи анализа смерница наведених у публикацијама за поједине области рада – певање, слушање музике, музичке игре, бројалице, стваралаштво, као и област рада са инструментима. У оквиру сваке области, публикације ће бити представљене хронолошки, а анализираћемо само оне публикације које садрже напомене везане за дату област, те нећемо посебно наводити да одређена област није заступљена у појединој публикацији.

У оквиру овог дела истраживања примењена је анализа садржаја и то на основу неколико категорија²⁵.

(i) значај/циљеви/задаци/исходи рада у датој области и предвиђени број нумера, тамо где је прописан;

(ii) критеријуми за одабир садржаја;

²⁵ У креирању методологије, делимично смо се ослонили на поступак анализе публикација коришћен у докторској дисертацији Драгољуба Шобајића – Шобајић, Д. (2010). *Развој пијанистичке технике у почетној настави клавира*. Докторска дисертација. Београд: Факултет музичке уметности.

(iii) амбитуси гласа (само у оквиру области певања)/видови рада у оквиру дате области;

(iv) основни подаци о поступку обраде садржаја у оквиру дате области.

У прву категорију сврстали смо садржаје који се најчешће наводе у уводним деловима текста посвећеног одређеној области – негде је то значај одређене области рада, негде су формулисани циљеви, задаци и исходи, а иако се међусобно разликују, реч је о садржајима чије упознавање нам омогућава извештајан увид у однос аутора према појединим областима.

Друга категорија посвећена је критеријума за избор садржаја, у оним областима где су ове напомене заступљене.

Трећа категорија је у домену певања посвећена опсезима гласа деце у свакој од узрасних група, а у осталим областима видовима рада.

У четвртој категорији представљене су све кључне напомене које се тичу сугерисаног поступка у раду у оквиру одређене области.

Код публикација где не постоје подаци за неку од категорија, такође нећемо посебно наглашавати њихово одсуство, већ ће само бити изостављени дати подаци. У појединим областима, где их није било могуће одвојити, подаци ће бити наведени здружено за по две категорије, што ће бити назначено у заградама. У прилогу рада налази се и табеларни приказ за сваку од области, за оне категорије које је било могуће свести на овај начин приказа, како би се на прегледнији начин сагледале сличности и разлике међу публикацијама. У табеларном приказу додате су и одређене поткатегије, ради веће прегледности. Приказ анализираних категорија са поткатегијама биће наведен на почетку прегледа сваке области.

3.5.1. Уводне напомене, циљеви музичког васпитања и образовања и опште смернице

Као што смо у претходном сегменту рада навели, Јован Миодраговић је 1897. године објавио кратку публикацију *О забавиштимма*, коју смо уврстили у анализу због напомена везаних за музичке игре, првим напоменама о музичким играма до којих смо у нашем истраживању дошли.

Милан Стојшић у уводном делу своје публикације *Градиво за разна занимања Српчаци* из 1898. године (за коју смо раније навели да је служила као први незванични програм за рад предшколских установа у Србији), не наводи конкрет-

не области у којима се одвија рад са децом, нити издваја музичко васпитање као посебну област, али у другом делу публикације, у ком се налазе садржаји за рад са децом укључује мањи број „бројеница” и велики број игара које у својој основи имају музичку компоненту, а које ћемо представити у наставку.

У претходном поглављу смо већ представили серију чланака Миле Малеташки. Она у уводном чланку критикује званични програм, којим је за први разред предвиђено „појање” и „настава у вери”, а већ смо навели и да износи став о неопходности увођења певања на матерњем језику, те потпуног изостављања појања на црквено-словенском језику. У наставку ћемо представити њене ставове везане за певање и музичке игре.

Анализираћемо и музичке аспекте *Програма рада у дејем забавишту* Радише Стефановића, а раније смо истакли да су смернице изнете у овом чланку такође представљале незванична програмска упутства. Један од седам наведених „предмета” у овом програму је и певање, а садржај овог сегмента програма садржи и напомене везане за извођење музичких игара.

И *Приручник* Николе Кирића представљао је незванични програм, а осим напомена везаних за певање и рад са инструментима, садржи занимљиве податке о извођењу игара за развој слуха и запажање особина тона.

У оквиру документа под називом *Програм и начин рада у забавишту* из 1940. године, музичком васпитању је дат велики значај – у оквиру распореда градива смештено је међу кључне три области, уз душевно и телесно васпитање. Када је реч о основним задацима, наводи се:

„Музичко васпитање у забавишту има задатак да развије детету слух и глас, осећај за разне звукове и ритам, смисао за лепо у народној музици и песми. Забавиља не сме да подели децу у музикалну и немускалну, него треба да свој деци учини певање и свирање милим. (...) Ниједна од вежби, о којима је овде реч, не пружа се деци у облику наставе, нити им се дају поуке из музике ма колико ове вежбе просте биле. Забавиља треба више пута да запева деци да буду деца радосна и да буде у забавишту весело” (*Програм и начин рада у забавишту*, 1940: 835-836). Остале напомене за конкретне области налазе се у наредним потпоглављима.

У *Упутствима за организацију и рад забавишта (дејих вртића)* из 1945. године наводи се да „Музичко васпитање (слушање музике, певање, свирање и

покрети уз пратњу музике) буди код детета интерес за музику, развија му слух и музичку меморију и потпомаже општи музички развитак детета претшколског доба. Истовремено помаже у изграђивању чилог и радосног расположења код деце, развија љубав према нашој земљи, њеним вођама, херојима и великанима, помаже организацији дечјег колектива, развија емоцију, стваралачку фантазију, пажњу, отсечност и изразитост у покретима” (Упутства за организацију и рад забавишта, 1945: 524). Међу запосленима у забавиштима нису наведени музички сарадици, већ само забавиље и забавиљске помоћнице. Кратке напомене везане за певање и игре биће представљене у наставку.

У документу из исте године, који се односио на обданишта, под називом Упутство за организацију, социјално-здравствени и васпитни рад обданишта за децу претшколског доба у градовима и индустријским местима, наведене су идентичне напомене као у претходно наведеном документу, уз истицање потребе да музика буде део свакодневног живота обданишта, као и да може бити део активности из различитих области али и слободне игре и шетње (Упутство за организацију, социјално-здравствени и васпитни рад обданишта за децу претшколског доба у градовима и индустријским местима, 1945).

У већ помињаном преводу руског документа из 1938. године, у сегменту где су наведене квалификације и ингеренције свих запослених кадрова, поред васпитача, лекара, неговатељице, економа и помоћног особља, наведен је и музички руководилац, који руководи музичким васпитањем у оквиру установе у којој је запослен. Наводи се и да је осим музичког руководиоца, за реализацију музичких активности одговоран и васпитач (Упутства васпитачу дечјег врта, 1948: 10). Музичком васпитању се даје веома важно место у дечјем врту, а као кључне активности наводе се „(...) певање, слушање музике, марширање уз музику и музичке игре” (Упутства васпитачу дечјег врта, 1948: 28). Дате су детаљне смернице за рад у оквиру сваке од методика и сваке од узрасних група, као и исходи за крај сваке године.

Међу задацима наведени су развој интересовања за музику, учење вештине певања и кретања уз музику, развој музичког слуха, памћења, осећања ритма, развој дечјег стваралаштва. Наводи се да је потребно реализовати два до три музичка занимања недељно, која треба да се састоје из неколико елемената (певања, слушања, игара, вежби и игара у колу, а у оквиру старије групе и музицирање на кси-

лофону), а да поред тога музику на различите начине треба укључити и у дечју свакодневицу, слободну игру, као и активности из домена других методика.

У *Упутствима за организацију рада у дечјем врту* из 1950. године, наведено је да се у домену музичког васпитања највећа пажња обраћа на развијање слуха и осећања ритма код деце, као и да треба правилно распоредити активности као што су певање, праћено свирањем, ритмичке игре, слушање грамофона, радиа и кратких музичких комада. Међу помоћним наставним средствима, у одељку посвећеном музичком васпитању наведени су инструменти Орфовог инструментарјума, али и клавир, клавирска хармоника, као и збирка песама за предшколски узраст, а у оквиру материјала за развијање и изоштравање чула још и „звонца у разним величинама, чашице напуњене водом (...), прапорци” (*Упутства за организацију васпитног рада у дечјем врту*, 1950: 59). Нешто детаљније смернице за домен слушања музике представимо у наставку. Као и код руског документа, и у овом правилнику предвиђен је рад музичког руководиоца у вртићу.

Исте године објављен је и први приручник са упутствима која се односе искључиво на област музичког васпитања деце предшколског узраста у Србији, под називом *Песма у дечјем врту* Станише Коруновића, уз подршку Министарства просвете. Главни циљ објављивања ове публикације јесте подршка васпитачима и музичким руководиоцима, а наводи се још и следећа констатација: „Данас наше претшколске установе нарочито оскудевају у музичкој литератури за децу, па смо зато приступили припреми ове литературе, пошто музика у претшколском васпитању заузима видно место” (Коруновић, 1950: 3).

Иако нису објављена на територији Србије, већ у Хрватској, у овом раду представимо и дела Станке Фучкар, објављена у размаку од неколико година – *Одгој најмлађих пјесмом* из 1953. године, *Игре уз музику* из 1958. године и *Музички одгој предшколске дјеце* из 1959. године, јер је Фучкар била једна од истакнутих музичких педагога бивше Југославије, која се бавила предшколским музичким васпитањем. Њена књига *Музички одгој предшколске дјеце* прва је од анализираних публикација која садржи напомене за пет од седам издвојених области. Свој став да је са музичким васпитањем неопходно започети у предшколском периоду и то кроз активно музицирање, ауторка истиче у свакој од публикација. „Дјечи треба омогућити, да активно судјелују и да reproducирају музичка дјела, која су

njima pristupačna, kao i da muziku slušaju i uživaju u njenoj ljepoti. Dijete se ne zadovoljava da bude samo pasivni promatrač” (Fučkar, 1953: 6). У оквиру дела *Музички одгој предшколске дјеце* она сумира и даље разрађује поставке из својих ранијих књига. Међу облицима музичких занимања она наводи певање, слушање музике, игре уз музику и свирање у дечјем оркестру и то кроз колективан рад, рад са мањом групом деце и индивидуалан рад.

Дело *Методика музичког васпитања претшколске деце* Божидара Д. Стефановића (1958) било је првенствено намењено васпитачицама предшколских установа и ученицама Школе за васпитаче. Аутор је једанаест година био запослен у овој школи, те не изненађује потреба да систематизује знања за своје ученике у овакав уџбеник. Дело садржи теоријски и практични део. У теоријском делу, аутор излаже свој став о значају музички подстицајног окружења за музички развој детета и то посебно у прве три године, даје историјски преглед развоја музике, детаљне информације о поставци гласа и органа за говор и певање, а бави се и значајем музичког васпитања. Као основне задатке музичког васпитања деце предшколског узраста он наводи развој слуха, ритма, говора, перцепције, пажње, памћења, мишљења, маште, воље, социјалних, патриотских и естетских осећања, суштински, сагледава ову тему веома свеобухватно. На више места у свом раду позива се на Фребела и његову концепцију, али и литературу из домена опште педагогије и психологије, посебно руских аутора. Пишући о концепцији музичких активности он наводи: „Музичка занимања не изводе се без помоћних средстава. То су, поред музичких инструмената, још и слике и макете” (Стефановић, 1958: 33), а у оквиру сугестија за извођење драматизације истиче да децу треба маскирати, како би се фабула приказала што верније. Он истиче и да је „неопходно свакодневно слободно музичко занимање” (Стефановић, 1958: 34), а не само организована музичка активност два пута недељно. Наводи и да „Нема методске јединице, ма из које области у оквиру претшколског васпитања, где се музиком не може допринети бољем и упечатљивијем схватању, јер њеним дејством на дечју емоцију појачавају се психички процеси код детета, тако да се ново градиво боље разуме и учи” (Стефановић, 1958: 61). Ово је прва публикација у којој су присутне напомене за шест од седам дефинисаних области.

Када је реч о методском поступку, односно организацији музичке активности, Стефановић истиче да када је реч о новој методској јединици, она треба да садржи увод, обраду градива и завршни део. Код музичких активности које за циљ имају утврђивање већ обрађених садржаја, аутор предвиђа мање сложену структуру, уз понављање песме или игре савладане раније (и показивање помоћних средстава коришћених при обради датог садржаја). Аутор у прилогу рада даје и неколико примера припрема активности.

У оквиру публикације *Васпитни рад у претшколским установама из 1959. године* налазе се упутства за рад на развијању музикалности – најпре су наведене опште напомене, а онда конкретни подаци везани за рад у свакој од узрачних група. У оквиру општих напомена, наводи се да се не треба ограничавати на учење песама, као једини облик рада, већ „(...) одређеним вежбама упознати децу са елементима музике: ритмом, мелодијом, динамиком, а преко слушања музике и са хармонијом. Исто тако разним вежбама упознати децу: с тоном и његовим особинама (трајање, висина, јачина, боја) и паузом; правилним дисањем као условом лепог певања, дикцијом и фразирањем као условом правилног и изражајног певања, држањем тела при певању. Све ово деца усвајају кроз игру, али без упознавања са музичким терминима” (*Васпитни рад у претшколским установама*, 1959: 43).

Међу потребним уређајима и инструментима за рад, наведено је да је потребан „Један музички instrument према спреми, најбоље клавира. Музички апарати: радио, грамофон, магнетофон, телевизор” (*Васпитни рад у претшколским установама*, 1959: 83), а међу музичким играчкама наведени су различити инструменти Орфовог инструментаријума и различити предмети који производе звук. У оквиру овог дела наведена је и библиографија значајних издања објављених у претходној деценији, која се тичу предшколског образовања и васпитања деце.

Током 1969. године објављено је прво издање књиге *Музички одгој на почетном ступњу Вишње Манастериоти (Manasteriotti)*, које је потом имало још седам издања, закључно са оним из 1987. године. Ми ћемо анализирати управо ово, последње издање. Истичемо да је реч о публикацији која није објављена на територији Србије, већ у Загребу, али је имала велики значај у образовању васпитача у Србији и чак је и у данашње време присутна у списковима литературе близу 30% програма за образовање васпитача (Sokolović Ignjačević, & Grujić, 2016: 137).

Ауторка започиње ову књигу кратким поглављем о деловању музике на човека, након чега даје преглед изражајних средстава музике. У сегменту о утицају музике на развој способности и психичких функција она заступа став да квалитет музичких способности донекле зависи од урођених диспозиција, али да је подстицајна средина кључна за њихов развој, а даје и кратак преглед различитих навика, особина и способности на које позитивно утиче бављење музиком, као што су моторичке способности, способност мишљења, памћења, стваралачке способности.

У оквиру основних задатака музичког васпитања за млађу узрасну групу, наводе се развијање интересовања за музику и учешће у музичким активностима, стварање основа за развој музичких способности и емотивно примање и доживљавање музике, неговање и култивисање дечјег гласа. Основни задаци за средњу групу укључују надоградњу постављених основа и подстицај деце на различите облике стваралачких активности, а међу задацима за старију групу, поред надоградње у наведеним областима, налазе се конкретни задаци, попут оног да деца певају интонативно чисто или оног да запажају и самостално изводе три ритмичке вредности (осмину, четвртину и половину) (Manasteriotti, 1969/1987: 23-24).

У наставку поглавља, ауторка наводи певање, слушање музике и музичке игре као основне активности, које у оквиру музичког занимања (музичке активности) треба ујединити у тематску целину. У музичке игре она поред оних које укључују покрет сврстава и говорне игре за развој ритма као што су бројалице, игре удаљкама и игре за развој слуха у којима деца запажају особине звукова и тонова.

Структурно, она музичку активност дели на уводни, централни и завршни део, те прецизно описује како сваки од њих треба да буде организован. За уводни део наводи да има за циљ психичку припрему деце, упознавање са циљем занимања и мотивисање за учешће у њој, као и да треба да буде кратак и интересантан. Може се састојати из рецитовања песме, изговарања загонетке, или показивања неког очигледног средства. Средишњи део треба да буде састављен од „pjevanja, slušanja muzike i muzičke igre. Redosled tih triju komponenti nije kruto fiksiran” (Manasteriotti, 1969/1987: 25). Певању треба да претходе вежбе дисања, поставке гласа, или изговора гласова, евентуално певање познате, лакше песме, а савладавању нове игре претходи обављање познате игре једноставнијих покрета. Ауторка истиче и важност вербалне похвале дечјег ангажмана на крају активности.

Ову смену различитих садржаја у оквиру активности ауторка повезује са дечјим ограниченим опсегом пажње, која се управо задржава разноврсношћу садржаја. Ауторка у овој књизи као реализатора музичких активности препознаје „одгајатеља”, односно васпитача, а не музичког сарадника, чак ни као једну од опција.

Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, усвојен 1969., а објављен као посебно издање 1970. године сачинила је, као што смо већ навели, међурејубличка комисија, а у његовом уводу се наводе и аутори, међу којима је и Вишња Манастериоти, за коју закључујемо да је ауторка дела везаног за музичко васпитање.

Међу задацима музичког васпитања наведени су развој интереса за музику, жеље за певањем, слушањем, извођењем музичких игара, развој музичких способности – слуха, осећаја за ритам, музичке меморије, нега и развој гласа, подстицај на музичко стваралаштво. Као основне области рада наведени су певање, слушање музике и „игре уз музику и развијање осећаја за ритам”, а за старију групу и слободно изражавање деце у вези са музиком (*Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи*, 1970: 54). Детаље везане за сваку од области, у оквиру појединачних узрасних група представићемо у потпоглављима која следе.

Дела Владимира Томерлина (*Дјечје музичко стваралаштво: приручник за учитеље и наставнике музичког одгоја*, 1969) и Надежде Вукомановић (*Музичко стваралаштво у дечјем вртићу*, 1989), као што је из њихових наслова јасно, усмерена су само на област дечјег музичког стваралаштва, те ћемо их анализирати у оквиру ове области.

Иван Михалек, у чланку објављеном у часопису *Педагошка стварност* на тек осам страна концизно износи своје ставове везане за чак шест од седам области које смо издвојили у нашој анализи.

Основе програма из 1975. године доносе задатке и садржаје за сваку од узрасних група, за област музичког васпитања. Међу задацима за све три групе се наводи подстицање позитивних емоција и радосног расположења, развој интересовања за музику, неговање спонтаности дечјег слободног изражавања у музици, развијање жеље за активним музицирањем, развој музичких способности – слуха, ритма и музичке меморије, као и нега и развој дечјег гласа. Наводи се и да при припреми сваког појединачног музичког занимања треба укључити све елементе

садржаја – певање, слушање и музичку игру, тако да један од њих има доминирајућу улогу (Основе програма васпитно-образовне делатности дечијег вртића и васпитне групе предшколске деце при основној школи, 1975/1982: 71). Део посвећен музици израдиле су Љубица Шуковић и Надежда Хиба, професорке Педагошке академије за образовање васпитача, као и Марија Живковић, васпитач.

У оквиру *Програма предшколског васпитања и образовања*, усвојеног 1975. године у Војводини, међу задацима су издвојени развој интересовања за музику, подстицај жеље за активним музицирањем, стварање основа за развој музичких способности, као и неговање и развој дечјег гласа. Истакнута је сугестија за коришћење музике свакодневно, у различитим деловима дана, ван заједничке музичке активности, као и захтев за праћењем и бележењем дечјег музичког развоја (опсега гласа, односа према музици, итд.).

Томислав Глувић у свом делу *Музика и дете. Развој музикалности код деце* (1980) истиче утицај музике на индивидуални развој и колективно васпитање и живљење (Glavić, 1980: 5). Он истиче везу између музике и емоционалног развоја, развоја говора и музике, развоја креативности, социјалног развоја. Он даје и своју дефиницију музикалности: „То је посебна (ни општа, ни појединачна) psihička sposobnost ličnosti da stvara, izvodi ili prima muziku. Muzikalnost podrazumeva snalaženje u zvučnim ritmičko-tonskim odnosima i vladanje logikom muzičkog izraza određene sredine. Sredina u kojoj se dete razvija daje pečat kako celokupnom razvoju, tako i muzikalnosti i određuje šta će dete primiti i u kom će se pravcu razvijati. Muzikalnost nije konačna ni konstantna vrednost, nego je podložna promenama u razvoju. U tome značajnog udela ima sama ličnost, njen opšti psihički razvoj, emotivni život, afinitet za muziku i muzičku aktivnost” (Glavić, 1980: 8). Дакле, јасно је да Глувић заступа став о подједнаком значају урођених способности и подстицаја из дететовог окружења. Он се даље детаљно бави видовима испољавања дечје музикалности, где издваја дечју пажњу, односно интерес за музичке садржаје, музичку меморију, сигурну интерпретацију песама – њиховог ритма и мелодије, али и стваралачке способности деце у оквиру спонтаних импровизација и усклађивање покрета са певањем. Посебно истиче различите активности кроз које се такође може уочити музикалност привидно немузикалне деце, као што су изражајно изговарање стихова, мелодизирано дозивање и ругалице, опонашање разних звукова и гласова, ритмичке

импровизације, уживљавање у слушано дело, уочавање његовог карактера и емотивног садржаја, итд. (Glavić, 1980: 11-13).

Музички развој деце Глувић дели на четири периода (до треће, од треће до шесте/седме године, од шесте до дванаесте и од дванаесте године). Предшколски период, по Глувићу је „psihološka priprema sa težnjom deteta da shvati smisao muzike i bavljena njom” (Glavić, 1980: 15). Он истиче да се дечја активност у овом периоду одвија претежно кроз имитацију старије деце и одраслих, уз повремено испољавање стваралачке иницијативе. Игру и социјалне контакте препознаје као ситуације које у највећој мери подстичу дете на музичку активност. Истиче да је дечји глас у почетку несигуран, са опсегом од два до три тона, који се постепено шири на опсег пентатонске лествице, као и да овај узраст одликује одлична музичка меморија – способност памћења већег броја песама и бројалица. На више места у свом делу он истиче значај средине за музички развој, значај систематског музичког васпитања, те закључује: „Ако се у породици или забавишту доста пева, свира, игра, слуша и прича о музици, деца ће стећи сталан интерес за музику” (Glavić, 1980: 16). У наставку, он се бави музичким стваралаштвом деце, али нема издвојених напомена за децу предшколског узраста, те ове напомене нећемо представити у наредним потпоглављима.

Надежда Вукомановић и Олга Комненић објавиле су 1981. године збирку игара за децу предшколског и нижег школског узраста под називом *Музичке игре*, коју ћемо детаљно представити у потпоглављима посвећенима игри, стваралаштву и раду са ударалкама.

Група аутора објавила је 1983. књигу *Игре за предшколску децу*. Музичке игре које су део ове публикације, а које је прикупила Љубица Шуковић представимо у потпоглављу посвећеном игри.

Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, донет 1985. године у Војводини је садржајно, када је реч о методици музичког васпитања, веома сличан претходном из 1975. године. Највећу новину представља подела некадашње старије узрасне групе, која је подразумевала узраст од 5 година до поласка у школу, на две групе – старију за децу узраста 5-6 година и најстарију, за децу узраста 6-7 година. На још неке разлике указаћемо у наредним потпоглављима.

Књига *Музика и предшколско дете* Емилије Матић и Ксеније Мирковић-Радош прво је дело у ком су систематизована научна сазнања из области психологије и педагогије везана за музички развој деце предшколског узраста, али и конкретне сугестије везане за педагошку праксу, засноване на практичним искуствима ауторки.

У првом делу књиге, оне представљају резултате бројних истраживања везаних за ток музичког развоја детета, видове и детерминанте музичког развоја, а износе и своје ставове и искуства везана за значај музике за развој детета. За узраст између треће и четврте године, ауторке наводе: „Утицај средине је врло значајан. Деца која знају да певају долазе из породица где је музика нераздвојан пратилац многих делатности и где су подстицана на музичку активност” (Матић и Мирковић-Радош, 1986: 17). У нашем раду, бавићемо се превасходно анализом другог дела књиге, који је посвећен конкретним музичким садржајима, кроз потпоглавља која следе. Овде истичемо још и поделу музичких активности на оне које за циљ имају развој музичких способности и оне које утичу на друге аспекте дечјег развоја – интелектуални, социјални и емотивни. Улога музике у социјализацији деце, као средство за креирање пријатне, опуштајуће атмосфере и успостављање равнотеже у новој средини за дете, којој у претходним публикацијама из ове области није посвећена већа пажња, у овом делу је обрађена у посебном потпоглављу. Музичке игре су посебно истакнуте као ефикасно средство за социјалну интеграцију групе, која је у овом узрасту од велике важности.

Исте године, у Сарајеву је објављено дело *Методика музичког васпитања у предшколским установама* Иване Домоњи, а овде ћемо га анализирати иако није објављено на територији Србије, јер је у великој мери коришћено у пракси од стране васпитача, а показаће се у нашој анализи, и у обликовању појединих публикација аутора са територије Србије. У свом уводном поглављу ауторка се бави значајем и циљевима музичког васпитања, те доноси категоризацију задатака на васпитне, образовне, функционалне и практичне. Наводи да се рад са децом одвија кроз игру, слободне активности, дечји рад и усмерене активности у области певања, слушања музике, музичких игара, дечјег музичког стваралаштва и свирања на дечјим инструментима. Ауторка прилаже и детаљан план рада, који подразуме-

ва распоред активности у оквиру области, уз ограничење на једну усмерену музичку активност недељно.

Током 1986. године Надежда Хиба објавила је књигу *Музика за најмлађе, приручник за вокално-инструменталну наставу у педагошким академијама*. Реч је о делимично измењеној и проширеној верзији књиге *За наше најмлађе* која је објављена тринаест година раније, као приручник за васпитаче, ученике педагошких академија и наставнике музичког васпитања и штампано је у више издања. Ми ћемо ове анализирати ову, проширену и допуњену верзију публикације, у домену певања, музичких игара и бројалица.

Надежда Вукомановић и Емилија Матић у књизи *Песма у вртићу, песма у школи* из 1989. излажу велики број песама и бројалица, предвиђених за обраду у вртићу и школи, за које није прецизиран узраст, па их нећемо ни обухватити овом анализом, а у завршном поглављу налази се „izbor kompozicija i primeri mogućih aktivnosti sa decom” (Vukomanović i Matić, 1989: 45), где су заправо смештени нотни записи и описи различитих активности које спадају у домен певања и музичке игре, па ћемо их и представити у оквиру ова два потпоглавља.

Основе програма из 1996. године садрже већ поменуто поделу на модел А и модел Б. Док у оквиру дела посвећеног моделу А нема програма учења и подучавања, у делу посвећеном моделу Б дефинисани су циљеви система активности, међу којима и неговање комуникације и стваралаштва, где су сврстани циљеви музичких активности, разврстани на подгрупе: слушање музике, певање, свирање, музичке игре и музичко стваралаштво. Они ће бити представљени у даљем току рада.

У приручнику *Корак по корак 2* из 1997. године, у поглављу посвећеном музици, прецизно су наведени начини праћења дечје музичке активности и укључују уочавање иницијативе детета у овој области, праћење његових музичких избора (инструментата које користи, начина на које се укључује у активности попут певања, извођења покрета, начина на које испољава емоције уз музику, итд.). Дате су и смернице за очекиване исходе у различитим областима, задаци музичког развоја, као и предлози музичких активности, који ће бити представљени у оквиру сваке од категорија.

Милена Ђурковић-Пантелић је 1998. године објавила своју *Методику музичког васпитања деце предшколског узраста*, намењену студентима виших васпитачких школа, у којој приступа теми свеобухватно, те их упознаје са тематским

простором методике музичког васпитања, кратким прегледом историје музике у свету и код нас, основама теорије музике и музичке писмености, а потом и децјим општим и музичким развојем у предшколском периоду, сугестијама за негу, културу и поставку децјег гласа. На крају, налазе се кључни дидактичко-методички садржаји – принципи, методе музичког васпитања и основне методичке поставке везане за сваки од облика музичких активности –певање, слушање музике, децје музичке игре и свирање на децјим инструментима.

У оквиру *Основа програма* из 2006. године, за узраст од 3 до 5 година нису прецизиране смернице везане за музичко васпитање у оквиру модела А, док су читаоци у оквиру модела Б упућени на дела Емила Каменова *Васпитно-образовни рад у децјем вртићу* (2006) и *Опште основе предшколског програма : модел Б* (2007), а напомене везане за музику из другонаведене публикације представимо у даљем току рада. У оквиру сегмента посвећеног обавезном припремном предшколском програму, међутим, дате су идентичне напомене у оквиру оба модела и биће представљене у оквиру потпоглавља која следе.

Висока школа за образовање васпитача из Вршца објавила је 2013. године књигу Еуђена Чинча, под називом *Музичко васпитање са методиком. Приручник*, која се превасходно састоји из градива уводног музичког предмета у оквиру програма образовања васпитача – основних знања везаних за мелодику, метрику и ритмику, акорде, музичке изразе, ознаке и слично, а садржи и кратак део који се тиче дидактичких принципа, метода, средстава и материјала. Међу методама аутор издваја методу вежбе, те наводи необичну напомену: „У музичким активностима и вртићу се у одређеној мери могу применјивати и полифони-хармонске вежбе (вишегласје), као почетак развијања способности извођења у музичком саставу. На помени том узрасту, у редовним музичким активностима, као мотивирајуће средство, прибегаваће се лакшим вишегласним опусима канонског или резпозорјалног типа, са могућношћу разних комбинација вокалног и инструменталног извођења у којима васпитач може исказати сву своју инвентивност” (Ћинч, 2013: 43). Из наведеног није сасвим јасно о каквим полифони-хармонским вежбама и вишегласним нумерама је реч, нити на који начин их треба уврстити у рад. Поред ове методе, наводи и методу демонстрације, вербалну методу – методу објашњавања, методу разговора, откривачку методу и музичку игру. Неке од напомена везане за поједине области (певање, слуша-

ње и музичку игру) ћемо представити у наредним потпоглављима, иако нису детаљно елабориране.

Мирјана Ђурђевић и Весна Лукач исте године објавиле су књигу *Музичко васпитање : збирка активности за рад у припремној групи : приручник за васпитаче*. Она је део пројекта „Тематско планирање и интеграција садржаја у припремном предшколском програму”, у оквиру ког су објављени приручници за сваку од шест методика, засновани на прописаним циљевима А и Б модела, а ослоњени су на заједнички годишњи интегративни план, са десет месечних тема. Занимљиво је да је за музичко васпитање предвиђено 36 активности годишње (једна активност недељно), а за све остале области по 70 (скоро две активности недељно), и то без објашњења за овакав поступак. У кратком уводу информишемо се о ставовима ауторки о функцији музичког васпитања у децјем вртићу – оне сматрају је оно „средство свестраног развоја детета” (Ђурђевић и Лукач, 2013: 9) и треба да буде у тесној вези са осталим областима рада. Основни садржаји кроз које се реализују задаци музичког васпитања, према овим ауторкама јесу певање, децје музичке игре и бројалице, свирање на децјим инструментима, слушање музике и слободно музичко изражавање. Ауторке наглашавају да би свака активност требало да садржи више наведених садржаја. Оне не излажу методска упутства за сваку од области, већ само примере конкретних активности, које ћемо анализирати у наредним потпоглављима.

Књига Габријеле Грујић *Методички аспекти у музичком васпитању деце предшколског узраста* (2017) започиње поглављима у којима се систематизују научна сазнања из ове области везана за значај извођења музичких активности за развој деце предшколског узраста, утицај различитих фактора на развој децјих музичких способности, однос музикалости и сензорног развоја, улогу визуелне перцепције и визуелно-моторне координације у музичким способностима, као и подстицање музичких предиспозиција кроз игру код деце предшколског узраста. Овај део рада проистекао је из раније помињане докторске дисертације ове ауторке. Потом следе поглавља посвећена стимулацији елементарних ритмичких предиспозиција коришћењем бројалица, као и она о музици и покрету (укључујући и народне игре и плесове), слушању музике, певању и музицирању на децјим музичким инструментима, које ћемо детаљно анализирати у наставку овог поглавља. На самом крају на-

лази се и поглавље посвећено улози васпитача у остваривању циљева и задатака музичког васпитања.

Ауторка дели музичке активности на усмерене и самосталне. Наводи да свака усмерена музичка активност треба да се састоји из три дела – уводног, централног и завршног. Уводни део је посвећен креирању повољне атмосфере и подизању мотивације за остваривање задатака активности, централни служи за владавање садржаја и остваривање постављених задатака кроз игру, а завршни садржи заокружење активности, рекапитулацију обрађеног или стваралачки рад. Самосталне музичке активности деце (певање, музицирање на инструментима, кретање уз музику, музицирање уз самосталну игру, стваралачке игре, слушање музике са аудио-уређаја, надовезивање на усмерене музичке активности) се најчешће одвијају у музичком кутку/центру интересовања, уз тактично и готово неприметно руковођење од стране васпитача (Грујић, 2017: 134).

Јасмина Столић у свом делу *Музичке игре и покрет на предшколском узрасту* из 2018. године, проистеклом из магистарске дисертације одбрањене на Академији уметности Универзитета у Новом Саду (2014), у првом делу бави се значајем, циљевима и задацима музичког васпитања деце у предшколским установама, психофизичким и музичким развојем деце и предусловима за реализацију вокалних активности. У наставку, она сагледава музичку игру кроз категорије – бројалице, игре са певањем, игре уз инструменталну музику, народне игре и музичке дидактичке игре.

3.5.2. Смернице везане за рад у области певања

Дајемо преглед анализе у оквиру области певања са категоријама и поткатегоријама. Категорије и поткатегорије које су анализиране и табеларно су подвучене (табела се налази у прилогу рада):

1. Певање
 - (i) Значај певања/циљеви/предложен број песама
 - (ii) Критеријуми за одабир песама
 - Уметничка вредност
 - Васпитна вредност
 - Музичке карактеристике
 - (iii) Амбитуси

-
-
- (iv) Поступак обраде песме
- Увод и завршни део активности
 - Текст и мелодија заједно
 - Учење по деловима
 - Инструментална пратња (или снимак)
 - Додатне напомене
- (v) Конкретни садржаји

У табели су сумиране кључне напомене у свакој од категорија. Категорија два, посвећена критеријумима за одабир песама, подељена је на три поткатогеорије. У прве две поткатогеорије присуство одређеног критеријума – уметничке или васпитне вредности означено је звездицом, уз исписане додатне напомене, уколико их је у публикацијама било, док су у трећој поткатогеорији излистане све наведене музичке карактеристике значајне за одабир песме.

Већ у теоријском поглављу уочили смо да у одређеним темама везаним за поступке у области певања постоје неслагања. Препознате су разлике у приступима неколицини тема:

- учење текста и мелодије одједном/ учење текста и мелодије одвојено
- учење песме по деловима (фразама)/учење песме у целости
- певање уз инструменталну пратњу/ певање без пратње

Приликом наше анализе уочили смо још једну тему у оквиру које постоје неслагања:

- присуство мотивационог, уводног дела и завршног дела активности/ обрада песме без уводног и завршног дела активности.

Ове теме смо у оквиру табеларног приказа четврте категорије издвојили као поткатогеорије и то тако што смо их назвали по првонаведеном приступу – на пример, „текст и мелодија заједно”, па у оним публикацијама где је сугерисан овај приступ навели исказ „да”, а код оних где се текст и мелодија уче одвојено навели исказ „не”.

У оквиру поткатогеорије „додатне напомене” излистали смо остале кључне карактеристике поступка обраде песме.

Следи анализа доступних публикација, које садрже смернице везане за певање у предшколском узрасту.

– Мила Малеташки, *Забавиште – збирка целокупног рада у српским вероисповедним забавиштима за породице, забавишта и забавиље, 1904/1905.*

(ii) У области коју назива „песме”, Мила Малеташки излистава критеријуме за њихов избор, међу којима су весела садржина, једноставност мелодије и текста и њихова прилагођеност узрасту и децјем гласу, као и усклађеност карактера текста и мелодије.

(iii) Ауторка наводи и опсеге гласа за сваки од узраста – за децу од 3 године d1-a1, за децу од 4 године d1-c2, за узраст од 5 година c1-d2 и за узраст од 6 година h-e2. Наглашавамо да наведени опсези за све узрасте, осим евентуално за трогодишњаке, премашују децје вокалне могућности.

(iv) Наводи се да пре певања песме деци треба растумачити текст, тако да им буде разумљив, као и да не треба певати дуго, нити децу присиљавати на певање, већ допустити да се у певање укључе само деца која то желе (Малеташки, 1904: 295). Ауторка истиче да деца најпре треба да науче текст песме напамет, на исти начин као то се то чини код декламација, а у упутствима за обраду декламације налази се и уводни део активности, у коме се деца упознају са тематиком и мотивишу за учење. Потом васпитачица изводи песму, у пратњи виолине, а деца је понављају. Ауторка наводи и следеће: „А ако је песма при игри предузета, у томе случају неопходно је потребно песму често прекидати” (Малеташки, 1905: 265), што сведочи о начину рада у области певања, где је песма уткана у игру.

(v) Ауторка прилаже нотографију и називе препоручених песама, као што су „Голуб седи”, „Мио је цветак”, „Весело сам дете”, „Пчелица” и друге, као и одређен број песама на мађарском језику (Малеташки, 1905: 265-267). Један део песама одликује једноставност ритма, мелодије и мали амбитус, а други део садржи нешто већи амбитус и сложеније ритмичке фигуре.

– Радиша Стефановић, *Програм рада у децјем забавишту, 1924.*

(v) Радиша Стефановић у оквиру *Програма рада у децјем забавишту* наводи кратке програме за седам предмета, од којих се један назива „Певање”, за који су наведени следећи садржаји:

„Први разред. Лутко моја лучице. – Ја посејох лан. – Јагње моје итд.

Други и трећи разред. – Изабрати лакше песме из збирке Драгољуба Илића, што се оставља наставници на вољу” (Стефановић, 1924: 233).

– Никола Кирић, Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа, 1935.

(iv) Никола Кирић у свом *Приручнику* из 1935. године прилаже велики број описа активности у којима се деца упознају са одређеном воћком, животињом, или појавом, а песме су најчешће укључене у њихов завршни део.

(v) Наведени су текстови песама као „додатак, за певање и декламовање”, али не и њихови нотни записи. За већину песама наведен је извор – реч је о песмама из Збирке одабраних песама Владимира Ђорђевића (песме „Медвед бере јагоде”, „Имам јагње”, „Паун пасе” и „О косидби”), Веселе гимнастике Ф. Гошовића („Лутко моја”) и Песме и декламације Драг. П. Илића (Пчелица). У приручнику је заступљен мали број песама, али и других активности везаних за област музике, што упућује на закључак да аутор није придавао велики значај музичком васпитању.

– Програм и начин рада у забавишту, 1940.

(i) За област певања, у документу *Програм и начин рада у забавишту* из 1940. наводи се: „Певање најлакше развија у детету смисао и љубав према народној песми и музици” (Програм и начин рада у забавишту, 1940: 835). (ii) За певање се бирају песме које су садржином и мелодијом деци разумљиве и лако схватљиве и не премашују дечји обим гласа. (iv) Када је реч о поступку који треба применити у раду у овој области наводи се: „Прво деца треба да науче кратку песмицу напамет, онда је рецитију појединачно, па у хору, а затим је запевају – уз пратњу неког музичког инструмента” (Програм и начин рада у забавишту, 1940: 835).

– Упутство за организацију и рад у забавиштима (дечјим вртићима), 1945.

(ii) У кратким напоменама за област музичког васпитања наводи се да репертоар треба да чине песме приступачне деци, посебно песме свих југословенских и других словенских народа. (iv) Према овом документу, музичко васпитање изводи уз пратњу клавира и других инструмената, грамофона и радио апарата и уз певање васпитача.

– Упутства васпитачу дечјег врта, 1948.

(i) У оквиру ове публикације, прецизирани су исходи за сваку од области, из којих се информишемо да се у области певања очекује да деца певају усклађено са групом у млађој групи, а у средњој и старијој да певају изражајно користећи различите динамичке нијансе и врсте темпа. У току године са децом млађе групе треба обрадити 15-20 песама, а са децом средње и старије групе по 20-25 песама током сваке године.

(ii) Репертоар укуључује дечје и народне песме, чију садржину деца лако могу да разумеју, једноставног ритма, састављене из кратких фраза, и малог амбитуса, чији је темпо усклађен са природним покретима деце, како би се поступно радило на координацији покрета са музиком и изражавања доживљаја музике кроз покрет. (iii) Предвиђен је амбитус од 4-6 тонова у млађој групи и 5-8 у средњој и старијој.

(iv) За млађу групу препоручено је учење песме у целости: „Слушајући васпитача кад пева деца почињу да певуше у почетку поједине речи и најлакше делове мелодије, а затим и целу песму” (Упутства васпитачу дечјег врта, 1948: 68), уз напомену да се не одваја учење текста од учења мелодије, као и да се пева у оквиру мањих група, како би се прилагодило различитим могућностима деце. Процес учења песме треба да има игролику форму, односно да се паралелно уз певање одвија још нека, деци интересантна активност. Почевши од средње узрасне групе, саветује се подела деце на подгрупе у зависности од опсега гласа, како би се певачки репертоар прилагодио свакој од подгрупа.

– Станиша Коруновић, Песма у дечјем врту, 1950.

Прва детаљнија упутства везана за обраду песме на предшколском узрасту, дата су у оквиру приручника *Песма у дечјем врту* Станише Коруновића из 1950. године. Ова публикација се састоји из кратког предговора, упутства за обраду песама на четири стране, док су у наставку нотни записи тридесет и једне песме.

(iii) Када је реч о опсезима песама, аутор наводи да код млађе групе песме треба да буду амбитуса d1-a1, код средње од d1-h1, а код старије групе c1-d2.

(iv) Аутор наводи и да пре него што се пређе на обраду песме, децу треба припремити кроз извођење вежби усмерених на запажање особина тона као што су трајање и висина, које ћемо представити у једном од наредних потпоглавља.

Наведено је 15 упутстава и пратећи коментари, са примерима, а ми ћемо навести она која се односе на ток обраде песме:

„Пре свега простудирати садржину песме која се обрађује, како би деца што боље схватила садржину и све непознате изразе у песми.

- Помоћу лествице упознати мелодиско кретање песме солмизацијом, било инструментом или без њега. Мелодија се мора правилно и тачно научити, јер се погрешно научена песма тешко исправља.
- Грешке у изговору и мелодиском кретању одмах исправљати да се деца не навикну на погрешан изговор и певање
- Обрада мелодије врши се упоредо са обрадом садржине. Наравно, да се у току обраде објашњавају и утврђују изрази, речи, радње, итд.
- Ради развијања ритма – најважније тонске особине, навикавати децу на пљескање рукама, ударајући длан о длан каткад јаче, каткад слабије, па и сасвим тихо.
- Ако се учи нова песма, деца седе, но ако се обнављају обрађене песме, деца стоје у реду или кругу, певајући и изводећи као покретну игру.
- За време певања, без обзира да ли деца седе или стоје, треба чинити промене маршовањем какве корачнице.
- Где год је могуће треба песму обрадити као покретну игру. Покретна игра развија интерес, јача пажњу, омогућава да се истакну дечје способности и наклоности, наводи децу на такмичење.
- Дечји покрети треба да су природни и да одговарају стварности.
- Ако је песма са кратком садржином, мелодија се може поновити слогом „ла” или којим другим слогом.
- Вршити чешће обнављање обрађених песама и, где је то могуће, доводити их у везу са осталим занимањима.
- Када деца певају обрађену песму, треба их навикавати на дириговање обема рукама, било појединачно или целу групу.
- За време обраде песме врло је важно развити и очувати дечју пажњу. То се постиже ако је музички руководиоцац (или васпитач) свесно предан својој раду, ако уме да заинтересује децу и да тај њихов интерес одржи до краја.

- Обратити пажњу на интонирање песме; песма не сме да се почне ни сувише високим, ни сувише ниским тоном. (...)
- Затим се прелази на обраду песама које треба бирати по начелу поступности: лакше па теже по ритму и мелодији. По могућности сваку песму обработити као покретну игру, јер из садржине сваке песме може да се изведе покрет рукама, ногама, телом, главом, било да су деца у реду или у колу. Као правило за обраду песама треба да буде: што више покрета при обради и извођењу песме, јер седење слаби и расејава пажњу код деце. Покрет одржава темпо рада.
- Певати увек тише, јер је лепше и природније за децу. Јаким певањем квари се код деце орган за певање и могу да настану рђаве последице за гласне жице.
- Деца треба да певају 10-15 минута – млађа група краће време, а старија мало дуже” (Коруновић, 1950: 5-7).

(v) У оквиру збирке песама налази се 13 песама које је компоновао сам аутор, 5 народних и 13 песама других аутора, између осталих, песме „Хопа цупа...”, „Медвед бере јагоде”, „Шетало, петало”, „Пусти пужу рогове”, „Два се петла (побише)”, „Алај’леп (овај свет)”, „Коларићу панићу”. Међу песмама су заступљене и оне веома малог амбитуса и поступног кретања, као и нешто сложеније песме, већег амбитуса, са више скокова, дакле, прилагођене свакој од узрасних група.

– Станка Фучкар, *Одгој најмлађих пјесмом*, 1953.

(i) Станка Фучкар у свом делу *Одгој најмлађих пјесмом* (1953) дефинише основне задатке у домену певања – развој способности пажљивог слушања, као предуслова за правилно репродуковање музике, изоштравање слуха за разне музичке утиске, развој осећаја за ритам, музичке меморије, развој способности лепог и самосталног певања, развој опсега гласа детета, буђење естетских осећаја и развој доброг музичког укуса, као и развој стваралачких способности. Она међу позитивним особинама које рад у домену певања развија код деце наводи издржљивост, истрајност, самосавладавање, послушност, тачност, а посебно истиче развој способности прилагођавања колективу, у оквиру заједничког певања. Истиче зна-

чај певања уз пратњу хармонског инструмента, као и коришћење ритмичких инструмената и покрета као средстава за додатну мотивацију деце приликом певања.

(ii) У одељку у ком се бави критеријумима за одабир песама, она издваја васпитну вредност и садржај текста песме, амбитус песме, ритмичке вредности из којих се састоји (у почетку само четвртине, потом и осмине и половине, у старијој групи и четвртинску паузу), форму (у почетку песме од 4 такта – поновљени двотакт или мала реченица, касније 8 тактова – поновљена мала реченица, мали период или велика реченица, а на крају и 16 тактова – велики период), темпо (у почетку спор и умерен, касније и брз), динамику (у почетку умерену, у старијој групи и динамичке контрасте), тонски род (у млађој групи само дур, у старијој и мол), мелодију (основни интервали, до квинте). Она истиче да са децом не треба спроводити посебне вежбе дисања, већ само водити рачуна о правилном положају тела при певању. (iii) Када је реч о амбитусу песама, она за млађу и средњу групу препоручује опсег d1-g1/a1, а за старију c1-h1/c1, а наглашава да би до поласка у школу требало проширити опсег гласа до тона d2.

(iv) У опису методског поступка обраде песме, која у млађој групи треба да траје, по њеном мишљењу, до 25, а у средњој и старијој до 35 минута, она предвиђа неколико фаза. Најпре следи припрема за извођење, у којој треба побудити интересовање деце за учење песме, кроз приповедање, разговор, слику, играчку, препричавање доживљаја, проматрање предмета, бића или појава. У овом сегменту се деца упознају са текстом песме и добијају разјашњења за непознате речи, али се текст песме не учи одвојено од мелодије. Следи певање песме у целости од стране васпитача, уз пратњу инструмента и то два или три пута – деца су у овој фази окупљена око инструмента. Сегмент који следи је памћење мелодије и текста и одвија се тако што се деца враћају у полукруг у ком су првобитно певала и постепено прикључују васпитачевом понављању песме у целости. Наглашено је да се у овом делу песма изводи без пратње инструмента. Ауторка истиче: „Ne smijemo dugo pjevati sa čitavom grupom, jer ćemo tako teže moći kasnije popraviti nepravilno reproduciranu melodiju, ritam, tekst. Odgajatelj poziva pojedino dijete da pjeva s njim. Obično su to smjelija, muzikalnija djeca, da budu primer i poticaj drugima. Ne smije se zaboraviti na one povučene, tihe, bez samopouzdanja. Sve je potrebno aktivizirati pjevajući s pojedincima, zatim s manjim i većim grupama” (Fučkar, 1953: 27). Након што је песма усвојена од стране

већине деце, песму најпре изводе одабрани појединци, а затим наредну фазу представља извођење ритма (из њеног текста није јасно да ли говори о ритму, или метричком пулсу, јер наводи да га треба извести плескањем, ходањем и ударањем о различите предмете и инструменте - немогуће је извести ритам ходањем!) и покрета који прате садржај песме, чиме се песма претвара у игру (у млађој и средњој групи покрете предлаже васпитач, а у старијој он подстиче децу да их сама осмишљавају). У завршном делу активности, извођење се ставља у контекст јавног наступа – било да групе деце певају једни другима, или певају родитељима, у оквиру мале приредбе. Овако изведена активност представља тек прву фазу у раду на песми, у којој се и не очекује да су сва деца у потпуности савладали текст и мелодију песме. У наредним сусретима са песмом (у оквиру активности где се комбинују слушање, покрети и певање), издваја се одређена музичка компонента и ради на њој – инсистира на правилном изговарању текста (кроз његово декламовање у спором темпу), на правилном извођењу одређених мелодијских фраза (кроз игру одјека на неутралан слог) и ритмичких образаца (кроз њихово издвајање и извођење плескањем, ходањем, на инструментима), уочавању и извођењу адекватне динамике и темпа, као и бројне активности које укључују покрет. На обраду песме могу се надовезати и тематски сродне активности из области других методика.

(v) У наставку ауторка прилаже и нотографију бројних песама („Хопа, цупа”, „Иде киша”, „Баба зима”, „Јесен”, „Пекарчић”, „Садил сам босиљак”, „Зелени се, јагодо”, „Ковач”, итд.) намењених свакој од узрасних група, чије музичке карактеристике углавном прате смернице везане за критеријуме за одабир песама.

– Станка Фучкар, *Музички одгој предшколске дјеце*, 1959.

(i) У оквиру дела *Музички одгој предшколске дјеце*, ауторка представља нешто више детаља везаних за сваку узрасну групу, уз неколико измена у односу на своје претходне ставове. Наводи прецизан број песама који је потребно савладати у свакој узрасној групи (5-8 у млађој, 10-12 у средњој и 10-12 у старијој).

(iii) Овога пута, заступљени су нешто већи опсези гласа за сваку узрасну групу – у млађој d1-g1/a1, у средњој d1-h1/c2 и у старијој d1-e2. (ii, iv) Као припрему за певање у млађој групи наводи различите игре опонашања гласова, као и извођења одређених интервала кроз игру дозивања. Методска упутства и упутства

везана за критеријуме избора садржаја остају иста као у претходној публикацији исте ауторке.

– Божидар Д. Стефановић, *Методика музичког васпитања претшколске деце*, 1958.

(i) У *Методици музичког васпитања претшколске деце* Стефановић наводи да се за млађу групу препоручује певање 6-8 песама обима квинте, трајања од 4-6 тактова, једноставне садржине, за средњу извођење 10-12 песама обима сексте, а у старијој групи певање 12-15 песама опсега октаве (чак и ноне).

(ii) Према овом аутору, дечји певачки репертоар треба да укључује народне и уметничке дечје песме, пригодне садржине. (iii) Дати су опсеги гласова за сваку од узрасних група, према договору који је, како наводи аутор, постигнут на конференцији педагога и музичких стручњака одржаној у Опатији 1951. године. За млађу групу, реч је о опсегу квинте (d1-a1), средњу опсегу сексте (d1-h1), а за старију о опсегу октаве (c1-c2). Он посебну пажњу у оквиру поглавља о певању посвећује дикцији и фразирању.

(iv) Аутор наводи да се учење песме може одвијати са и без инструменталне пратње, али истиче да је неопходно да васпитач поседује способност музицирања на једном инструменту.

У уводном делу активности се „проверава” дечје знање и деца упознају са помоћним средством (сликом, макетом и инструментима). Средишњи део се састоји из два дела – у првом делу васпитач најпре излаже садржај приче, а потом пева песму, након чега се придружују деца, која је понављају најпре групно, а потом и појединачно. Други део је игра, где деца изводе радње које се помињу у песми, односно драматизују њен садржај. Завршни део служи за проверу стечених знања. Сматрамо да неки од захтева који су наведени у оквиру млађе узрасне групе, ипак превазилазе њихове могућности, на пример груписање удара при извођењу пулса. Извођење равномерног пулса уз певање је задатак на ком свакако треба радити већ у млађој узрасној групи, али груписање удара и то, конкретно, кроз смену снажнијег и мање снажног тапшања је веома тешко реализовати са млађом, па и старијим узрасним групама.

За средњу групу (поред извођења припремних вежби за млађу групу) наведено је извођење припремних вежби попут вежби и игара за одређивање висине то-

на (при певању – подизањем руке уз певање виших и спуштање руке уз певање нижих тонова, помоћу клавира и других инструмената), вежби дисања (кроз нос – мирисање цвећа, лагано и брзо удисање – уз прављење паралеле са бакама које седе и војницима који журе, итд.), те певање песама са и без пратње. Аутор у овом узрасту певању додаје и тактирање на два и три, што такође сматрамо непримереним захтевом за овај узраст.

У старијој групи истиче потребу за обнављањем свих претходно наведених припремних вежби, а певању додаје тактирање на четири. Певање се може реализовати и кроз пратњу дечјег оркестра – деце на ритмичким инструментима или појединца или васпитача на мелодијском ударачком инструменту. Аутор износи став да децу старијег узраста треба поступно сензибилисати на препознавање дурских и молских скала, без увођења термина „скала”, већ само кроз препознавање општег звучања левтице, те повезивање ведрога карактера са дуром, односно мирног са моллом.

– Васпитни рад у претшколским установама, 1959.

Публикација *Васпитни рад у претшколским установама* доноси прецизна упутства везана за рад у појединим областима, сепарисана по узрастним групама.

(i) У млађој групи се предвиђа учење 6-8 песама, у средњој обнављање научених и учење 10-12 нових, а у старијој такође обнављање научених и учење 12-15 нових песама. (iii) За млађу групу препоручују се песме опсега d1-a1, за средњу d1-h1, а за старију c1 до d2.

(iv) Није прецизно наведен поступак обраде песме, али се наводи да певању претходе вежбе за обликовање гласа и вокализацију, као и да се рад у овој области у млађој и средњој групи одвија кроз певање песама са или без пратње васпитачице на инструменту, уз праћење ритмичког пулса тапшањем. У старијој групи певање прати уочавање њиховог карактера, а деца уз певање могу музицирати на инструментима.

– Вишња Манастериоти, Музички одгој на почетном ступњу, 1969/1987.

(i) У уводном делу, говорећи о музици као средству васпитања, ауторка се бави композицијама за слушање и музичким стваралаштвом, али не и певањем. Међутим, у сегменту у ком обрађује утицај музике на развој способности и психичких функција, она наводи да кроз учење песама деца тачније запажају висину тонова,

као и ритмичке и динамичке односе међу њима. Међу задацима музичког васпитања наведено је развијање жеље за укључивање у музичке активности, међу којима је и певање, развијање вештине певања/култивисање вокалних способности деце. За певање се наводи да је то најприступачнија активност, у којој су повезани музика и речи, те да кроз систематски рад у овој области деца стичу вештину правилног и изражајног певања.

(ii) У поглављу посвећеном песми у раду са децом, Манастериоти износи сугестије везане за избор песама – истиче се да треба бирати песме које имају уметничку и васпитну вредност, са једноставним и деци разумљивим и занимљивим текстом, али да треба обратити пажњу и на музичке критеријуме, као што су мелодија, ритам и темпо, а амбитус песме треба да буде усклађен са опсегом дечјег гласа. Погоднијом се сматра певљива мелодија састављена из фраза које се понављају, без пуно скокова, хроматике, умереног темпа. Ауторка посебно истиче важност обраде народних песама, али не ограничава репертоар само на њих.

(iii) Ауторка указује на опасност од доношења исхитрених судова о дечјем слуху на основу способности певања. Она читаво поглавље посвећује темама везаним за поставку гласа, где детаљно упознаје васпитаче са гласовним апаратом, начином произвођења тона и дисањем, а износи и свој став о опсегу гласа у одређенимзрастима – у млађој узрасној групи e1-a1, у средњој d1-a1 и у старијој d1-h1/c2.

(iv) Наводи се да певању треба да претходи извођење вежби дисања, као и прецизна упутства за њихово извођење, уз поделу на вежбе удисања и вежбе издисања. Међу вежбама удисања налазе се вежбе зевања, уздисања, мирисања цвећа, удисања и задржавања даха, а међу вежбама издисања вежбе зујања, опонашања локомотиве, бушног балона, хлађења вруће хране дувањем, издисања уз произвођење звука, са и без прекида, итд. (Manasteriotti, 1969/1987: 88-89). У приручнику се налазе и бројне вокалне вежбе за импостацију гласа, као и оне за увежбавање правилне дикције. Када је реч о поступку обраде песме, наводи се да песму треба извести уз адекватну интерпретацију и мимику, истичући значај првог сусрета деце са песмом. Ауторка наводи да се песма обрађује кроз дужи период од четири до шест активности, са циљем да деца усвоје мелодију и текст свих строфа песме, дотерају дикцију и артикулацију, али и обрате пажњу на одређену музичку компоненту – њен карак-

тер, динамику, темпо, форму, итд. Разнолики задаци, или увођење елемента музичке игре при сваком понављању песме у оквиру нове активности доприносе одржавању интересовања деце за певање. „U odabiranju metodskog postupka pri učenju pjesme odlučuje i tekst pjesme. Često ćemo iz teksta moći sastaviti priču koju ćemo ispreplesti pjevanjem pjesme. Sadržaj priče održava interes i omogućava nam da pjesmu nekoliko puta ponovimo, a da djeca pri tome ne osjećaju dosadu ponavljanja. Češćim ponavljanjem pjesme u zanimljivoj priči djeca je lakše usvajaju i brže pamte” (Manasteriotti, 1969/1987: 118). Улога приче је и да направи паузе у певању, како би деца одморила гласовни апарат. Осим приче, подстицај у оквиру поступка учења песме може бити и рецитација, коришћење лутака, ликова у позоришту сенки, те различити облици рада у којима је удружено више уметничких врста.

Ауторка се залаже за обраду песме у целисти, без цепкања на делове, али ако је реч о дужој песми, сугерише да обраду песме треба поделити на неколико дана, а да у току једне активности не треба обрадити више од две строфе. Истиче и да текст песме не треба увежбавати изоловано од музике, јер „muzika i tekst čine cjelinu, pa melodija pomaže pamćenju teksta i obratno” (Manasteriotti, 1969/1987: 118).

Специфичан је и ауторкин став везан за инструменталну пратњу. Када је реч о првом сусрету деце са песмом, она наводи: „Pjesmu izvodimo uz instrumentalnu pratnju samo ako sviramo pravilno, vješto i sigurno” (Manasteriotti, 1969/1987: 118). У наставку текста, у оквиру напомена везаних за поступак обраде, она наводи да деци пре извођења песме треба дати интонацију на мелодијском инструменту, али потом песму треба певати без инструменталне пратње. „Instrumentalnu pratnju ne primenjujemo tako dugo dok djeca dobro ne nauče pjesmu, jer se bez instrumentalne pratnje bolje razvija dječji sluh. Međutim, kada je pjesma potpuno usvojena, djeca će je pjevati većim oduševljenjem uz instrumentalnu pratnju koja zvukovno obogaćuje pjesmu” (Manasteriotti, 1969/1987: 119). Јасно је да се ауторка у потпуности ослања на способност самосталног одржавања тачне интонације од стране васпитача, што је повремено захтеван задатак и за кадар са темељнијим музичким образовањем.

Осим певања унутар целокупне групе, ауторка истиче и значај рада у мањим групама (посебно са стидљивом децом), као и индивидуалног рада, како са децом изражених гласовних могућности, тако и са децом мање развијених способности.

И примери активности које ауторка представља за сваку узрасну групу, у сагласју су са приступом који је описала у ранијем току књиге, али се уочава одсуство било какве интерактивности у процесу обраде песме – васпитач је тај који прича причу, испреплетену са деловима песме, а тек на крају се деца се укључују у певање песме у целини. Важно је истаћи да у приложеним примерима активности није заступљено комбиновање певања са слушањем музике и музичком игром, у складу са уводним напоменама везаним за организацију музичких активности.

Уочавамо велике сличности у приступу Манастериоти са приступом Станке Фучкар, изузев када је реч о вежбама дисања, које ова ауторка сматра неопходним.

– Вишња Манастериоти, Зборник нјесама и игара за дјецу, 1969/1982.

(i) У својој другој књизи, ауторка даје кратак увод, у ком се осврће на значај певања у предшколском узрасту, наводећи да певање доприноси развоју музичких способности деце, музичког слуха, осећаја за ритам, музичког памћења, гласовних способности деце, естетске свести и музичког укуса, а истиче и општу васпитну вредност певања. (iii) Она предлаже идентичне амбитусе песама за сваку од узрасних група као у већ представљеној књизи, (v) као и велики број нотних примера за сваку узрасну групу. За млађу групу наведене су 23 песме, на пример „Ринга Раја”, „Патак”, „Чиста Цица”, „Пахуљице”, чији је амбитус у складу са наведеним ограничењем. Све песме су дурске, а тек 4 од 23 песме су у троделној мери. За средњу групу наводи 37 песама, међу којима су „Игра коло”, „Тече, тече бистра вода”, „Иде јесен”, а њихов амбитус је на више места нешто шири него што ауторка предвиђа и креће се до тона h1. Од укупно 37 песама, 7 је написано у 3/4 или 3/8 такту, 3 у 6/8 такту, а остале у дводелној мери и све су написане у дуру. За старију групу приложено је 60 песама, укључујући и „Ој јаворе, јаворе”, „Садила сам босиљак”, „Јесења песма”, „Новогодишња песма”. Амбитус песама је у складу са наведеним ограничењем, песме су веома разнолике у погледу метра и ритма, а ауторка прилаже песме у бројним дурским тоналитетима, чак до седам предзнака (само једна песма је написана у молу). Питање је, међутим, у којој мери су песме са овако великим бројем предзнака усклађене са извођачким способностима васпитача – подсећамо да је наставним програмом за школе за образовање васпитача из 1963. године предвиђено само свирање у тоналитетима са до 4 предзнака. Ауторка прилаже и нотне текстове

три песме са једноставним аранжманима за музицирање на металофону, ксилофону и удараљкама са неодређеном висином тона.

– *Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970.*

(i) У оквиру овог документа, посебан акценат се ставља на правилно држање при певању, разликовање певања од говора, што правилнију дикцију, као и усклађивање сопственог певања детета са певањем васпитача и друге деце. Истиче се значај певања за стварање радосног расположења, формирање навика, развијање другарских односа, итд. У млађој групи предвиђено је учење 5 песама, у средњој обнављање раније савладаних и учење 5-8 нових песама, а у старијој учење 8-10 песама годишње, уз обнављање раније научених.

(ii) За млађу групу, предвиђено је учење песама умереног темпа, једноставне мелодије и ритма (са четвртинама и осминама). У средњој групи одвија се рад на усвајању песама бржег темпа, приступачне мелодије и једноставног ритма (са осминама и четвртинама). Наводи се и да деца треба да усвоје вештину певања динамичких разлика – гласно-тихо, као и да репертоар треба да чине народне и уметничке дечје песме. Поред групног певања, додато је и самостално певање. У старијој групи песме су сада ритмички сложеније (уводе се шеснаестине и четвртина са тачком и осмина), мелодијски захтевније, али и даље без честих модулатија, скокова и већих интервала. Очекује се да деца певају интонативно прецизније, примењују фразирање и динамичко нијансирање.

(iii) За млађу групу наведен је амбитус песама e1-a1, за средњу d1-h1, а за старију d1-h1. Истиче се и да би васпитач требало да одвоји неколико минута у дану, у оквиру слободних активности, када ће са децом радити индивидуално на поставци, праћењу и проширивању опсега гласа. У посебном поглављу посвећеном музичком васпитању у вртићу, где је као аутор назначена Манастириоти, наведена је и неколицина ових вежби, међу којима ауторка посебно издваја вежбе дисања, вежбе за импостацију гласа и игре на истом тону – певање различитих песама, стихова или разговор на једном тону, а онда његово поступно повишавање (изводе се у трајању од 2-3 минута дневно, по 2-3 недеље на једном тону, пре него што се пређе на наредни) (Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970: 161).

(iv) Када је реч о методским поступцима, у Програму се наводи да они могу бити различити – „Песма може бити саставни део краће приче или рецитације у којима се певање песме логички уклапа у садржај приче или рецитације тако да васпитачу пружа могућност да неколико пута понови песму, а да деца не осете досаду понављања. Наводи се да ће лутка која пева деци или ликови позоришта лутака или сенки, који у игри певају, изазвати код деце снажан доживљај, а учење песме учиниће им занимљивим. Потпуно треба избацити учење песме дуготрајним, заморним понављањем, па и уз пратњу инструмента, јер такав начин учења паралише сваки доживљај. Рад на увежбавању и дотеривању певања може се вршити кроз неколико занимања у оквиру трајања од 5 минута” (Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970: 114). Ауторка овог дела програма истиче и да певању треба да претходе вежбе дисања, осмишљене у складу са темом активности, односно песме која се обрађује. Наводи се и да се вештина певања развија кроз подражавање васпитача, као и да се најчешће повезује са покретом. На више места сугерисано је да би занимање, односно активност, требало конципирати тако да у сваком од делова буде заступљена једна од области – рецимо, певање у првом, слушање музике у другом и музичка игра у трећем делу активности. Поред смерница за усмерене активности, овај одељак садржи и упутства везана за слободне активности, у оквиру ког се увежбавају раније обрађене песме, изводе раније усвојене игре, слуша музика у нешто неформалнијем контексту и слично.

– Иван Михалек, „Облици музичког васпитања деце предшколског узраста”, 1971.

(ii) Иван Михалек у свом чланку, у избору песама, ставља акценат на садржај песме, те указује на важност усклађивања теме песме са општом темом у датом периоду (даје предлоге тема за свако од годишњих доба). У музичком смислу, као критеријуме наводи јасну форму, поступно кретање мелодије, без алтерација и модулација, једноставног ритмичког профила, трајања од 8 тактова. Његов став је да у млађој и средњој групи треба певати искључиво песме у дуру, а тек у старијој групи и оне у молу.

(iv) Када је реч о методском поступку, уводном делу аутор даје функцију подизања дечје мотивације, уз упознавање са садржајем песме и објашњење непознатих речи, кроз разговор, шетњу, показивање неког очигледног средства. Аутор на-

води и да у уводном делу васпитачица треба неколико пута да отпева песму у целини, образлажући овај поступак тиме што је „Praksa (je) pokazala da na taj način deca mnogo brže zapamte pesmu” (Mihalek, 1971: 164). Деца се, потом, постепено придружују васпитачици у певању, поступно савладавајући песму. Аутор се залаже за неовдвојивост текста и мелодије у поступку учења песме, али и за учење песме у целисти, без њене поделе на делове, током неколико активности, позивајући се на ставове музичких педагога Запорожеца и Ељкоњина, који тврде да предшколски узраст одликује спонтано, ненамерно памћење. Он наводи и да певању, када год је могуће, треба придружити и покрете. Додаје да васпитачица треба да користи инструмент за извођење пратње у поступку учења песме, или макар за давање почетне интонације, али оставља као опцију и учење песме без инструменталне пратње.

– Основе програма васпитно-образовне делатности дечјег вртића и васпитне групе предшколске деце при основној школи, 1975.

(i) *Основама програма* из 1975. године, у области певања, за млађу групу дефинишу се следећи циљеви: „У току рада са децом треба постићи и то да певају умереним гласом, без викања, да мелодију певају тачно и да јасно и правилно изговарају речи, да при заједничком певању усклађују свој глас (јачину и висину) са гласом васпитача и остале деце, да почну и заврше песму заједно са васпитачем” (Основе програма, 1975/1982: 34). Имајући у виду карактеристике дечјег певања у овом узрасту елабориране у оквиру теоријског дела рада, сматрамо да је овако дефинисан циљ недостижан у раду са млађом узрастом групом. За средњу групу су поновљени захтеви из млађе групе, са том разликом да се од деце у средњој групи очекује развијенија способност контроле гласа – прецизније извођење мелодије и ритма и већи опсег гласа, док за се старију групу наводи стицање навике правилног држања при певању, интонативно чисто певање, уз испевавање дужих трајања, правилну дикцију, адекватне динамике, темпа и фразирања. За млађу групу је предвиђено учење око пет песама годишње, за средњу и старију обнављање раније савладаних и учење 5-8, односно 8-10 песама годишње.

(ii) За млађу групу препоручују се песме умереног темпа, са вредностима четвртине и осмине, једноставне мелодије. Наводи се и да се у одабиру садржаја треба усмерити ка одговарајућим, али и савременијим садржајима. За средњу групу препоручују се песме бржег темпа, са трајањима четвртине и осмине, кроз које

ће стећи вештину извођења различитих динамичких нијанси (тихо-гласно) и одржавања равномерног темпа. У старијој групи песме могу бити ритмички сложеније (укључивати осмину са тачком и шеснаестине), али мелодија и даље треба да буде једноставна, без већих интервалских скокова.

(iii) У млађој групи, препоручени амбитус песама је e1-a1, с тим да се наводи да би до краја године требало проширити дечји опсег на d1-a1, у средњој, као и у старијој групи за децу узраста 5-6 година d1-h1, а у старијој групи за децу узраста 6-7 година c1-c2.

(iv) Нема упутстава везаних за методски поступак, осим што се за млађу узрасну групу наводи да се задржавање дечје пажње постиже, према овом документу, смењивањем мировања и кретања при певању.

– *Програм предшколског васпитања и образовања (Војводина), 1975.*

У оквиру овог документа усвојеног 1975. године у Војводини, за област певања, дате су смернице за сваку узрасну групу.

(i) Међу циљевима за рад у области певања за млађу групу се наводи да певање треба да буде лишено викања, да у већој мери треба практиковати слушање, него певање, због неразвијености гласовног апарата, а наглашава се и важност подражавања певања васпитача, као и повезивање певања и покрета. У средњој групи деца треба да савладају и изводе динамичке разлике – гласно-тихо, започну певање истовремено са другом децом, изједначе своје певање са другом децом (по јачини и интонацији). У млађој групи предвиђено је учење 5-8 песама, у средњој обнављање научених и обрада 7-10 нових, а у старијој групи утврђивање савладаних и учење 8-12 нових.

(ii) У млађој узрасној групи препоручују се песме са трајањима осмине и четвртине, умереног темпа, а у оквиру репертоара се препоручују народне песме, као и бројалице које се изговарају и певају. Када је реч о средњој узрасној групи, у области певања васпитачи се усмеравају да користе песме са трајањима четвртине и осмине. Тежиште је и даље на народним песама народа и народности Војводине. У старијој узрасној групи (која је укључивала узраст од 5 година до поласка у школу), препоручују се песме разноликог ритма, умереног темпа, одговарајућег текста и уметничке вредности, претежно народне и уметничке песме.

(iii) Амбитус песама за млађу групу треба да буде d1-a1 (а васпитач треба да поступно проширује дечји опсег гласа у трајању од неколико минута дневно), у средњој c1-a1, а у старијој c1-c2.

(iv) У оквиру објашњења, наводи се и очекивани методски поступак, који подразумева укључивање песме у шири контекст приче или рецитације, који „vas-pitaču pruža mogućnost da nekoliko puta ponovi pesmu, a da deca ne osete dosadu ponavljanja” (Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975: 163), или коришћење различитих средстава као што су лутке, позориште сенки, итд. Као и у програму из 1969. године, наглашава се да треба потпуно одбацити (што на посредан начин сведочи о томе да је овај поступак био заступљен у предшколским установама) поступак који подразумева дуготрајно, за децу заморно и незанимљиво, понављање песме (чак и уз пратњу инструмената). Посебно је истакнута и важност присуства сва три типа музичких активности – певања, слушања и музичке игре у оквиру сваке усмерене активности, уз то да ће зависно од теме активности, једном њеном сегменту бити посвећена највећа пажња.

– Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања (Војводина), 1985.

(i) У наредном документу овог типа, донетом 1985. године у Војводини смањен је и очекиван број обрађених песама у средњој групи на 6-8 песама, а у старијој 8-10 песама. У најстаријој узрасној групи (за децу узраста 6-7 година која је уведена у овом документу) предвиђена је обрада 8-10 песама (Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1988).

(iii) Уочавамо и мање разлике у вези са дечјим опсегом гласа у односу на претходни документ – у млађој групи од e1-a1, у средњој d1-a1, у старијој d1-h1, у најстаријој d1-h1, са тенденцијом да се до краја године достигне опсег октаве c1-c2.

(iv) Нема прецизних смерница везаних за поступак обраде песме, али је истакнут значај правилног држања при певању и вежби дисања, подстицања дечјег индивидуалног певања поред групног, као и тежње ка дечјој интонативној прецизности при певању.

– Емилија Матић и Ксенија Мирковић-Радош, *Музика и предшколско дете*, 1986.

(ii) Матић и Мирковић-Радош (1986) истичу најпре неке појаве евидентиране у пракси, које сматрају погрешним, као што је, на пример, ослањање на литеарни садржај дела при њиховом избору, пре него на поједине музичке карактеристике. Оне наглашавају да главни критеријуми за избор песама треба да буду музички, на пример да децу треба изложити песмама различитог карактера, различите мере (парне и непарне), са различитим ритмичким комбинацијама трајања. За разлику од старијих публикација где се тек у старијим узрастима уводе краћа трајања, оне препоручују избегавање песама које садрже већи број тонова дужег трајања, чије извођење замара гласнице, а у избор песама укључују и оне са, наизглед, компликованијим ритмичким фигурама, за које тврде да се због разиграности ритма са лакоћом савладавају (као пример дају песму „Лопта” са пунктираним ритмом – осмином са тачком и шеснаестином и триолама). Такође, иако истичу да је амбитус песме важан критеријум приликом одабира садржаја, наглашавају и да не треба ограничити репертоар слушаних песама на оне са адекватним опсезима, јер ће деца бити ускраћена за богатство мелодијског кретања – запажање разлика у висини тона и могућности за стварање сопствених мелодија по узору на слушање песме. Тако, дају пример да не треба изоставити захтевније садржаје, попут песме „Заклео се бумбар” Мирка Шоуца или првог део песме „Пчеле” Наде Вукомановић, већ деци треба дати друге задатке, попут слушања, кретања или плескања. Оне наводе да васпитач треба да бира песме првенствено на основу мелодијског кретања – најпре оне мањег опсега и међусобно сличних кретања, те да сукцесивно уводи песме у којима се поступно надограђују савладани мелодијски обрасци. Мишљења смо да овакав приступ, ипак, није увек изводљив у пракси, будући да у потпуности искључује тематски критеријум који веома често обликује месечне и недељне планове, те да имплицира присуство високих музичких компетенција код васпитача, мада свакако јесте приступ ка ком треба тежити. Ауторке прилажу и одређен број песама, као примере за одређена мелодијска кретања која треба савладати.

(iii) За млађу узрасну групу предвиђен је амбитус песама d1-a1, за средњу d1-h1, а за старију c1-c2.

(iv) Говорећи о примени музике у раду са децом, ауторке истичу да се увек треба водити постављеним циљем и у складу са њим бирати методски поступак, не изјашњавајући се прецизно о структурним елементима музичке активности, нити њиховом садржају, већ дајући велики број примера активности за различите узрашне категорије. Кроз примере конкретних активности које ауторке наводе, сазнајемо да активности треба да буду игровне, прилагођене дечјем узрасту, да садрже различите елементе, као што су причање приче, извођење задатака из различитих области, док су музички елементи уткани у ткиво активности на што логичнији и непосреднији начин. Међутим, дати су углавном примери у којима деца изводе одређене задатке уз слушање песме, или певају већ познате песме, и мали број примера активности у којима се усваја нова песма. Можемо закључити да је став ауторки да учење песме треба да се одвија спонтано (истовремено се усвајају текст и мелодија), током неколико активности, те да деца најпре треба да изводе различите игре у активностима у којима само васпитач изводи песму, а да се потом, након пасивног усвајања песме они прикључују у њеном певању (Матић и Мирковић-Радош, 1986). На одређеним местима се потцртава да се песма изводи са инструменталном пратњом, док у већини случајева сам опис тока активности упућује на закључак да је реч о певању без пратње инструмента.

(v) У оквиру бројних примера песама које треба користити у педагошкој пракси, оне почињу са песамама квинтног опсега, најчешће писаним у D-duru, заснованим на почетном мотиву силазне мале терце, поступним кретањима навише и наниже и поновљеним тоновима. У наставку се налазе и песме које су базиране на тоничном трозвуку, све ширег амбитуса, са више скокова, укључујући и скок кварте, али док су ауторке стриктне по питању мелодијских карактеристика песама које се певају, оне сугеришу коришћење садржаја са већим ритмичким богатством, уколико је ритам песме усклађен са говорним ритмом текста, па дају пример песме која садржи пунктиране осмине са шеснаестинама, триоле и паузе, све у циљу развијања осећаја за разноврстан ритам.

– Ивана Димоњи, *Методика музичког васпитања у предшколским установама*, 1986.

(i) Димоњи (1986) на почетку поглавља о певању као подручју рада издваја задатке за рад у овој области – међу образовним издвајамо упознавање са песама

различитих музичких карактеристика (различног ритма, мере, мелодије, облика, садржаја, карактера, начина извођења), а међу васпитним издвајамо развој дисциплине и заједништва. У овом приручнику по први пут се у оквиру посебног потпоглавља издвајају упутства за припрему васпитача (раније су упутства васпитачима била присутна још у публикацији Станише Коруновића из 1950. године), која укључују савладавање певања и свирања песме (свирање се користи само када су вештине васпитача у овом погледу на високом нивоу и добро је припремљен, али у сваком случају не треба да надјачава певање), детаљна анализа карактера, облика и тоналитета, избор најпогодније методе, избор помоћних средстава и могућности корелације са другим васпитно-образовним областима.

(ii) Међу критеријумима за избор песама Домоњи изједначава значај уметничке вредности (народних и уметничких дејских песама домаћих и страних композитора), мело-ритмичких карактеристика песме, као и васпитне поруке текста, али истиче и важност бирања песама разноврсних по карактеру и садржају, као и прилагођеност дејском узрасту. Тако за млађи узраст препоручује песме базиране на четвртинама и осминама, без пауза, за средњи и старији песме бржег темпа, већег амбитуса и све разноврснијег ритма и метра. За припремни разред она предвиђа обраду 8-10 песама различитог карактера, садржаја и задатака.

(iii) За млађу групу сугерише певање песама опсега е1-а1, док за остале групе нису прецизирани амбитуси.

(iv) Када је реч о методском поступку, ауторка издваја уводни, главни и завршни део активности. Уводни служи за стварање ведре атмосфере и упевавање, кроз певање већ познате песме, те стварање мотивације за учење нове песме код деце (то може бити прича, разговор, рецитација, загонетка, коришћење разноврсних средстава); у главном делу након најаве, васпитач пева песму у целости (као мање успешан први сусрет са песмом наводи се њено слушање са снимка, које пак саветује за коришћење васпитачима који певају „нетачно или промукло”), а потом се на 4-6 узастопних усмерених активности усваја део по део песме (по једна или две строфе по активности; песма се при учењу дели на делове, осим ако траје 8 тактова, када се може савладевати у целости) обнавља и изражајно дотерује претходно савладан део. Током овог обнављања, додају се задаци попут извођења инструменталне пратње, покрета, смене солисте и хора, смене међу групама деце,

како би се избегла монотонија. Ауторка истиче да се текст усваја истовремено са мелодијом. Она посебно наглашава значај певања песме у предвиђеном тоналитету, уз давање тачне интонације, односно почетног првог тона на инструменту, те да ако васпитач није сигуран у свој слух треба да се служи неким од инструмената, као што су клавир, хармоника, мелодика или хармониј, како би обезбедио тачну интонацију у извођењу.

Поставке ове ауторке у великој мери су сличне са поставкама Станке Фучкар, изузев што она саветује учење песме по деловима, за разлику од Фучкар, која предност даје методи учења песме у целости.

– Надежда Хиба, *Музика за најмлађе*, 1986.

(i) У публикацијама чија је ауторка Надежда Хиба, нема речи о значају певања, прецизиран је само број песама који се савладава у оквиру сваке од узрачних група – 5-8 у млађој, 8 у средњој и 8-10 у старијој. (ii) Основни критеријум на основу ког се процењује да ли су песме адекватне за обраду у одређеном узрасту јесте амбитус. (iii) За млађу групу, на почетку рада, предвиђена је обрада песама чији се амбитус креће у оквирима тонова e_1-a_1 , уз поступно ширење опсега на тон d_1 ; у средњој групи се започиње са амбитусом достигнутим у претходној узрачној групи, да би се током године проширио на тон h_1 ; и старија група започиње рад у оквиру претходно достигнутог опсега, уз ширење на тон c_1 , а у узрасту од 6-7 година, који одговара данашњој предшколској узрачној групи, предвиђен је амбитус c_1-c_2 , евентуално уз коришћење тона cis_2 . (v) Нису заступљене ни напомене о методском поступку који треба користити, а у оквиру збирке приложених песама, које прате и упутства о извођењу пратећих покрета, песме су разврстане према узрасту и усклађене са раније наведеним ограничењима везаним за амбитус. У публикацији се налазе и кратко упутство за анализу облика дечјих песама, као и упутства за извођење акордске пратње и преглед трозвука који се изводе као пратња певању, који су названи „Преглед дурских и паралелних молских трозвука”, иако је споран епитет „паралелни”, јер је његова адекватна примена везана за лествице, а не трозвуке.

– Надежда Вукомановић и Емилија Матић, *Песма у вртићу, песма у школи*, 1989.

(v) Вукомановић и Матић у завршном поглављу књиге *Песма у вртићу, песма у школи* (1989) дају одређен број примера за певање, са описима активности за различите узрасте. Међутим, многе од песама чије певање ауторке предвиђају у одређеним узрастним фазама, садрже изузетно велики амбитус, или висок степен метро-ритмичке сложености (нпр. првонаведена песма, „Успаванка”, садржи промене мере – из трочетвртинске у четворочетвртинску на сваки такт или два, амбитус октаве, као и триоле, а ауторке наводе упутства за њихову обраду, која укључује и дечје певање, већ за узраст од две до четири, три до четири и пет до седам година). Ипак, у неким другим песмама већег амбитуса, ауторке предвиђају посебне задатке за децу чији је опсег гласа мањи, нпр. извођење пратње на ударалкама, или извођење делова који садрже високе тонове од стране васпитача. (iv) У оквиру описаних активности, јасно је да је у процесу обраде песме снажно изражена игровна компонента и корелација са другим областима, као и да активности садрже мотивациони део, као и сегмент у ком се обрађује одређена музичка проблематика, а нема прецизних напомена о начину на који деца уче песму. Већ начин на који су формулисани музички задаци упућује на закључак да је неопходан веома висок ниво музичких компетенција васпитача, да би били у стању да овај начин планирају и реализују васпитно-образовни процес, а понегде су и саме активности конципиране на врло сложен начин, те је упитно у којој мери могу бити реализоване од стране деце просечних музичких способности. Песме се често користе као подстицај за стваралаштво деце, превасходно у области покрета, или основа за процес осмишљавања и извођења пратње на ударалкама.

– Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година, 1996.

(i) Међу циљевима, у овом документу наведени су развој дечјег гласовног апарата, артикулације и дикције, владање гласом приликом певања – интонативно прецизније и ритмички правилније извођење, усклађивање гласа по висини и јачини са групом, као и певање песама уз покрет, инструменталну пратњу, пратњу дечјих инструмената и слично. Поред групног певања, наведена је и потреба за индивидуалним певањем деце.

– Корак по корак 2, 1997.

(i) У приручнику *Корак по корак 2* (1997) налазе се задаци музичког васпитања – овладавање техником певања једноставних мелодија и поштовање правила заједничког музицирања. Истиче се и да научена песма није сама по себи циљ, већ је „важнији (...) процес који почиње музичком мотивацијом, проживљавањем и завршава се дечјим музичким изражавањем” (Марковић и сар., 1997: 361). Наводи се и да дете кроз певање развија слух, ритам, памћење, културу гласа и вештину певања. (v) Међу садржајима наведене су бројне песме, разноврсног метра, од којих је близу две трећине базирано на једноставном ритму (уз коришћење осмина, четвртина и половина), док једна трећина садржи и сложеније фигуре (четвртина са тачком и осмина, осмина са тачком и шеснаестина, различите паузе, итд.). Мелодијски, један део песама је базиран на поступном ходу, уз мањи амбитус, а други је већег опсега (до октаве) и садржи бројне скокове.

– Милена Ђурковић-Пантелић, Методика музичког васпитања деце предшколског узраста, 1998.

(i) Милена Ђурковић-Пантелић истиче велики значај који певање има на предшколском узрасту. Истиче да је програмом предвиђено савладавање 5-8 песама годишње у млађој, 8 у средњој и 8-10 песама у старијој групи, уз обнављање раније усвојених песама. (ii) Као основне критеријуме за одабир песама наводи уметничку и васпитну вредност песме, као и бројне музичке карактеристике. Она истиче да треба бирати дечје народне и дечје уметничке песме домаћих и страних композитора, умереног темпа, умерене динамике, које садрже нотне вредности четвртине, осмине, половине, као и паузе у старијој групи. (iii) Када је реч о опсегу гласа, за млађу групу предвиђа распон од e1(d1)-a1, за средњу d1-a1(h1), а за старију c1-c2. Истиче и важност извођења вежби дисања, прилагођених дечјем узрасту, „уз инсистирање на правилном ставу и држању за време певања” (Ђурковић-Пантелић, 1998: 103). У оквиру процеса припреме васпитача, наводи неопходност савладавања песме и постизање сигурности у репродуковању песме, детаљну анализу облика, тоналитета и карактера нумере, као и избор најпогоднијих метода и средстава. (iv) Методски поступак који ауторка представља у великој мери основан је на онај описан у приручнику који је објавила Домоњи, а подразумева увод-

ни сегмент, који служи као емоционална припрема за стварање расположења и дизање мотивације деце за учење песме. Он је базиран на причи, разговору, слици, апликацији, лутки, луткарској представи или драматизацији (Ђурковић-Пантелић, 1998: 105). У главном делу, васпитач изводи песму у целости, са или без пратње, зависно од способности музицирања на инструменту, или евентуално пушта снимак са ЦД-а, уколико не поседује способност тачне репродукције мелодије (ауторка чак користи идентичну формулацију – „промукло и нетачно певање”, као и Домоњи). Следи учење песме – у оквиру једне активности савладава се једна до две строфе песме, уколико је дужа. Поступак укључује певање стиха од стране васпитача, његово понављање два-три пута од стране деце, потом обраду наредног стиха на исти начин, те понављање целе строфе. Уочавамо још једну истоветност у приступу са методом Домоњи - ауторка истиче: „Због динамичности у раду и исправљања евентуалних грешака у репродуковању мелодије, пожељно је да се деца у рад укључују појединачно и групно. Обично се бирају музикалнија, која треба да буду пример и подстицај другима. Затим се укључују и друга деца, тиха и повучена, јер ниједно дете не сме остати по страни, нити се осетити искљученим. Васпитач стално пева са њима, подстиче их, похваљује и помаже, инсистирајући на правилној дикцији, ритму, мелодији, дисању и интерпретацији песме у целини” (Ђурковић-Пантелић, 1998: 106). Као и Домоњи, и Ђурковић-Пантелић предвиђа утврђивање песме на наредним активностима, уз додавање елемената као што су рад на ударалкама, покрет, такмичење међу групама и слично. Ауторка даје и сугестије везане за трајање активности, те их ограничава на максималних 20 минута у млађој, 25 у средњој и 30 у старијој. Драгоцен материјал за студенте представља и детаљно разрађена писана припрема за обраду песме, базирана на претходно елаборираним поставкама.

(v) Она даје по неколико предлога за песме које треба обрађивати у свакој групи (5 за млађу, 4 за средњу и 2 за старију), али чак и у овако скромном избору песама, рецимо у млађој групи одступа од критеријума за одабир песама које је раније навела – песме су базиране на терцним скоковима, чак две од пет песама имају амбитус сексте (до h1), а једна садржи и пунктирану четвртину са осмином.

– Правилник о општим основама предшколског програма, 2006. (припремни предшколски програм)

(i) Међу способностима које треба развијати кроз певање наведене су гласовне могућности деце кроз развој осећаја за правилно извођење различитих мелодијско-ритмичких структура, правилна дикција и артикулација текста при извођењу песама, осећај за прецизно извођење различитих ритмичких структура песама, способност индивидуалног певања уз инструменталну пратњу, као и постепеног укључивања у групно (хорско) певање и развој музикалности кроз певање. (iv) Иако нема упутстава за поступак обраде песме, песма је стављена у контекст музичке игре и музичке драматизације, као и јавног наступа, а и у оквиру садржаја и активности се истиче да извођење мелодије песама треба да буде уз пратњу мелодијског инструмента.

– Емил Каменов, Опште основе предшколског програма. Модел Б, 2007.

(i) У потпоглављу посвећеном певању у оквиру ове публикације наведени су следећи циљеви, веома слични онима наведеним у програмима из 1975., 1996. из 2006. године:

- развој гласовног апарата/култивисање гласовних могућности деце;
- владање гласом приликом певања, уз тежњу ка интонативно и ритмички прецизнијем извођењу;
- за млађу децу - међусобно усклађивање певања са другима по јачини и висини у оквиру групног извођења; способност умерено гласног певања, без викања и напрезања;
- за старију децу – испевавање дужих трајања у индивидуалном, групном и певању уз инструменталну пратњу, усклађивање певања са другима и са задатим темпом (Каменов, 2007: 224).

(ii) Наводи се да у раду са децом треба бирати песме „чији је текст жив, сликовит и састоји се од речи једноставних за изговор, а мелодија лака, складна и допаљива” (Каменов, 2007: 225). За млађу децу се предвиђа умерен темпо, једноставне мелодијске и ритмичке структуре у трајањима осмине и четвртине, а за старију ратнолики ритам, уз додатак четвртине са тачком и осмине, а повремено и осмине са тачком и шеснаестине, без већих интервалских скокова. (iii) Важан критеријум за

одабир песама је и амбитус, а иако нису предвиђена ограничења везана за поједине узрасне групе, већ само хронолошки, категоризоване су на четири фазе, те ћемо их овде, зарад поређења са другим публикацијама сместити у задате оквире – у млађој групи d1-g1, у средњој c1-a1, у старијој d1-h1 и у предшколској c1-c2. У овој публикацији нису дата упутства за методски поступак, нити предложени конкретни музички садржаји.

– Еуђен Чинч, *Музичко васпитање са методиком: приручник*, 2013.

(i) Међу циљевима које наводи обједињено за певање и слушање музике Чинч истиче развој когнитивних, психомоторних и афективних компоненти дечје психе, упознавање са значајним делима светске музичке литературе, развој способности разумевања уметничких порука и естетског концепта.

(ii) Говорећи о критеријумима за одабир песама, наглашава да то треба да буду дела са васпитно-образовном и естетском вредношћу, тематски и садржајно усклађена са постављеним циљевима и дечјим узрастом, развојем и укусом. Истиче да песма не може имати више „теоријских проблема”, односно, бити захтевна на више нивоа, већ уколико је, на пример, мелодија песме захтевна, текст мора бити једноставан.

(iv) Наводи да се поступак обраде песме одвија кроз методу аудитивне демонстрације - вокалне, инструменталне или вокално-инструменталне, као и директне – од стране васпитача, или индиректне – са аудио-видео снимка. Прво, уводно извођење песме од стране васпитача он назива модел интерпретацијом, коју треба да одликује техничка беспрекорност, али и изражајност и уверљивост. Аутор указује на опасност од константног васпитачевог певања уз дечје певање, у ком се деца навикавају на ову врсту помоћи, а васпитач онемогућује да прати дечја постигнућа, као и на опасност од претеране употребе дидактичких, ванмузичких садржаја, којима се могу, по његовом мишљењу, угрозити главни циљеви и исходи музичког образовања. У оквиру приложених примера припрема за активности, уочавамо да се методски поступак састоји из уводног, централног и завршног дела. Уводни део садржи мотивациону припрему у којој се деца на различите занимљиве начине, уз коришћење разноврсних средстава, уводе у тему активности, након чега изводе и вежбу дисања усклађену са темом активности. Централни део, који аутор назива ак-

центовање теме, садржи најаву теме, која укључује извођење песме у целости неколико пута и обраду садржаја, која подразумева учење песме по слуху. Овај процес састоји се из читања литерарног текста, објашњавања непознатих речи, учења песме по деловима – најпре текста, а потом и мелодије, те певање песме у целости – најпре фронтално, а потом и у групама. У завршном делу активности одвија се стваралачки рад или је присутан неки други садржај који заокружује активност. Аутор веома важним сматра и извођење вокализа, у трајању од чак десетак минута, које треба да претходи извођењу музичких активности.

Он скреће и пажњу на податак да на нашим просторима током протеклих деценија нису издаване збирке песама за децу, што је показатељ односа друштва према музичком васпитању у целини. Наводи и чињеницу да се у пракси процес обраде песме често одвија уз помоћ снимака, што може донети позитивне резултате само уколико је васпитач оспособљен да искористи поједине предности овог начина рада, али и веома опасно уколико се претвори у пуко репродуковање музичких садржаја, без освртања на недостатке у децјем певању, проблематичне ситуације, без могућности за праћење децјег напретка (Ћинџ, 2013).

– Мирјана Ђурђевић, Весна Лукач, Музичко васпитање : збирка активности за рад у припремној групи : приручник за васпитаче, 2013.

(iv) Ђурђевић и Лукач у свом *Приручнику за васпитаче* излажу велики број припрема активности које се баве обрадом песме и садрже следеће фазе:

- уводни део – увођење у тематику песме, вежба дисања и неки други музички садржај, тематски неповезан са самом песмом – утврђивање познате бројалице, слушање музике, итд.;

- централни део – певање песме од стране васпитача без инструменталне пратње, али уз задавање интонације на њему, певање песме од стране васпитача уз инструменталну пратњу, разговор о тексту и карактеру песме, заједничко певање васпитача и деце уз инструмент неколико пута и опционо, самостално певање деце;

- завршни део – утврђивање познате бројалице, слушање музике и слично.

У наведеним припремама наводи се само да деца певају песму заједно са васпитачем неколико пута, те претпостављамо да је реч о методи учења песме у целости, али јесте упитно у којој мери на овај начин, са само неколико понављања

деца могу усвојити песму, а посебно у мери која ја довољна да се одваже на њено самостално певање, као што је припремама предвиђено.

– Габријела Грујић, *Методички аспекти у музичком васпитању деце предшколског узраста*, 2017.

У оквиру поглавља названог „Подстицање и формирање вокалних предиспозиција деце предшколског узраста”, певању се приступа из више различитих перспектива, па су у оквиру њега укључени подаци о значају вокалног извођења, критеријумима за одабир песама, циљеви, задаци, поступци и активности у области певања, информације о карактеристикама дечјег гласа приликом певања и учења деце да певају, хорском певању, као и анализи музичког дела и етапама усвајања песме.

(i) Ауторка указује на значај певања за развој музичких предиспозиција деце предшколског узраста, развој слуха, способност усклађивања певања са темпом, развој вештине певања, али и развој особина као што су упорност, самодисциплина и друге (Грујић, 2017: 96). Наведене су и две групе циљева и задатака – једна посвећена правилном дисању и поставци гласа и друга посвећена развоју вокалних предиспозиција деце. У прву групу циљева и задатака, везаних за правилно дисање и поставку гласа наведено је успостављање правилног и „певачког” дисања, владање дахом, импостација гласа, правилна дикција кроз упознавање деце са процесом дисања, стимулација најисправнијег начина дисања – косто-абдоминалног дисања свакодневним извођењем вежби дисања и скретањем пажње на правилно дисање при певању и томе слично (Грујић, 2017: 97). У другој групи, међу циљевима и задацима за подстицање развоја вокалних предиспозиција деце налазе се способност прецизног извођења интонације, ритмичких структура и дикције при певању, извођења различитих нијанси у оквиру динамике и темпа, развој амбитуса гласа, елементарно разликовање тоских родова, дводелне и троделне мере, способност хорског извођења, те развој афинитета према јавном солистичком и групном певању кроз свакодневно изражајно певање уз обавезну пратњу на мелодијском инструменту адекватно одабраних песама, прилагођених узрасту и разноврсних по музичким карактеристикама (тонском роду, метру, динамици, темпу, итд.), разјашњавање кључних музичких термина, као што су високо-ниско и друге поступке.

(ii) Међу критеријумима за одабир песама наведени су уметничка, васпитна вредност, разноврсна тематика, усклађена са дечјим интересовањима (животиње,

дечје игре и радост, природа и слично), али и музичке карактеристике, као што су одговарајући амбитус, једноставан ритам и умерен темпо, разноликост карактера. За млађу групу препоручене су једноделне песме једноставне мелодије и ритма, спорог и умереног темпа, у двочетвртинском такту, састављене из кратких фраза, за средњу и старију групу песме у којима се поступно продужава трајање фраза, уводи и бржи темпо, али и даље доминира умерен темпо, а постепено усложњавају ритмичке и мелодијске карактеристике, као и формална структура (уводе се дводелне и троделне песме).

(iii) Ауторка наводи и опсеге гласа сваке од узрасних група – e1-a1 у млађој, d1-h1 у средњој и c1-c2 у старијој групи.

(iv) Методски поступак представљен у овој књизи заснован је на музичком задатку, формираном на основу доминантног музичког елемента који васпитава одређује на основу анализе дела. Задатак се може односити на специфичност у оквиру неког од музичких елемената (метра, динамике, темпа, артикулације, тонског рода) или на интонативно захтеван, или ритмички сложен мотив. Учење песме одвија се кроз следеће етапе:

- увод, у ком се одвија упознавање са песмом, буђење интересовања код деце, као и поставка музичког задатка (увежбавање захтевног мелодијског или ритмичког мотива, или увод у рад на неком од одабраних музичких елемената), а наглашено је да у овом делу треба користити различита очигледна средства;
- централни део, у ком се одвијају вежбе дисања, учење песме по деловима и поступци којима се остварују постављени циљеви и задаци;
- завршни део, посвећен утврђивању песме, њеном доживљају, тумачењу и извођењу у подгрупама, солистички, или у дијалогу солисте и групе.

– Јасмина Столић, *Музичке игре и покрет на предшколском узрасту*, 2018.

У оквиру своје књиге посвећене музичким играма, међу упутствима везаним за игре са певањем, налазе се и бројне напомене везане за певање, те ћемо их представити у овом сегменту. (iv) Ауторка наводи да сваком певању треба да претходе вежбе дисања, као и вежбе за импостацију гласа, којима се деца припремају на извођење одређеног интервалског скока, или другог мелодијског захтева

који се налази у песми. То су најпре вежбе извођења силазне мале терце, потом такозваног дечјег мотива, нпр – g1-a1-g1-e1, вежбе на истом тону, игре за увежбавање изговора вокала, а потом и друге, у складу са мелодијским и ритмичким појавама које се јављају у песмама и могу представљати проблем за извођење. Код бројних игара са певањем основни постављени задаци управо се односе на проширивање опсега гласа, или извођење одређеног интервалског скока (тонични трозвук код „Пекарчића”, скок кварте код „Коларићу, панићу”, скок квинте код игре „Играли се врапци” и „Семафор”). Ауторкин став је да се најпре учи текст песме по деловима, а потом усваја и мелодија, а учење песме спроводи се уз пратњу на хармонском инструменту.

3.5.2.1. Анализа публикација у домену певања – закључци

У оквиру теоријског дела навели смо бројне активности за које Мајзнер наводи да је неопходно да претходе певању (Mizener, 2008; Phillips, 1985). И у анализираним публикацијима даје се значај овом типу активности, а присутне су вежбе за запажање особина тона, посебно његове висине (Коруновић, 1950, Стефановић, 1958), вежбе дисања (Грујић, 2017; Ђурђев и Лукач, 2013; Ђурковић-Пантелић, 1998; Manasteriotti, 1969/1987; Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985; Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970; Стефановић, 1958; Столић, 2018; Ћинџ, 2013;), различите припремне вежбе за певање (Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985; Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975; Програм предшколског васпитања и образовања, 1975; Fučkar, 1959) укључујући и вежбе за импостацију гласа (Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama, 1959; Грујић, 2017; Manasteriotti, 1969/1987; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970; Столић 2018).

Истакли смо раније значај индивидуалног и певања у мањим групама, како би се рад прилагодио различитим могућностима деце (Goetze, 1989; Rutkowski, 1996; Swanson, 1969: 186), а овакав начин рада сугерише се и у бројним анализираним публикацијама (Domonji, 1986; Manasteriotti, 1969/1987; Mihalek, 1971; Стефановић, 1958; Упутства васпитачу дечјег врта, 1948; Fučkar, 1953, 1959; Основе програма, 1996; Ђурковић-Пантелић, 1998; Правилник о општим основама предшколског програма, 2006; Ђурђев и Лукач, 2013; Грујић, 2017; Столић, 2018).

Када је реч о критеријумима за одабир песама, у највећем броју публикација се препоручује употреба дечјих и народних песама, у неким од њих се наглашава значај високе уметничке или васпитне вредности (Грујић, 2017; Domonji, 1986; Ђурковић-Пантелић, 1998; Manasteriotti, 1969/1987; Predškolsko vaspitanje u SAR Vojvodini, 1975; Програм предшколског васпитања и образовања, 1975; Fučkar, 1953; 1959; Ćinč, 2013), у одређеним публикацијама је наглашено да треба да их одликује весела и деци разумљива садржина (Грујић, 2017; Каменов, 2007; Малеташки, 1905; Manasteriotti, 1969/1987; *Програм и начин рада у забавишту*, 1940; *Упутства васпитачу дечјег врта*, 1948), а Михалек (1971) посебно истиче важност усклађивања теме песме са општом темом у датом периоду.

У одређеним публикацијама примат је дат музичким критеријумима (*Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama*, 1959; Матић и Мирковић-Радош, 1986; Hiba, 1986), у неким се посебно истиче значај разноликости песама по музичким карактеристикама (Грујић, 2017; Матић и Мирковић-Радош, 1986; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970), док их остали наводе равноправно са другим критеријумима. Дајемо преглед наведених појединачних музичких критеријума, са бројем публикација у којима су поменути у заградама:

- мелодија (15)
- ритам (15)
- амбитус (15)
- темпо (12)
- форма (6)
- динамика (5)
- тонски род (3)
- карактер (2)
- метар (2).

Када је реч о методском поступку, већ смо у теоријском делу навели неколико тема око којих постоје неслагања међу ауторима.

Наиме, неки аутори дају предност поступку савладавања песме у целости (Bayless & Ramsey, 1978; Dorman, 1967; Klinger, Campbell, & Goolsby, 1998; Thorn, 1929), а неки њеном учењу по деловима (Nye & Nye, 1974; Hartshorn, 1958: 277). У нашој анализи установили смо да је учење песме у целости био једини начин рада

који је сугерисан до 1986. године, када је присутан заокрет, те се у свим публикацијама објављеним од те године надаље саветује учење песме по деловима, односно фразама. Изузетак је једино приручник Чинча, у коме се саветује комбиновање ова два приступа, што свакако сматрамо најбољим решењем, у складу са резултатима истраживања која смо анализирали у претходном, теоријском делу.

Друга тема око које постоје несугласице међу научницима и практичарима јесте редослед усвајања текста и мелодије. Већином истраживања није утврђена разлика у интонативној прецизности између учења песме са текстом или њеног савладавања на неутрални слог (Leighton & Lamont, 2006; Levinowitz, 1987 према Goetze, Cooper, & Brown, 1990; Smale, 1987), а поједини аутори се залажу за првобитно савладавање мелодије на неутралан слог, а потом текста (Reifinger, 2013) и обрнуто (Fryberger, 1916).

У публикацијама које смо анализирали није заступљен приступ у ком усвајање мелодије на неутралан слог претходи усвајању текста, иако нека неуропсихолошка истраживања дају оправдање за овакав избор сазнањима да су различити делови мозга активирани приликом усвајања текста и мелодије (Trollinger, 2010; Flohr & Persellin, 2011). У једној од публикација, ипак (Коруновић, 1950) се даје сугестија за певањем песме на неутралан слог након њеног савладавања, што је у сагласју са једном од препорука које смо издвојили у теоријском поглављу (Young & Glover, 2002).

У тек четири публикације наводи се да учење текста претходи учењу мелодије (Малеташки, 1905; Програм и начин рада у забавишту, 1940; Столић, 2018; Ћинџ, 2013), док се у осталима истиче да се текст и мелодија усвајају истовремено (Грујић, 2017; Domonji, 1986; Ђурковић-Пантелић, 1998; Коруновић, 1950; Manasteriotti, 1969/1987; Mihalek, 1971; Стефановић, 1958; Упутства васпитачу дечјег врта, 1948; Фуцкар, 1953; 1959)

Већ смо представили различите ставове научника у вези са улогом инструменталне пратње приликом певања. У анализираним публикацијама заступљени су ставови да она треба да буде присутна (Упутство за рад у забавиштима (дечјим вртићима), 1945; Програм и начин рада у забавишту, 1940; Малеташки, 1904/1905; Основе програма, 1996; Правилник о општим основама предшколског програма, 2006; Столић, 2018; Грујић, 2017), став да песму треба најпре извести без пратње,

а потом са пратњом (Ђурђевић и Лукач, 2013; Фуќкар, 1953; 1959), као и ставови да само васпитач који поседује висок степен способности музицирања на инструменту треба да користи овај вид подршке певању (Manasteriotti, 1969/1987;), односно да васпитач треба да користи инструмент само уколико није сигуран у свој слух (Domonji, 1986; Ђурковић-Пантелић, 1998). У неколико публикација наилазимо и на сугестију да треба комбиновати певање са пратњом и без пратње (Коруновић, 1950; Стефановић, 1958; *Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama*, 1959; Mihalek, 1971;), као и певање уз снимак.

Певање уз снимак се саветује у случајевима да васпитач не поседује способност тачне вокалне репродукције (Domonji, 1986; Ђурковић-Пантелић, 1998; Ћинћ, 2013).

Уочавамо и извесну правилност у појављивању сугестија везаних за пратњу – до 1950. године сугерисана је њена употреба, потом у периоду од 1950. до 1986. се, са различитим образложењима, сугерише комбиновање ових начина рада, те од 1996. (уз изузетак публикације Ђурковић-Пантелић), поново наилазимо на став да инструментална пратња треба да буде присутна.

У бројним публикацијама наводи се да након савладавања песме њеном певању треба придружити извођење пулса, ритма, различитих покрета или драматизација, у функцији проширивања музичких знања (стицања знања у оквиру одређене музичке компоненте) и умањивања монотоније понављања песме (*Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama*, 1959; Vukomanović i Matić, 1989; Domonji, 1986; Ђурковић-Пантелић, 1998; Коруновић, 1950; Manasteriotti, 1969/1987; Mihalek, 1971; *Основе програма*, 1975/1982; *Основе програма*, 1996; Стефановић, 1958; Фуќкар, 1953; 1959).

Занимљиво је да је већ у првој публикацији са нешто детаљнијим смерницама везаним за музичко васпитање из 1905. године (Малеташки) наведено да активност треба да има игралики карактер, што је сугестија која се понавља и у другим публикацијама, неретко праћена упутствима за коришћење очигледних средстава (Vukomanović i Matić, 1989; Грујић, 2017; Domonji, 1986; Ђурковић-Пантелић, 1998; Manasteriotti, 1969/1987; Матић и Мирковић-Радош, 1986; Mihalek, 1971; *Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini*, 1975; *Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи*, 1969/1970; *Упутства васпитачу дечјег врта*, 1948; Ћинћ, 2013).

Наглашавамо да се овакав начин рада често подразумева и у оним публикацијама где није прецизиран.

Једној од тема око које такође постоје неслагања међу иностраним ауторима – мери у којој васпитач треба да пева са децом, није посвећена већа пажња у анализираним публикацијама. Наиме, само Фучкар (1953; 1959) и Чинч (2013) наводе да васпитач не треба да пева све време истовремено са децом, док остали аутори не прецизирају у којој мери треба пружити вокалну подршку дечјем певању. У оквиру теоријског дела истакли смо препоруку за комбиновањем два начина рада, тако да васпитач повремено пева са децом, а повремено само слуша и процењује дечје певање (Persellin, 2003; Swanson, 1969: 239).

У одређеном броју публикација препозната је и важност понављања обрађених садржаја из области певања и дате препоруке за укључивање разноврсних активности, како овај процес не би био монотон (Домоњи, 1986; Ђурковић-Пантелић, 1998; Коруновић, 1950). У претходном поглављу истакли смо важност понављања садржаја, у складу са дечјим афинитетима (Васиљевић, 2003; Weikart, 2003).

У анализираним публикацијама нису присутне сугестије за подстицање деце на осмишљавање својих личних записа музике, уз коришћење кружића, линије и других облика, те постепено увођење начина оквирног записивања који је у раду Јанг и Гловер назван пред-нотацијом, а коју сматрамо веома корисном (Young & Glover, 2002).

Следи и упоредни приказ броја препоручених песама за сваку од узрасних група у анализираним публикацијама, а израчуната је и аритметичка средина, како би био израчунат просечан број песама препоручен у оквиру сваке од узрасних група:

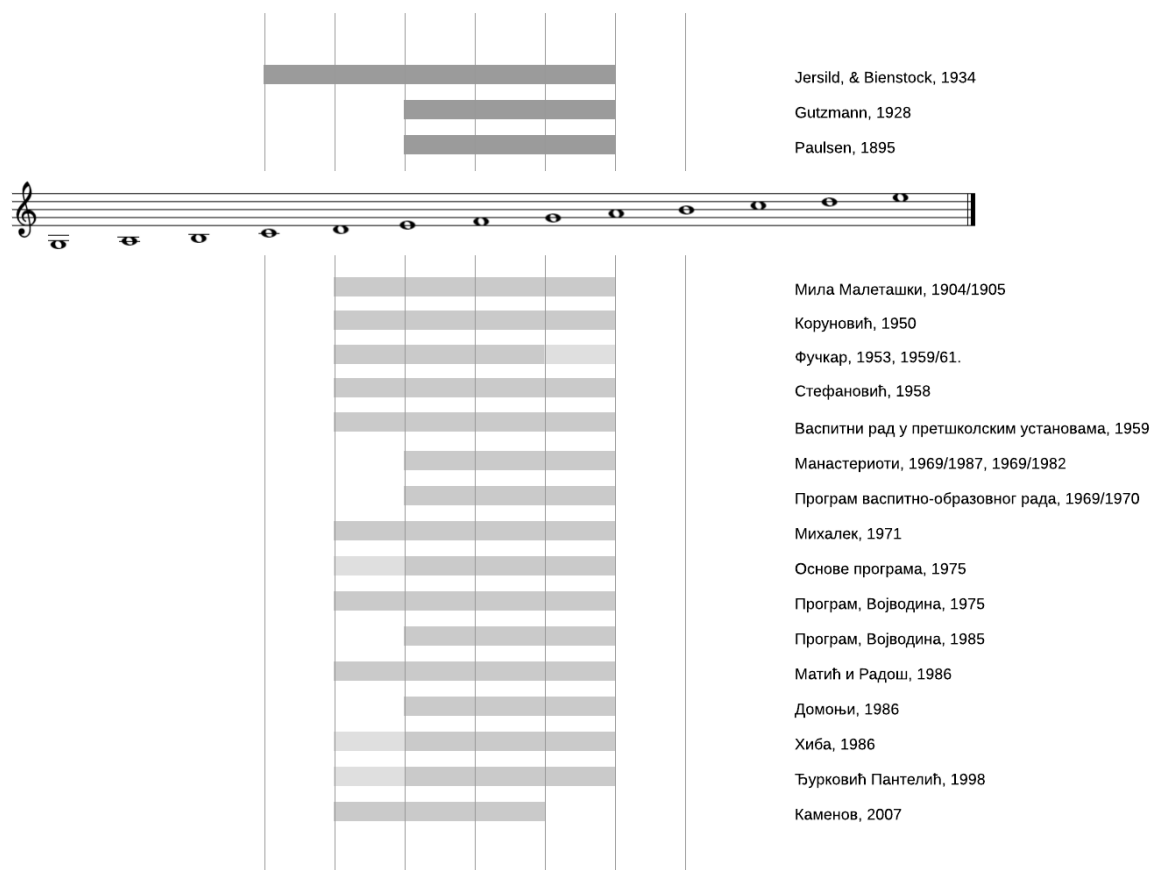
Табела 16: Број препоручених песама по узрасним групама

	Млађа група – препоручен број песама	Млађа група – просечан број песама	Средња група – препоручен број песама	Средња група – просечан број песама	Старија група – препоручен број песама	Старија група – просечан број песама
<i>Упутства васпитачу дечјег врта, 1948</i>	15-20	/	20-25	/	20-25	/
Фуџкаг, 1959	5-8	6,5	10-12	11	10-12	11
Стефановић, 1958	6-8	7	10-12	11	12-15	13,5
Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama, 1959	6-8	7	10-12	11	12-15	13,5
<i>Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970</i>	5	5	5-8	6,5	8-10	9
<i>Основе програма, 1975.</i>	5-8	6,5	8-10	9	8-10	9
<i>Програм предшколског васпитања и образовања (Војводина), 1975.</i>	5-8	6,5	7-10	8,5	8-12	10
<i>Програм? (Војводина), 1985.</i>	5-8	6,5	6-8	7	8-10	9
Хиба, 1986	5-8	6,5	8	8	8-10	9
Ђурковић-Пантелић, 1998	5-8	6,5	8	8	8-10	9
Просечан број нумера		6,44	/	8,9	/	10,3

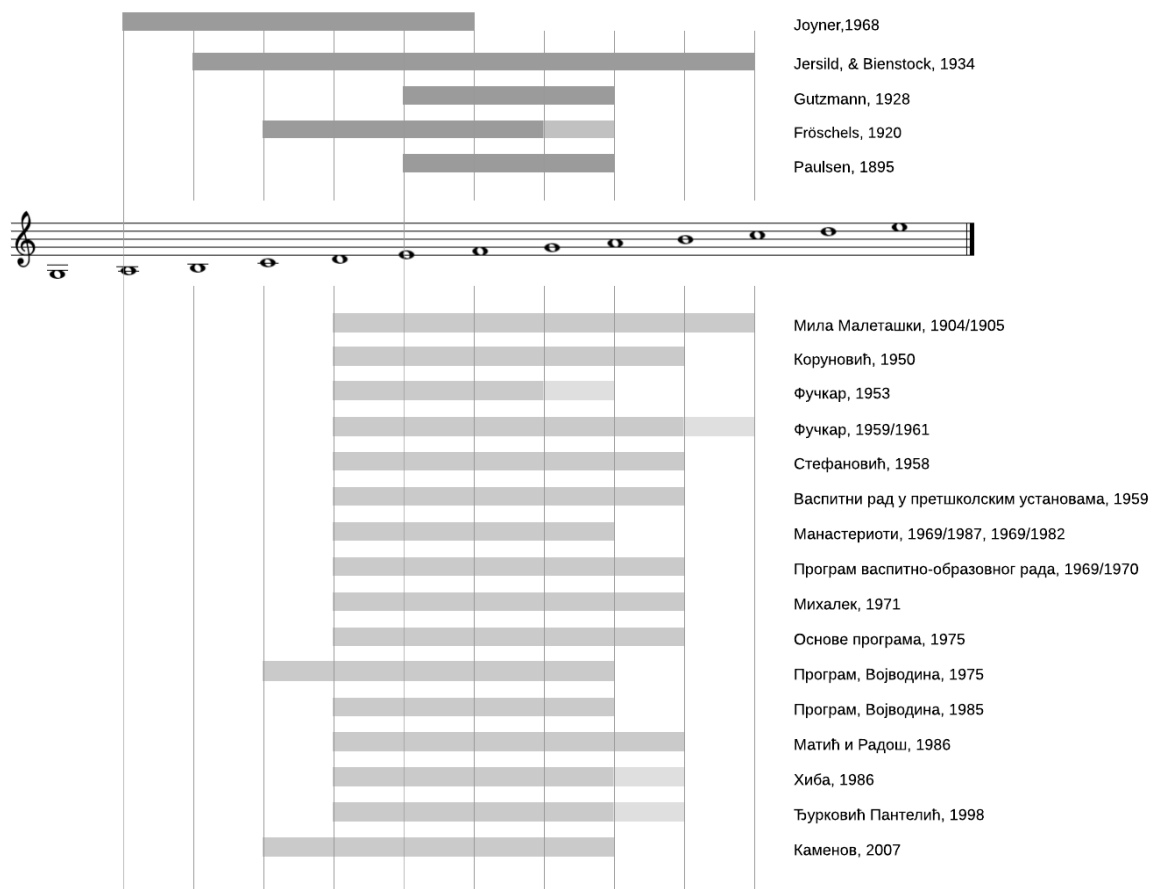
Уочавамо да је у програмском документу из 1948. године предвиђен знатно већи број песама него у наредним публикацијама, у којима је потом број садржаја релативно уједначен, па смо ову публикацију изузели из израчунавања просечног броја предвиђених садржаја. Сматрамо да је предвиђен број песама на годишњем нивоу неоправдано мали. Наиме, мање од 7 песама у млађој, близу 9 у средњој, те нешто више од 10 песама годишње у старијој групи подразумева савладавање мање од једне песме на месечном нивоу.

У невеликом броју публикација прецизирано је трајање музичких активности – 10-15 минута (Упутства васпитачу дечјег врта, 1948), 20 минута у млађој, 25 у средњој и 30 у старијој групи (Ђурковић-Пантелић, 1998) и 25 у млађој и 35 минута у осталим групама (Fučkar, 1953; 1959).

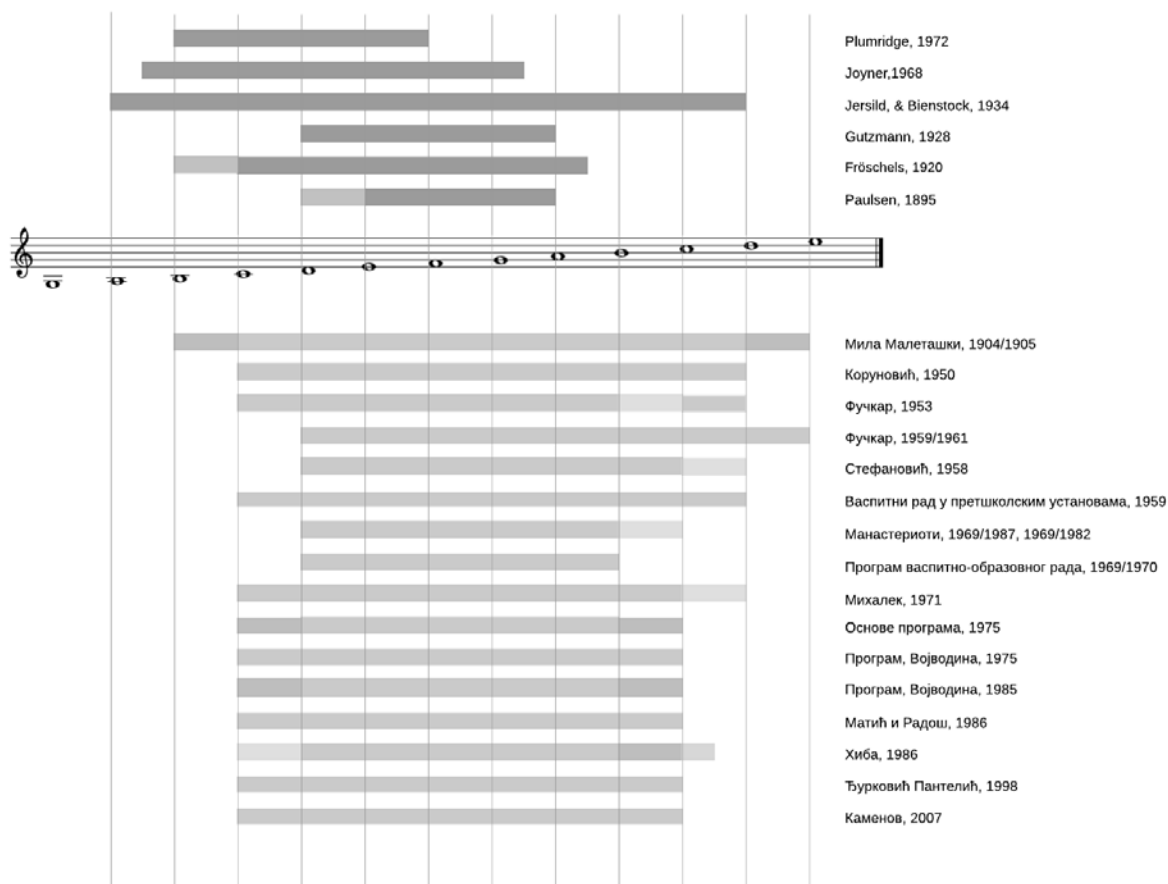
У наставку прилажемо и преглед предвиђених амбитуса у свакој од узрачних група, како у анализираним публикацијама (наведени су розе бојом испод нотног записа тонова), тако и у иностраним истраживањима (наведени су плавом бојом, изнад нотног записа тонова), објављеним у оквиру прегледног рада Велча (Welch, 1979).



Графикон 4: Преглед амбитуса у млађој узрасној групи



Графикон 5: Преглед амбитуса у средњој узрасној групи



Графикон 6: Преглед амбитуса у старијој узрасној групи

У приложеним графиконима светлијом нијансом исте боје означен је додатни тон који је опционо предложен у оквиру поједине узрасне групе. Само у графикону посвећеном старијој групи зелени делови у оквиру поља розе боје представљају тонове који се односе на предшколску узрасну групу.

Уочавамо да су разлике у наведеним опсезима најмање у млађој групи, док су у средњој и старијој присутна већа неслагања међу ауторима и истраживањима, те наглашавамо значај спровођења нових истраживања у овој области, како се не би водило принципом уобичајености, већ научно заснованим закључцима.

3.5.3. Смернице везане за област слушања музике

Дајемо преглед анализе у оквиру области слушања са категоријама и поткатогијама. Категорије и поткатогије које су анализирани табеларно су подвучене:

2. Слушање музике

-
-
- (i) Значај слушања музике/циљеви и задаци/предложен број нумера
 - Значај слушања музике
 - Циљеви/задаци у домену слушања музике
 - Број нумера
 - (ii) Критеријуми за одабир композиција за слушање
 - Уметничка вредност
 - Васпитна вредност
 - Музичке карактеристике
 - (iv) Поступак у области слушања музике
 - (v) Конкретни садржаји

– Програм и начин рада у забавишту, 1940.

(i) У оквиру Програма и начина рада у забавишту из 1940., није посвећена већа пажња области слушања музике, али се наводе упутства за „музичке вежбе памћења”: „Дечи се свирају познате мелодије или почеци песама, које она треба да препознају” (Програм и начин рада у забавишту, 1940: 836).

– Упутства васпитачу дечјег врта, 1948.

(i) Од деце млађег узраста очекује се праћење музике покретом, од деце средње узрасне групе очекивани исход у домену слушања је препознавање песама и слушаних композиција према мелодији, док се од деце старије узрасне групе очекује усложњавање покрета који се изводе уз музику. На крају публикације дат је и детаљан преглед музичког репертоара сваку од узрасних група, где је међу нумерама за слушање за млађу групу наведено 10-12 песама и 5-6 инструменталних комада, за средњу слушање 10-15 песама и 8-10 инструменталних комада, а за старију 10-15 песама и 10-15 инструменталних комада.

(ii) У оквиру млађе узрасне групе даје се препорука за слушањем песама и кратких инструменталних одломака; у оквиру средње се у композиције за слушање сврставају не само песме погодне за певање, већ и захтевније песме, које по теми одговарају дечјем интересовању, као и соло-песме, инструментална музика; у старијој групи се сугерише даље проширење дужине слушаних комада.

(iv) За млађу групу је наведено да слушање музике најчешће треба да буде повезано са покретом. Наводи се и да слушање треба да буде и део других активности, као и свакодневице у вртићу. У оквиру предложеног поступка за слушање музике у средњој групи се наводи да се објашњења, односно разговор о карактеру, темпу, јачини звука и регистрима одвијају након слушања музике, а слушање музике може пратити и извођење покрета – кроз савладавање кореографије или слободно кретање.

– Станка Фучкар, *Музички одгој предшколске дјеце*, 1959.

(ii) Станка Фучкар у својој публикацији *Музички одгој предшколске дјеце*, међу критеријумима за одабир нумера за слушање наводи међусобну различитост по карактеру, садржају, изражајним средствима, приступачност дечјем разумевању, већу сложеност музичких елемената у односу на нумере за певање, а истиче и важност примене принципа поступности у одабиру композиција. За млађу и средњу групу (коју она назива млађом, али подразумева узраст од 3-5 година) предвиђа слушање народних и уметничких песама, као и инструменталних дела (до 24 такта дужине) – дводелних и троделних песама дескриптивног карактера и приступачног садржаја. За старију групу предвиђа слушање нешто сложенијих дела (дужина инструменталних нумера је повећана на 48 тактова), у којима је деци лако да уоче, поред садржаја и карактера и промене динамике, агогике (легато и стакато), мере (дводела и тродела), основна трајања и разлике у висини тона. У припремној предшколској групи (која је у публикацији представљена као старија), слушају се још сложенија дела (двогласно певање и мањи оркестарски састави) у трајању до 64 такта. Није јасно на који начин ће васпитач утврдити прецизно трајање композиције, уколико намерава да је пушта са грамофонске плоче.

(iv) Фучкар даје и упутства за рад у свакој од узрасних група. Тако, сугерише да у првим месецима васпитач треба да проналази ситуације у оквиру игре у којима ће запевати неку од песама које су тематски уклопљене са самом игром, те на тај начин будити интерес деце за слушањем музике, а касније пуштати и одговарајуће снимке са грамофонских плоча – најпре вокалних, а онда и солистичких инструменталних дела. Наводи се и да би слушање музике, осим у оквиру слободних активности, као што је то био случај у млађој и средњој групи, требало да бу-

де организовано и као обавезна активност. Ауторка даје примере активности за уочавање поступне промене динамике, легато и стакато извођења (кроз извођење различитих покрета за сваки од начина извођења), дводелне и троделне мере (кроз изговарање двосложних и тросложних речи, слушање музике базиране на дводелној и троделној мери, извођење наглашених и ненаглашених тактових делова на инструментима), различитих трајања (кроз извођење ритмичког обрасца који се понавља у слушаној композицији), промене висине тона (извођење различитих покрета при препознавању мелодије у високој и дубокој лаги).

У оквиру примера припреме, уочљиво је да ауторка очекује релативно висок степен извођачких способности од васпитача, јер већину рада на слушању инструменталних дела базира на извођењу дотичних дела на клавиру од стране самог васпитача. Пример припреме активности садржи уводни део у ком се кроз слику, разговор, или причу деца упознају са садржајем композиције, потом следи централни део у ком васпитач два пута у целости изводи дело од 16 тактова, а деца кроз разговор потврђују да су уочила динамички контраст који се у њему јавља, да би завршни део подразумевао марширање у колони уз музику – тихо или гласно, у складу са динамиком композиције, или извођење пратње на инструментима.

У старијој групи слушају се појединачна дела, али и концерти састављени од више међусобно различитих нумера, у трајању од 20-25 минута. Са децом се ради на уочавању промена динамике, агогике (легато и стакато), мере (дводела и тродела), основних трајања и разлике у висини тона. Овако постављени задаци делују сасвим оправдано и изводљиво, уколико би васпитач дотична дела изводио самостално на клавиру (и имао могућност „управљања”, односно истицања одређених музичких карактеристика), као што ауторка предвиђа. У случају да васпитач нема довољно високе музичке компетенције, овај задатак је тешко остварљив, јер је претраживање музичких дела према наведеним критеријумима захтеван и дуготрајан процес и за професионалне музичаре, чије је познавање музичке литературе знатно веће него што је то случај са васпитачима. У припремној предшколској групи слушају се појединачна дела и организују концерти у трајању до 30 минута. Међу музичким карактеристикама на чијем се препознавању у слушаним делима ради додатно је и постепено успоравање и убрзавање темпа (слушање и разговор о промени темпа, слушање и плескање/извођење метричког pulsa на инстру-

ментима – адаптација на промене темпа), различите динамичке нијансе (деца прилагођавају своје плескање или музицирање на инструментима динамици композиције), различита трајања и мере (извођење варијације тактирања на два – снажни замах обе руке надоле, лагано подизање навише; на три – снажни замах обе руке надоле, ширење руку у страну, лаган покрет навише и на четири – покрет надоле, у страну, укрштање руку и подизање), слушање нумера у дуру и молу (кроз идентификовање карактера дурских и молских композиција), као и упознавање форме мале дводелне и троделне песме (кроз запажање почетака истих, односно различитих делова). Истичемо да у неким од наведених активности није у довољној мери истакнута игровна компонента и чини се и да су у већој мери прилагођене деци са већ развијеним музичким способностима. Активности у великој мери наликују једна другој и упитно је у којој мери би у пракси дечја пажња била усмерена на препознавање наведених музичких карактеристика, без оснаживања игровне компоненте у њима. Напомињемо да се у наставку приручника, у оквиру сегмента посвећеном игри налазе описи великог броја игара у којима се кроз игру, покретом или музицирањем реагује на различите промене музичких својстава, што сматрамо знатно адекватнијим начином рада у домену слушања музике.

(v) Ауторка прилаже списак препоручених композиција за слушање музике, међу којима се налазе песме (народне, партизанске, масовне и уметничке) и инструментална дела („Дечји албум” Чајковског, „Албум за младеж” Шумана, „Лирске композиције” Грига и поједина дела неколицине хрватских аутора).

– Божидар Стефановић, *Методика музичког васпитања претшколске деце*, 1958.

У оквиру дела *Методика музичког васпитања претшколске деце*, Стефановић даје најпре општа, а затим и прецизна упутства за рад у области слушања музике, за сваку од узрасних група.

(ii) Репертоар који препоручује аутор укључује вокалну и инструменталну, народну и уметничку музику. За млађу узрасну групу он истиче важност прилагођавања дужине слушаних дела опсегу пажње који карактерише децу овог узраста, те наводи да репертоар треба да укључује програмска дела умереног темпа, дужине од 8-12 тактова, чији садржај треба унапред најавити деци. У средњој групи се

постепено повећава дужина слушаних дела, а у старијој се додају се дела са „јаче израженим динамичким и агогичким сенчењем” (Стефановић, 1958: 92).

(iv) Кроз упутства за коришћење грамофона, радио-апарата (коме приписује мању важност него осталима), као и магнетофона (чију основну намену види у снимању и репродуковању приредби и других успешних музичких достигнућа деце), добијамо и информације о методском поступку: „Грамофон се може употребити у почетку занимања, затим извршити анализу онога што се чуло, па наставити са извођењем закључака на основу добивених представа. (...) Осим на музичким и осталим обавезним занимањима грамофон се може употребити и на слободним занимањима. Ту се може дати лака, забавна музика, као и народне песме и кола, првенствено дечја. (...)” (Стефановић, 1958: 50).

У млађој групи се очекује да васпитач изводи ова дела на клавиру, те да се за њихово извођење подробно припреми. За средњу групу аутор наводи и конкретне теме за разговор са децом – карактер дела, динамика, музички ток (испрекидан или без пауза), присуство високих и ниских тонова, итд.

У уводном делу активности се деца кроз слику или макету припремају за слушање дела, потом се дело слуша неколико пута, те са децом води разговор о делу и музика доводи у везу са помоћним средствима. Наводи се да се осим разговора, током слушања музике могу извести и драматизације, које могу бити смештене и у завршни део активности.

(v) Уз све напомене, дати су и нотни примери дела која аутор предлаже, за која истичемо да претпостављају висок ниво извођачких способности васпитача – читање партитуре у два кључа, извођење сложених ритмичких фигура и различитих врста такта (2/4, 3/4, 4/4, 6/8).

– Васпитни рад у претшколским установама, 1959.

(ii) Док документ са упутствима из 1950. године само помиње слушање музике са грамофона као једну од активности коју треба спроводити у области музике, слична публикација из 1959. године доноси прецизније смернице везане за ову област, са коментарима који су издвојени према узрастним групама, а претежно се односе на критеријуме за одабир садржаја за слушање. Препоручује се слушање дечјих, народних и уметничких песама и инструменталних дела програмске музике, чија се дужина и сложеност (у погледу динамике, карактера, тонског рода) по-

ступно повећава у свакој од узрасних група. За млађу групу се саветује коришћење дела лаког и деци блиског садржаја која описују неку личност, животињу, појаву, или догађај, као и претежно извођење дела за слушање на клавиру, док се у средњој и старијој групи поступно повећава улога грамофона у раду на слушању музике.

(iv) Када је реч о поступку у области слушања, наводи се да деци најпре треба одсвирати дело, а потом разговарати о осећањима, асоцијацијама, ванмузичком садржају који је дочаран делом и слично.

– Вишња Манастериоти, *Музички одгој на почетном ступњу*, 1969/1987.

(i) Област слушања музике у приручнику Вишње Манастериоти обрађена је веома детаљно, јер како ауторка наводи, „Osobito je veliko značenje slušanja muzike za razvoj muzičkih sposobnosti djece” (Manasteriotti, 1969/1987: 126). Управо активности у области слушања музике ауторка идентификује као оне у којима се може препознати дечја музикалност и у којима се деца упознају са свим изражајним средствима музике. Износи и податке истраживања којима је потврђено да су деца већ са три године у стању да слушају музику дуже од пет минута са пуном пажњом (Moog, 1968 према Manasteriotti, 1969/1987: 127), те управо на тој дечјој способности заснива свој приступ у овој области. Она се залаже за активно слушање музике, које стимулише и интелект и машту детета.

(ii) Сугерише да брижљиво треба бирати композиције – уметнички вредна дела, у трајању од 2 до 3 минута, блиска дечјем схватању – најпре вокална дела, односно песме – народне, успаванке и друге, а потом и инструментална - клавирске минијатуре, краћа оркестарска дела програмског карактера, плесови.

(iv) Ауторка сугерише усклађивање теме слушане композиције са темом која се обрађује у оквиру осталих васпитно-образовних области. Слушање музике се изводи у оквиру другог дела музичке активности (али може бити и део активности у оквиру других васпитно-образовних области) и започиње уводом, који може бити у облику приче, рецитације, разговора или кратког разјашњења, којим се ствара адекватна атмосфера и подстиче дечје интересовање. Следи прво слушање композиције, које не треба оптерећивати питањима, а након ког следи разговор о њеном карактеру. Наредна слушања (у оквиру ове или неке од наредних активности када се поново слуша иста нумера) и разговори након њих су усмерени на утврђивање музич-

ких средстава којим су дочаране поједине особине појаве коју дело дочарава. Ауторка даље наводи да са децом треба утврдити и форму композиције, инструмент на ком је изведена, упознати се са њеним композитором и слично. Поред недвосмисленог акцента на вербалном изражавању деце уз слушање музике, ауторка се бави и ликовним изразом музичког доживљаја, али је занимљиво да у потпуности изоставља изражавање доживљаја кроз покрет (Manasteriotti, 1969/1987).

– *Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970.*

(i) У овом документу прецизирано је да у млађој групи деца слушају око 5 композиција, (по једна, касније и по две контрастне композиције по активности), у средњој 5-8 (једна до три композиције по активности), а у старијој 8-10 композиција. (ii) У препоручен репертоар аутори убрајају дела великих мајстора намењена деци, као и вокалну, а посебно народну музику из разних крајева. За млађу групу препоручено је коришћење вокалних (најчешће су то песме које су предвиђене за обраду, односно певање у средњој групи) или инструменталних дела (која ће бити коришћене у играма уз музику, мале музичке форме – игре или корачнице), а за старију претежно инструменталних, за соло инструмент или оркестар. Манастериоти у оквиру посебног поглавља о музичком васпитању у овој публикацији наводи да и приликом одабира композиција треба тражити кратка, квалитетна дела, најчешће програмског карактера, карактеристична по некој, или свим музичким карактеристикама које у одређеном узрасту деца треба да науче да уоче.

(iv) За децу средње групе предвиђено је да кроз слушање вокалних или инструменталних дела развију способност запажања музичких карактеристика, као што су висина, трајање, динамика (тихо-гласно), темпо (брзо-споро) карактер/расположење (весела – тужна, живахна-мирна), форма (успаванка, игра, корачница). У програму се још наводи и да је потребно и обнављати слушана дела из млађе групе, како би се развијала музичка меморија – деца треба да их препознају на основу мелодије. У старијој групи деца треба да запажају нешто више нијанси у оквиру сваке од музичких карактеристика – карактера (весело, одлучан, миран, нежан, тужан), темпа (брзо, спор, умерено брзо, убрзавајући, успоравајући), динамике (гласна, тиха, умерено гласна, постепено постаје све гласнија, или све тиша), форме (корачница, успаванка, окретна игра, коло), боје/извођачког састава (дечји

глас, женски глас, хор; клавир, хармоника, тамбура, виолина, труба, тамбурашки оркестар, војна музика, оркестар). Тек након неколико слушања дела и њиховог доброг упознавања, васпитач поставља задатке везане за опажање појединих музичких карактеристика.

Манастириоти даје и појашњења везана за методски поступак – први сусрет детета са делом треба да буде растерећен било какве анализе дела, а тек при наредним слушањима васпитач усмерава њихову пажњу на поједине музичке елементе, а деца постепено граде способност вербалног изражавања о сваком од њих. У старијој групи васпитач постепено уводи и нове музичке појмове. Осим у оквиру заједничке активности, програмом је сугерисано да слушање музике треба да буде интегралан део слободних активности.

– Иван Михалек, „Облици музичког васпитања деце предшколског узраста” 1971.

(i) Као основне циљеве слушања музике аутор истиче развој естетских осећања, буђење емоција и жеље за музицирањем, а међу задацима су наведени опажање карактера дела, елемената музичког израза у слушаним делима – темпа, динамике, артикулације, висине тона, уочавање мелодије у спорану и басу, уочавање тонског рода.

(ii) У области слушања музике, Михалек у свом чланку предлаже коришћење претежно композиција програмског карактера, у којима су одређени музички елементи (темпо, динамика, артикулација, итд.) уочљиви и јасни, како би их деца са лакоћом препознавала. Аутор не наводи начин на који деца испољавају препознавање датих музичких карактеристика, па претпостављамо да је реч о вербалном изражавању о њима.

(iv) Нема детаљних смерница за начин рада у овој области, осим што се наводи да при слушању музике треба користити погодне приче, слике и друга очигледна средства, као и да се слушање музике може одвијати посредством носача звука или музицирања васпитача.

– Основе програма, 1975.

(i) *Основама програма* из 1975. године у области слушања музике, за млађу групу предвиђено је слушање око 5 композиција, а у средњој и старијој по 8-10

композиција. (ii) За млађу групу препоручује се коришћење претежно вокалних композиција (полетне песме у време окупљања деце, или нежна музика – успаванке у време успављивања). У средњој групи, уз слушање вокалних дела, нарочито народних песама, уводе се и вокална и инструментална дела великих мајстора за децу. У старијој групи укључују се и инструментална дела, оркестарска и она изведена на соло-инструментима.

(iv) У средњој групи, кроз слушање музике деца треба да развију способност разликовања особина тона као што су динамика (гласно, тихо), темпо (брзо, лагано), висина, трајање, карактер (весела, тужна, живахна, мирна), форма (корачница, успаванка, игра). Обновљају се и препознају по почецима слушана дела из млађе групе. У старијој групи деца кроз слушање упознају додатне особине тона као што су карактер (одлучан, нежан), динамика (постепено се појачава и утишава), темпо (умерено брз, успоравајући и убрзавајући), форма (окретна игра, коло), боја (препознавање извођача и састава – дечји, женски и мушки глас, хор, клавир, хармоника, труба, оркестар, итд.) (Основе програма, 1975/1982).

– Програм предшколског васпитања и образовања, Војводина, 1975.

(i) У оквиру Програма предшколског васпитања и образовања, усвојеног 1975. године у Војводини, као циљеви се наводе стицање навике пажљивог слушања, развој интересовања и способности примања и доживљавања музике, развој музичког памћења – препознавање слушаних дела, запажање особина музичког тона – висине, трајања, јачине, карактера музике, темпа и динамике дела, његове форме и извођача. За област слушања, за млађу и средњу узрасну групу саветује се слушање 5-8 композиција, а за старију 8-10 дела.

(ii) За млађу групу препоручује се слушање претежно вокалних (и то оних које ће у средњој групи учити да певају), али и инструменталних (које ће бити коришћене у играма, или мале музичке форме попут игара и корачница) композиција у току једне године. У средњој и старијој узрасној групи наставља се слушање вокалних и инструменталних нумера.

(iv) За млађу групу наведено је да једну исту композицију треба слушати више пута у току године, како би је деца упамтила. У средњој групи деца треба да запажају особине тона као што су висина, трајање, јачина, карактер (весела – ту-

жна, живахна – мирна, корачница, успаванка, игра), темпо (брз, лаган), динамика (гласно, тихо). Сугерише се и обнављање композиција из претходног периода, као и рад у области препознавања слушаних композиција по мелодији, без текста. У старијој групи предвиђен је рад на препознавању карактера, темпа (уз брз и лаган додаје се умерен темпо), динамике (увођење поступног појачавања и утишавања), форме, извођача и неких од састава, као и рад у области музичких прича.

– Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985.

(iv) У програму из 1985. за Војводину, дате су сличне смернице као у претходном документу, само су додате смернице за најстарију узрасну групу, у коју спадају деца узраста 6-7 година, која је уведена у овом документу. У њима је предвиђено слушање музике и то препознавање карактера, боје, динамике, темпа, итд. (Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985).

– Емилија Матић и Ксенија Мирковић-Радос, Музика и предшколско дете, 1986.

(ii) Матић и Мирковић-Радос (1986) међу адекватне музичке примере за рад у домену слушања музике убрајају уметнички обрађене игре свих народа у оквиру различитих дела, дела компонована наменски за децу, кратка дела програмског карактера, која обрађују појаве блиске деци (нпр. животиње) и дела дечје забавне музике адекватног квалитета. Реч је о вокалним делима у извођењу васпитача, али и инструменталним делима, различитим по звучању, тонским бојама, особених по карактеру, садржају, разноврсних ритмова, мелодијских токова, динамике и темпа.

(iv) Оне истичу да се слушање може одвијати као пратња неким другим активностима, попут ручка, или пријема деце, те да се за такве ситуације из практичних разлога бирају дела која трају дуже. Такође, оне наводе примере употребе инструменталне музике у оквиру рада са ритмичким инструментима, те наводе да се уз слушану нумеру може изводити пратња на неком од њих. Посебно наглашавају да „ни у ком случају не треба планирати компликоване садржаје и задатке који би могли бити проблем за дете и на тај начин изазвати нежељени отпор према музици” (Матић и Мирковић-Радос, 1986: 164). У инструкцијама за реализацију активности

наводе да треба подстицати децу да на основу мелодије препознају раније слушана и певана дела.

– Ивана Домоњи, *Методика музичког васпитања у предшколским установама*, 1986.

(i) Домоњи излистава различите задатке у домену слушања музике, као што су развој музичких способности, упознавање и разликовање инструмената, гласова и састава, упознавање са различитим музичким облицима и малим музичким формама, развој креативних способности као одговор на слушање музике, итд.

(ii) У оквиру критеријума за одабир нумера за слушање, она истиче да предност треба дати вокалним нумерама прикладног садржаја, дечјим народним песмама и играма, забавним песмама са дечјих фестивала, инструменталним минијатурама програмског карактера (или наслова), плесовима, музичким причама, песмама које ће у наредном периоду деца учити да певају, итд. Ауторка наводи и своје мишљење да деца радије слушају дела у извођењу соло инструмената него оркестраске композиције. Такође, истиче да је важно уврстити у репотоар разноврсна, а не међусобно слична дела, високе уметничке вредности.

(iv) У оквиру упутства за припрему васпитача, она истиче значај упознавања са стилским правцем ком дело припада и његовим карактеристикама, кратком биографијом композитора, као и музичким одликама дела (извођачем, темпом, динамиком, обликом, карактером), након чега се приступа одабиру методе обраде дела и изради/одабиру помоћних средстава.

У оквиру методског поступка, ауторка излаже два постојећа правца у музичкој педагогији, када је реч о овој области – према једном, за који ауторка наводи да је погрешан, деца се пре слушања упознају са делом и његовим композитором, те им се на тај начин намеће доживљај, а према другом, деца најпре слушају дело, доживљавају га на свој начин, а потом се после два до три слушања приступа анализи дела. И овде уводни део служи за подизање мотивације деце, кроз разговор, причу или песму, док се у централном делу пре сваког слушања задаје по један задатак, који се односи на извођаче, темпо, динамику, форму (у старијој групи), итд. На основу наведених примера припрема уочавамо да свака активност има игролику форму, прилагођену дечјим интересовањима. Ауторка наводи да се у млађој групи музика слуша 3-5 минута, средњој 5-8 минута, а у старијој 8-10 минута.

– Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година, 1996.

(i) Међу циљевима за област слушања музике наведени су елементарно упознавање музичких форми и развој способности њихове елементарне анализе, способности разликовања динамике (гласно, тихо, гласније, тише), висине тона (уз показивање покретима), темпа (брз, лаган, умерен, убрзавајући, успоравајући), трајања (дуго, кратко), извођача и састава (хора и оркестра), карактера музике, као и способности препознавања познатог дела на основу мелодије, итд.

(ii) Препоручује се слушање вокалне, вокално-инструменталне, инструменталне, народне, уметничке за децу и савремене музике забавног карактера.

– Корак по корак 2, 1997.

(i) У приручнику *Корак по корак 2* (1997) наводи се да деца већ у трећој и четвртој години поседују способност пажљивог слушања музике и усклађивања покрета са њом, док у петој и шестој години са пажњом слушају дела базирана на једноставним и сложеним ритмичким структурама, са пуно понављања (Марковић и сар., 1997: 363). Међу задацима се наводе стицање разноврсног музичког искуства и упознавање са различитим музичким стилевима и жанровима, као и реаговање на музику на различите начине.

(iv) Аутори дају поделу на активно слушање музике, које захтева систематски рад и пасивно слушање, у ком музика има пратећу улогу у оквиру других активности. Из наведених задатака закључујемо да поступак рада у домену слушања укључује исказивање спонтаног емотивног доживљаја, вербално, покретом или ликовним изразом. (v) Наведен је и списак препоручених композиција, међу којима су кратка инструментална програмска дела, игре, соло-песме, одломци из балета и оркестарских дела.

– Милена Ђурковић-Пантелић, Методика музичког васпитања деце предшколског узраста, 1998.

(ii) Милена Ђурковић-Пантелић у својој Методици из 1998. истиче да деца млађе узрастне групе треба да слушају вокалну музику, односно народне и дечје песме, у средњој групи и инструменталне соло-композиције, а у старијој и вокално-инструментална и инструментална музика, укључујући и хорска и оркестарска дела.

(iv) Ауторка предвиђа подробну припрему васпитача за вођење активности слушања музике, кроз детаљну анализу дела које ће бити слушано и планирање адекватних метода и средстава за његову обраду. Методски поступак подразумева припрему за слушање – стварање прикладне атмосфере, кроз причу, рецитацију, разговор или игру, за који васпитач мора уложити доста труда. Следи прво слушање нумере у целини, које се одвија у потпуној тишини, како би деца у потпуности доживела музику. Тек по завршеном слушању, деца се упознају са називом дела, композитором и занимљивим појединостима из његовог живота. Пред наредно слушање, васпитач усмерава дечју пажњу на један од елемената као што су динамика, темпо, извођачки састав и слично. Слушање се може поновити 3-4 пута током једне активности, а ауторка поред ове, прве активности у којој се деца сусрећу са делом, предвиђа још неколико активности у којима ће деца анализирати и неке друге музичке карактеристике дела. Анализа се спроводи тако што деца пажљиво слушају дело, а потом одговарају на питања и вербално изражавају своје утиске. Ауторка наводи и да се након успешно изведене активности, деца често и радо ликовно изражавају, под утиском слушане музике.

Ауторка за први сусрет са композицијом, за млађу групу предвиђа укупно трајање активности од максимално 15 минута, од чега 3-5 минута проводе у слушању дела, за средњу 20-25 минута од чега слушање траје око 8 минута, а за старију до 30 минута, од чега слушање музике траје око десет минута. Наредна, поновљена слушања трају краће.

Као још један вид рада, ауторка наводи слушање композиција са програмским садржајем, где се деци у уводном делу представи садржај, а потом слушају дело. Осим усмерених музичких активности слушања музике, ауторка препознаје и важност интегрисања музичких садржаја у друге типове активности, али и у неформалним ситуацијама, попут јутарњег окупљања у вртићу. Само у погледу начина рада са програмским делима се њен приступ разликује од оног наведеног у делу Иване Домоњи.

(v) На крају поглавља о слушању музике, ауторка прилаже и нотне записе седам клавирских минијатура – неке од њих захтевају виши, а неке нижи степен извођачких способности. За старију групу, ауторка наводи и списак дела који сматра адекватним за ову узрасну групу, међу којима и „За Елизу” Бетовена, „Турски

марш” Моцарта, „Сањарење” Шуберта, „Годишња доба” и делови „Лабудовог језера” Чајковског, „Бумбаров лет” Корсакова, „Охридска легенда” Христића – дакле, углавном дела која спадају у најпопуларнија дела музичке литературе.

– Правилник о општим основама предшколског програма, 2006. (припремни предшколски програм)

(i) У оквиру модела А за домен слушања су таксативно наведена интересовања и способности које музиком треба развијати – интересовање за музику, способност њеног пажљивог слушања и доживљавања, уз препуштање атмосфери којој ствара; најелементарније познавање музике као културног феномена, музичке традиције и дела савремене музичке уметности, посебно нашег народа и највреднијих остварења светске баштине, приступачних деци и на основу тога трајност интересовања, љубави и поштовања за музичку уметност; способност уочавања и разликовања карактера композиције; познавање занимљивих појединости из живота и стварања појединих композитора.

(ii) Међу садржајима и активностима наведени су слушање вокалних и инструменталних дела из културне баштине, уз нагласак на дела компонована за децу, слушање различитих музичких жанрова (класична, традиционална, етничка музика), приче о животу и раду великих композитора, аутора и извођача омиљених дечјих песама и композиција.

– Емил Каменов, Методика музичког васпитања деце предшколског узраста, 2007.

(i) Међу циљевима везаним за слушање музике, Каменов наводи сличне циљеве као и претходни аутори - развој интересовања за музику, способности пажљивог слушања, елементарног препознавања различитих музичких карактеристика, упознавање са музичком културом, традицијом и делима савремене музике. Неки од наведених циљева, међутим, излазе из досадашњих оквира, као што су препознавање облика и жанрова (као што су корачница, успаванка, духовна музика и слично), дискриминисање одсвиране или отпеване мелодије према „правилности извођења” и познавање занимљивих појединости из живота и стварања композитора, посебно оних који су стварали за децу (Каменов, 2007: 222).

(ii) Међу делима која су препоручена за слушање наведене су кратке композиције и успаванке које пева васпитач, народне песме и игре, вокална и инструментална музика великих мајстора намењена деци, песме везане за државне и верске празнике, државне химне.

(iv) Није наведено на који начин се спроводи поступак слушања музике, али претпостављамо да је реч о слушању праћеном вербалним исказивањем закључака о музичким карактеристикама дела. Из наведених задатака закључујемо да слушање дела укључује рад на разумевању форме и жанра дела, рад на способности уочавања динамичких разлика (гласно, тихо, гласније, тише), разлика у висини, темпу (брз, лаган, умерен, убрзава, успорава), ритму (дуго и кратко – половина, четвртина, осмина, шеснаестина, синкопа, четвртина са тачком и осмина, уз извођење наведених трајања изговарањем, покретом и музицирањем на инструментима), препознавање карактера (весело, тужно, нежно, живахно) и извођача дела (мушки хор, женски хор, оркестар, поједини инструменти и гласови), препознавање песама по мелодији (певане без текста или одсвиране). Уочавамо да су постављени захтеви нешто виши него у претходним публикацијама које смо обухватили овом анализом.

– Еуђен Чинч, *Музичко васпитање : збирка активности за рад у припремној групи : приручник за васпитаче, 2013.*

(i) Чинч у својој књизи (2013) као главно дидактичко средство, поред песме издваја *аудицију*, како назива пример за слушање музике. Већ смо навели да међу циљевима које наводи обједињено за певање и слушање музике он истиче развој когнитивних, психомоторних и афективних компоненти дечје психе, упознавање са значајним делима светске музичке литературе, развој способности разумевања уметничких порука и естетског концепта. Истиче да децу треба наводити да прате елементе музичког израза – мелодију, ритам, боју, инструменте, итд.

(ii) Критеријуми за одабир примера за слушање су идентични као код одабира песама, уз то да наглашава да снимци морају бити технички исправни и квалитетни. (iv) Чинч истиче да се деца морају константно усмеравати да у слушаним делима уочавају музичке елементе, као што су мелодија, ритам, динамика, темпо, боја и друго. У оквиру примера припреме музичке активности из области слуша-

ња музике, учачамо да предвиђа уводни део са мотивационом припремом (у ком се деца на различите, занимљиве и интерактивне начине уводе у тему активно-сти), централни део који назива *акцентовање теме*, састављен из најаве теме (у којој васпитач најављује дело које ће се слушати) и обраде садржаја (у којој деца добијају конкретне задатке, на пример, препознавање ванмузичког садржаја – повезивање са илустрацијама и разговор о одређеним музичким карактеристикама) и завршног дела (у ком се изводи нека врста игре уз слушану нумеру, која укључује слободан покрет) (Ћинџ, 2013).

– Ђурђевић и Лукач, *Музичко васпитање: збирка активности за рад у при-
ремној групи: приручник за васпитаче*, 2013.

(iv) У оквиру примера припрема активности за област слушања у овој публикацији уводни део служи увођењу у тему композиције која ће бити слушана, кроз разговор, а често и коришћење неког другог типа садржаја – нпр. извођење бројалица. У централном делу, који је посвећен самом слушању дела, прво слушање се одвија у тишини, затворених очију, без икаквих задатака, а потом се за наредна слушања додељују задаци – дочаравање прстима и бојом онога што је деца „музика причала”, разговор о карактеру и појединим музичким елементима, изражавање карактера или одређених музичких карактеристика кроз покрет и слично. Завршни део активности обично је посвећен утврђивању раније обрађене песме или игре. Слушање музике може бити и део (уводни или завршни) неког другог типа активности, када се најчешће комбинује са импровизацијом покрета.

– Габријела Грујић, *Методика музичког васпитања деце предшколског узра-
ста*, 2017.

(i) Говорећи о значају слушања музике у предшколском узрасту, ауторка наводи допринос развоју свеукупних музичких предиспозиција, мелодијског и хармонског слуха, перцепције динамике, темпа, ритма и других средстава музичког израза, као и укупног карактера дела, развоју усмерене пажње током слушања музике, музичке меморије, навике слушања музике и обликовању музичког укуса. Међу циљевима наводе се формирање интересовања за слушање музике, развој способности пажљивог слушања и доживљавања музике, способност запажања и разликовања звукова, способности учачања и разликовања динамике, темпа, висине, карактера,

једноставних форми, способности препознавање песме према мелодији и слушаних композиција, итд.

(ii) Репертоар треба да обухвата инструментална и вокално-инструментална дела уметничке и народне музике – наведене су композиције програмског, лирског карактера, дела која упознају децу са карактеристикама различитих епоха, игре, успаванке, минијатуре, солистичка дела за упознавање појединих инструмената, дела која својим садржајем обезбеђују опажање музичких елемената, итд.

(iv) Иако ауторка упозорава да јединствен поступак и метода не постоје, већ је неопходно прилагођавање узрасним особеностима деце, основне фазе које треба да садржи укључују увод усклађен са темом музичког дела (нпр. читање приче или тематска игра), првобитно слушање и упознавање деце са делом, поновно слушање праћено анализом дела - разговором, у оквиру ког васпитач усмерава децу пажњу ка специфичностима у композицији, а деца добијају задатке да уочавају особености везане за средства музичког израза – темпо, динамику, извођачки састав, регистар и друга изражајна средства, као и сличности и разлике између делова, поступно овладавајући музичком терминологијом. Свака активност слушања музике треба да буде усмерена на неколико, а не на све особености, па приликом наредних слушања следи откривање других карактеристика дела. У овој фази могу се користити различита очигледна средства, попут илустрација и играчака. Финалну фазу чини препознавање раније слушаних дела.

– Јасмина Столић, *Музичке игре и покрет на предшколском узрасту*, 2018.

(iv) У оквиру приручника посвећеном музичким играма, у поглављу у ком се обрађују игре уз инструменталну музику, ауторка нас информише и о методичком поступку који се изводи приликом слушања музике. Наиме, активност започиње мотивационим уводом, а потом следи само слушање музике праћено разговором о одслушаном делу – деловима, карактеру, динамици, темпу и другим музичким својствима. Када се активности у завршном делу придружи извођење покрета, активност прераста у игру уз инструменталну музику, те ћемо у поглављу о игри истаћи неке особености везане за овај део.

3.5.3.1. Анализа публикација у области слушања музике – закључци

Манастериоти (1969/1987) истиче велики значај слушања музике за препознавање дечје музикалности, а тек Матић и Мирковић-Радош у својој књизи из 1986. истичу детаљније податке о значају слушања музике на предшколском узрасту – богаћење емоција, подстицање интересовања за музику, допринос стварању пријатне атмосфере. Ђурковић-Пантелић (1986) наводи његов значај за развој музичких способности, утицај на емоционални живот детета, његову естетску културу и свестрани развој, док Грујић (2017) истиче допринос систематског рада у домену слушања музике развоју музичких предиспозиција, мелодијског и хармонског слуха, перцепције динамике, темпа, ритма и других средстава музичког израза, укупног карактера дела, развоју усмерене пажње током слушања музике, музичке меморије, навике слушања музике и формирању музичког укуса.

Постављени циљеви укључују:

- праћење музике покретом, уз поступно усложњавање покрета који се изводе уз музику (Упутства васпитачу дечјег врта, 1948),
- развој способности препознавања песама и слушаних композиција према мелодији (Грујић, 2017; Основе програма, 1996; *Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini*, 1975; Упутства васпитачу дечјег врта, 1948),
- упознавање са музичким изражајним средствима (Домонђи, 1986; Manasteriotti, 1969/1987),
- стицање навике/способности пажљивог слушања (Грујић, 2017; Каменов, 2007; Правилник о општим основама предшколског програма, 2006; Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985; *Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini*, 1975; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970),
- развој способности доживљавања музике (Грујић, 2017; Марковић и сар., 1997; Правилник о општим основама предшколског програма, 2006; Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985; *Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini*, 1975; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970; Ћинџ, 2013),
- развој музичке меморије (Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985; *Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini*,

-
- 1975; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970),
- упознавање са елементима музичког израза и особине тона и развој способности њиховог запажања – висине, трајања, динамике, темпа, карактера, форме, извођачког састава (Грујић, 2017; Ђурковић-Пантелић, 1998; Каменов, 2007; Марковић и сар., 1997; Правилник о општим основама предшколског програма, 2006; Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985; Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970; Ćinč, 2013), а код неких аутора уз наведене још и уочавање мелодије у сопрану и басу, уочавање тонског рода (Mihalek, 1971), елементарно познавање музичких форми и способност њихове базичне анализе (Основе програма, 1996),
 - развој естетских осећања (Mihalek, 1971),
 - развој интересовања за музику/ буђење емоција и жеље за музицирањем (Грујић, 2017; Каменов, 2007; Mihalek, 1971; Правилник о општим основама предшколског програма, 2006; Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985; Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975),
 - упознавање музике као културног феномена, музичке традиције и дела савремене музичке уметности, упознавање са различитим жанровима и стилловима (Каменов, 2007; Марковић и сар., 1997; Правилник о општим основама предшколског програма, 2006; Ćinč, 2013),
 - упознавање занимљивих појединости везаних за композиторе, ауторе и извођаче (Каменов, 2007; Правилник о општим основама предшколског програма, 2006),
 - развој музичких способности (Domonji, 1986),
 - развој креативних способности (Domonji, 1986),
 - развој когнитивних, психомоторних и афективних компоненти дечје психе (Ćinč, 2013).

У теоријском делу рада навели смо грубу поделу активности из ове области на активно и пасивно слушање. Данас је, због доступности различитих апарата

та за репродукцију звука пасивно слушање део свакодневице у раду већине предшколских установа. Овај начин рада је експлицитно наведен у једном броју публикација (Domonji, 1986; Ђурковић-Пантелић, 1998; Марковић и сар., 1997; Матић и Мирковић-Радосић, 1986; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970; Стефановић, 1958; Фуџкаг, 1959), док претпостављамо да се и тамо где није наведен подразумева. Стефановић (1958) је и прецизирао репертоар за пасивно слушање, који се разликује од оног за активно слушање и укључује дела лаке, забавне музике, народне песме и кола и дечју музику (Стефановић, 1958).

Када је реч о поступку у домену слушања музике, најчешће се наводи да прво слушање треба да буде лишено питања и података о делу, а свако наредно треба да прати задатак или питање везано за по једну музичку карактеристику (Грујић, 2017; Ђурђевић и Лукач, 2013; Ђурковић-Пантелић, 1998; Manasteriotti, 1969/1987; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970), односно разговор о музичким карактеристикама (Domonji, 1986; Марковић и сар., 1997; Основе програма, 1975/1982; *Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini*, 1975; Стефановић, 1958; Столић, 2018; Упутства васпитачу дечјег врта, 1948; Фуџкаг, 1959; Ћинџ, 2013).

У теоријском делу рада навели смо резултате истраживања која потврђују да деца неретко поседују веће разумевање музичких концепата него што су у стању вербално да изразе, међутим, у највећем броју анализираних публикација предвиђен је управо овај начин рада у домену слушања музике (Грујић, 2017; Основе програма, 1975/1982; *Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini*, 1975; Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970; Ћинџ, 2013). Осим вербалног изражавања утисака о слушаном делу, и у некима од анализираних публикација заступљени су и други видови дечјег израза, за које сматрамо да их је важно уврстити у рад у домену слушања музике:

- ликовни израз (Ђурковић-Пантелић, 1998; Manasteriotti, 1969/1987);
- кроз драматизацију (Стефановић, 1958);
- кроз покрет (Ђурђевић и Лукач, 2013; Матић и Мирковић-Радосић, 1986; Столић, 2017; *Упутства васпитачу дечјег врта*, 1948);
- музицирањем на инструментима (Domonji, 1986);

-
-
- музицирањем на инструментима и покретом (Fučkar, 1959);
 - покретом и ликовним изразом (Марковић и сар., 1997).

У доступној теоријској литератури постоје неслагања у вези са репертоаром који треба користити. У већини анализираних публикација присутан је став да треба користити једноставна дела, прилагођена дечјем опсегу пажње, која се са узрастом поступно усложњавају по својим музичким карактеристикама и трајању (Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama, 1959; Domonji, 1986; Ђурковић-Пантелић, 1998; Каменов, 2007; Manasteriotti, 1969/1987; Mihalek, 1971; Основе програма, 1975/1982; Основе програма, 1996; Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985; Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970; Стефановић, 1958; *Упутства васпитачу дечјег врта*, 1948; Fučkar, 1959; Ćinč, 2013). То су најчешће вокална дела, народне песме и игре, квалитетна дела такозване дечје забавне музике, инструменталне минијатуре, плесови, оркестарска дела, често програмског карактера и слично. Нешто шири опсег репертоара заступљен је у формулацијама у оквиру публикација Матић и Мирковић-Радос (1986), Грујић (2017) и сегменту посвећеном припремном предшколском програму у *Основама програма* из 2006., али ни у једној публикацији није експлицитно заступљен став да деци сваког узраста треба понудити широк спектар музичког репертоара, у складу са Брунеровом тврдњом да на сваком узрасту може да се савлада свако градиво. У свим анализираним публикацијама, рецимо, наводи се захтев за коришћењем народне музике овог, али не и других поднебља, а савремена уметничка музика се такође не помиње. У великој мери делимо ставове Фаулера да музика не треба да буде измењена или бирана тако да се усклађује са нивоом дечјих способности, већ да треба да служи као подстицај њиховом развоју и достизању различитих нивоа разумевања (Fowler, 1966: 292) и Бен, која истиче да пошто у раном узрасту не можемо знати која деца ће се развити у професионалне музичаре, треба свима пружити најквалитетније почетно музичко образовање, базирано на врхунским делима музичке уметности. Ипак, сматрамо да избор музичких садржаја мора бити диктиран опсегом дечје пажње, те треба користити краћа дела, или заокружене одломке адекватног трајања. У неколико публикација наглашено је да кључни критеријум за одабир дела треба да буде њихова разноврсност по разли-

читим музичким карактеристикама (Domonji, 1986; Матић и Мирковић-Радош, 1986; Fučkar, 1959), односно дела у којима је лако препознатљиво неко средство музичког израза (Грујић, 2017; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970; Fučkar, 1959). У већини публикација слушање музике представља средство за стицање знања о појединим музичким концептима. У неким од публикација нису сасвим прецизирани захтеви у овој области, на пример, наведено је да се од деце очекује да препознају разлике у динамици, али не и да ли је у питању само разлика између тихог и гласног, или разлика између више динамичких нијанси. Подсећамо још једном на налаз из теоријског поглавља који сматрамо кључним када је реч о слушању музике, а то је да постоје велике индивидуалне разлике у начину на који деца слушају музику и времену у току ког су у стању да слушају музику са пуном пажњом (Sims, 1986, 2001; Sims & Cassidy, 1997; Sims & Nolker, 2002), те да је задатак васпитача да паралелно прати и бележи податке о особеностима сваког детета у овом погледу и на њима заснива и планира рад у овој области.

Такође, сматрамо да је значајно нагласити да је трагање за музичким примерима у којима је истакнута и лако препознатљива одређена музичка карактеристика захтеван посао. Навели смо да су у неким од иностраних земаља објављивани каталози музичке литературе, разврстани према музичким елементима који су уочљиви, те истичемо потребу за креирањем сличних публикација, које би представљале вид подршке васпитачима запосленим у нашим предшколским установама.

У складу са сличним препорукама у иностраној литератури, и у неколицини овдашњих публикација заступљен је приступ у ком се користе дела контрастна по музичким карактеристикама, како би деца стицала знања о њима кроз методу поређења (Domonji, 1986; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970; Fučkar, 1959).

Публикације се могу разврстати и према томе да ли се претежно саветује слушање извођења уживо, од стране васпитача (Fučkar, 1959), комбиновање оба начина рада (Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama, 1959; Domonji, 1986; Каменов, 2007; Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975; Стефановић, 1958), или, што је најчешће случај, у којима је подразумевано да се слушање одвија уз помоћ различитих носача звука.

У већини публикација наглашена је потреба за обнављањем раније слуша-них дела (Domonji, 1986; Ђурђевић и Лукач, 2013; Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975), а повремено је наведено да их прати даљи рад на препознавању њихових музичких особености (Грујић, 2017), те да је потребно подстицати децу да их препознају према почецима (Грујић, 2017; Каменов, 2007; Матић и Мирковић-Радосић, 1986; Основе програма, 1975/1982; Основе програма, 1996; Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975; Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970; Програм и начин рада у забавишту, 1940; Упутства васпитачу дечјег врта, 1948). Каменов (2017) наводи и интересантан задатак у ком деца треба да препознају да ли је познато дело изведено правилно, а свакако, овај задатак је применљив само када се слушају дела изведена од стране васпитача.

У већини наведених публикација истакнуто је (а понегде и подразумевано) да се активност састоји из мотивационог увода, централног дела у ком се дело или неколико њих слуша и стичу знања о одређеном музичком концепту и завршни део у ком је неретко укључен и покрет или музицирање на инструментима. У појединим публикацијама истакнуто је да слушање музике може бити део активности из других области васпитно-образовног рада (Domonji, 1986; Ђурђевић и Лукач, 2013; Ђурковић-Пантелић, 1998; Manasteriotti, 1969/1987; Упутства васпитачу дечјег врта, 1948).

У неким од публикација наведено је да активност треба осмислити тако да има игролику форму, те да треба укључити очигледна средства (Грујић, 2017; Domonji, 1986; Матић и Мирковић-Радосић, 1986; Mihalek, 1971).

У малом броју публикација предвиђен је и број нумера који треба обрадити током сваке године:

Табела 17: Препоручен број композиција за слушање по узрасним групама

Аутор/назив дела	Млађа група	Средња група	Старија група
<i>Упутства васпитачу дечјег врта, 1948</i>	10-12 песама и 5-6 инструменталних дела	10-15 песама и 8-10 инструменталних дела	10-15 песама и 10-15 инструменталних дела
<i>Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970</i>	5	5-8	8-10
<i>Основе програма,</i>	5	8-10	8-10

1975/1982			
<i>Програм предшколског васпитања и образовања, Војводина, 1975</i>	5-8	5-8	8-10

Као и у случају препорученог броја нумера за певање, у оквиру публикације уз 1948. године дат је нешто већи број нумера него у другим документима, чији просечан број сматрамо веома малим на годишњем нивоу.

3.5.4. Смернице везане за рад у области музичке игре

Аналізу у области музичке игре реализовали смо кроз следеће категорије (оне које су присутне и у табеларном приказу су подвучене)

3. Музичке игре
 - (i) Циљеви/задачи у области музичке игре/предложен број игара
 - Циљеви/задачи у области музичке игре
 - Број игара
 - (ii) Критеријуми за одабир игара
 - (iii) Подела музичких игара
 - (iv) Поступак у области музичке игре
 - (v) Конкретни садржаји

– Јован Миодраговић, *О забавиштима*, 1897.

(i) У овој краткој публикацији Миодраговић наводи да су управо игре основни вид рада у забавиштима, а међу играма наводи и игре у колу, уз које деца обично певају лаке или шаљиве песме.

– Милан Стојшић, *Градиво за разна занимања Српчаци*, 1898.

(iii) У малој збирци игара које се налазе у овој публикацији налазе се игре са певањем и игре за развој слуха. (v) Занимљиво је да се у првој публикацији у којој се наводе одређене музичке игре, са краја 19. века налазе се и три игре које су и данас заступљене у нашим вртићима и основним школама – „Берем, берем грожђе”, иако се наводи да се текст само изговара, а не и пева, али су правила иста као и у данашњој верзији ове игре (Стојшић, 1898: 98), „Игра коло на педесет и два”, чија се мелодија разликује од оне која се данас најчешће пева у извођењу ове игре, али је

ритам идентичан и „Ја посејах лан”, другачије мелодије и ритма, али идентичног текста и правила игре као данас. Заступљене су и неке игре за развој слуха, као што је игра „Животиње”, у којој деца опонашају или препознају оглашавање животиња (Стојшић, 1898: 126). У истој публикацији налази се и велики број игара за које су приложени и нотни текстови, као што су „Слепа муха”, „Ђора”, „Рајоле”, „Голубињак”, „Ми смо деца весела”, „Јеж”, „Паун пасе”, „Мала лапа”, „Љубљење у колу”, „Ој, шибљико”, „Венчић”, које садрже део који се пева и део у ком неко од деце јури остале, проналази некога везаних очију или мења место са одабраним дететом; игре провлачења, као што су „Ситан танац”, „Провлачење”, „Калило”, „Капија”, „Да славимо свеце”, „Вишњицице”; песме праћене покретима, у складу са текстом песме, као што су „Ми смо мали ђаци” и „Сејање мака”. Занимљива је игра „Ковач” у којој дете које стоји у средини кола равномерно удара два дашчицама док остала деца певају, а потом бира дете са којим ће заменити места, или игра „Врабац” где дете скакуће у колу док друга деца певају, а онда загрљајем бира дете са којим мења места. Наведене нотне записе одликује нешто већа сложеност у односу на ону која би одговарала узрасту деце – заступљене су бројне захтевне ритмичке фигуре – триоле, пунктирана нотна трајања, промене мере, код неких песама и велики амбитус, а многе од наведених песама састављене су од 5, 7, 9 или 11 тактова. Већ сам број наведених игара, као и њихова разноврсност указују на значај који је аутор приписао овој врсти игара.

– Мила Малеташки, *Забавиште – збирка целокупног рада у српским вероисповедним забавиштима за породице, забавишта и забавиље, 1904/1905.*

(iii) Међу гимнастичким играма, у оквиру телесних вежбања, Мила Малеташки наводи и „корачање, марширање или ступање по такту скопчано са пригодним песмицама и имитацијом појединих животиња, као игра железнице, змије, итд” (Малеташки, 1904: 309). (v) Накнадно наводи и песме погодне за реализацију ове игре, као што су „Ђиха, ђиха”, „Кад се крене” и неколико мађарских песама. Међу играма за развој чула представља и игру „Погађање гласа” (где једно дете окренуто леђима у односу на остатак деце препознаје глас некога од деце из групе), те даје нотографију и правила за покретне игре као што су „Паун пасе”, „Ђора”, „Ми смо деца весела”, „Мачка миша вијала”, „Јасан бубањ”, „Добро вече,

госпо”, „Ја посејох лан” и друге (Малеташки, 1905: 233-234). Један број песама одликује једноставност ритма и мелодије, док остале одликује разноврсност ритма и већи амбитус.

– Радиша Стефановић, Програм рада у дечјем забавишту, 1924.

(iii) У оквиру кратког упутства за рад у свакој од области, међу напоменама за игре стоји да се у првом разреду обрађују само разне дечје игре с певањем, а у другом игре са певањем и друге покретне игре.

– Програм и начин рада у забавишту, 1940.

(i) У оквиру овог документа наводи се да ритмичке вежбе удружују телесно и музичко васпитање, те да их треба реализовати, јер деца често и сама изводе покрете уз музику. (iii) Наведени су и следећи типови игара: „Најпростија ритмичка вежба је ходање по такту музике. Деца врло радо изводе разне ритмичке вежбе на пр. локомотива, воз, саоне, савијање дрвећа од ветра, и друго. Деца могу да прикажу и разне приче, бајке и басне ритмичком вежбом, ако их забавиља упуту на згодан начин” (Програм и начин рада у забавишту, 1940: 836).

(iv) У вези са начином извођења игара, стоји: „Ритмичке вежбе се изводе уз пратњу музичког инструмента. Ако забавиља не уме да свира ни у један инструмент или га у месту где је забавиште не може добити, послужиће се својим гласом и плескањем” (Програм и начин рада у забавишту, 1940: 836).

– Никола Кирић, Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа, 1935.

(iii) У Приручнику из 1935. године, Никола Кирић наводи тек неколико игара за развој слуха, које су, уз песме које су прикључене различитим активностима као додатак, једини музички садржаји у овој публикацији. Наведене игре подразумевају препознавање материјала од ког је направљен предмет о који се лупка, а који је сакривен и препознавање инструмента према звуку (неко од деце музицира на њему у суседној просторији) (Кирић, 1935: 57).

– Упутство за организацију и рад забавишта (дечјих вртића), 1945.

(iii) У кратким напоменама за област музичког васпитања, поменуте су и игре и то народне игре (плесови) приступачни деци, свих југословенских и словенских народа.

– Упутство за организацију, социјално-здравствени и васпитни рад обданишта за децу претшколског доба у градовима и индустријским местима, 1945.

У овој публикацији наведене су идентичне напомене као у претходном документу.

– Упутства васпитачу деце врта, 1948.

(i) У млађој групи предвиђа се извођење 5-6 игара уз певање и 8-10 уз инструменталну музику, у средњој 5-10 игара уз певање и 10-12 уз инструменталну музику, а у старијој 5-10 игара уз певање и 10-12 игара, игара у колу и вежби које се изводе уз инструменталну музику.

(iii) У овој публикацији наводи се да покрет прати слушање музике, те да се користи у оквиру извођења различитих музичких игара, игара у колу и вежби.

(iv) Из наведених исхода закључујемо да деца у музичким играма у млађој групи кроз покрет изражавају општи карактер, темпо и јачину музике, у средњој још и регистре, односно висину, чак и облике, а у старијој групи користе све разноврсније покрете.

– Упутства за организацију васпитног рада у децем врту, 1950.

(iii) У овој публикацији, у оквиру примера недељног и месечног плана наведени су различити типови игара које треба уврстити у рад – ритмичке игре, ходање по такту музике, покретне игре праћене музиком и певањем, „брзо, брже, најбрже” и „тихо, тише, најтише” (Упутства за организацију васпитног рада у децем врту, 1950: 47)

(iv) Наводи се да деца треба у покретима тачно да изражавају општи карактер и посебне елементе музике: темпо, јачину звука, ритам.

– Станиша Коруновић, Песма у децем врту, 1950.

(iii) У овој публикацији заступљене су игре са певањем, као и игре за развој слуха и запажање особина тона.

(iv) У оквиру потпоглавља о певању већ смо навели став овог аутора да када је год могуће, песму треба обрадити као покретну игру, јер се на тај начин активира дечја мотивација и омогућава им се да искажу своје способности и преференције, као и да се пробуди такмичарски дух. Покрете треба „извести” из самог текста песме, у оквиру формације кола или колоне (Коруновић, 1950: 6). Када је реч о играма за развој слуха и запажање особина тона, аутор наводи:

„Пре него што се пређе на обраду песме, треба припремити децу да осете тон и његове главне особине: трајање и висину. Та вежбања су: често корачање, бројање, ударање длана о длан, изговарање слога „ла” као целу, половину, четвртину и осмину, било уз инструменат или без инструмента. То су најобичније вежбе за увежбавање ритма. Свирањем или певањем појединих тонова, деца се навикавају да осете и одреде тонску висину. Дизањем руке горе показују високе тонове, спуштањем руке доле показују дубоке тонове. То се такође може извести устајањем и седањем. Из седећег става могу поступним устајањем да покажу и изведу тонове лествице како се пењу и спуштају. Такве и сличне музичке вежбе може музички руководилац (или васпитач) успешно да изводи. Такав рад је врло важан, јер се из њега види колико се музички руководилац уноси у свој посао, колико продубљује и усавршава своје знање. Оваква вежбања ако се изводе дуже времена, дају повољне резултате. Тон је за децу нешто што се теже схвата, те захтева више стрпљења и истрајности. Све ово изводи се конкретно и непосредно, да би било за децу забавно и интересно” (Коруновић, 1950: 6-7).

– Станка Фучкар, *Игре уз музику*, 1958.

(i) Фучкар у оквиру свог дела о песми на најмлађем узрасту у више наврата помиње коришћење покрета као завршну фазу у обради песме, а у прилогу приручника даје нотне записе и правила за одређени број покретних игара („Ми смо дјеча весела”, „Јеж”, „Паун”, итд.) (Fučkar, 1953). Међутим, она је ауторка и посебног издања посвећеног искључиво игри, под називом *Игре уз музику* (1958). У уводном поглављу она истиче да је управо игра најприступачнији начин и облик којим дете упознаје свет и наводи: „Koristeći oblik i metodu igre, možemo i u predškolsko doba postići, da djeca zapažaju osnovne muzičke elemente promjene brzine, jakosti tona, neka osnovna trajanja, promjene visine tona. Svoja zapažanja i doživljavanja

izražavaju pokretima u igrama i različitim sadržajima uz odgovarajuću muziku” (Fučkar, 1958: 6).

(iii) Све игре које ауторка наводи могу се сврстати у игре за развој слуха и запажање особина тона, а ауторка даје своју поделу игара категорије и упутства за њихово реализовање, као и разлоге за њихово укључивање у рад:

- прекид кретања на задан знак (на одређени звучни сигнал деца се разбеже, окупе на одређено место, заузму одређени положај; служе за развој способности брзог реаговања и сналажења);

- игре везане за опажање динамике (деца изводе одређене радње у оквиру игре, праћене музиком коју одликују динамички контрасти; провера усвојености се одвија кроз поновно слушање нумера и постављање задатка деци да изведу одговарајуће покрете; деца музицирају на инструментима, пратећи извођење песме од стране васпитача и прилагођавају јачину извођења јачини извођења васпитача; деца прилагођавају своје покрете у простору јачини музике коју васпитач изводи);

- игре везане за опажање темпа (деца усклађују тапшање или корачање у месту са пулсом који на даирама задаје васпитач; деца усклађују брзину кретања са упутствима која даје васпитач, у оквиру неке приче);

- игре везане за опажање висине тона (игре за препознавање звукова, препознавање извора звука; извођење две врсте покрета – једне када препознају извођење високих и друге када препознају извођење дубоких тонова, у оквиру различитих игара; деца изводе пратњу на једном од два инструмента, у зависности од тога да ли васпитач изводи познату, касније и непознату песму/мелодију у високој, или дубокој октави);

- игре везане за ритам – трајања и мере (деца изводе различите ритмичке вредности кроз покрет, зависно од приче коју васпитач прича, рецимо ход старца, војника, људи који журе на посао – распон трајања од половине до осмине; деца на инструментима опонашају ритам који задаје васпитач; ауторка у ову групу сврстава и игре опонашања мелодијских образаца на неутралан слог)

- „напетост и лабављење” (деца изводе покрете који прате „затезање” или „лабављење” лутке, прављење и отапање снешка, у складу са крешендом и декрешендом који изводи васпитач). (Fučkar, 1958).

Напомињемо да код већине наведених игара везаних за разликовање трајања деца изводе одређене покрете који представљају извођење различитих трајања, на пример четвртина и половина, али није до краја јасно на који начин се ове игре разликују од оних где се варира темпо, који у играма често може бити двоструко бржи или спорији.

– Станка Фучкар, *Музички одгој предшколске дјеце*, 1959.

(iii) У делу *Музички одгој предшколске дјеце* (1959), иста ауторка категорише игре према узрастним групама на следећи начин:

млађа група:

а) припремне вежбе за кретање

б) прекид кретања на знак

ц) промене темпа- изговарање бројалице уз кретање у различитим темпима, извођења равномерног пулса плескањем или на инструментима различитом брзином

д) промене динамике – реаговање на смене у јачини динамике покретом, извођењем пратње на другом инструменту, итд.

е) метричке вежбе и основна трајања – извођење покрета који прате музику, попут цепања дрва, прања веша, копања; покрети прате причу, нпр. о дивовима и патуљцима, где кораци дивова представљају четвртинска, а патуљака осминска трајања

ф) импровизација – слободно стварање покрета уз музику

средња група:

а) савладавање простора и техника покрета – праћење/опонашање музике покретом у оквиру простора, у оквиру неке теме

б) ритмичке промене и њихова реализација – сложене игре са улогама, у оквиру којих се изводе половинска, четвртинска, осминска и шеснаестинска трајања кретањем

в) метричке вежбе (у дводелној и троделној мери) – покрети које одликује дводелност и троделност се смењују у оквиру неке приче

д) динамичке промене – покрети прате динамику слушане музике у оквиру неке теме/приче

е) промене темпа – уз приповедање васпитача деца успоравају или убрзавају кретање

ф) промене висине тона – реаговање покретом или реаговање музицирањем на одређеном инструменту на тонове из високог или ниског регистра

г) импровизовање и плесови – слободно кретање према карактеру и садржају музике

старија група:

а) савладавање простора, брзо реаговање (лабављење и напетост) – игра штафете

б) метричке вежбе (дводелна, троделна и четвороделна мера) – ходање уз музику и плескање/музицирање на инструменту на сваки наглашен тактов део, али и сложене игре у којима деца изводе наглашене, релативно наглашене и ненаглашене тактове делове, у оквиру игровне активности попут трешења јастука

в) реализација разних ритмова – сложене игре где деца у паровима истовремено изводе четвртински и осмински ритам, у играма коњаника и коњића, мајке и детета у шетњи и слично

г) промене темпа и динамике – покрети прате убрзавање и успоравање, крешендо и декрешендо у музици

е) промена висине тона – реаговање покретом на промену регистра у слушаном делу

ф) промена дуга и мола – различити покрети се изводе у дурским и молским деловима нумере

г) плесови и кола – слободан покрет и учење корака одређених плесова

х) стваралачки облици рада – осмишљавање садржаја слушаног дела – вербално или кроз ликовни израз и обрнуто (Fučkar, 1959).

– Божидар Стефановић, *Методика музичког васпитања претшколске деце*, 1958.

(i) Стефановић (1958) музику и покрет издваја као посебну област рада. Он износи став да управо музика има задатак да својим ритмом “усклади, повеже и стимулира покрете” (Стефановић, 1958: 51). Везу музике и покрета, према овом аутору, треба потцртавати на активностима из домена различитих методика, а

превасходно методике физичког васпитања. (iii, iv) У оквиру млађе узрасне групе, аутор сугерише коришћење различитих игара и вежби – вежби кретања (покрета рукама и ногама или корачања, уз давање ритмичке подршке на неком од инструмената), вежби за разликовање дужине тона (игре без садржине, које подразумевају извођење ритмичких вежби, веома захтевних за овај узраст и игре са садржином, које укључују опонашање кретања животиња различитом брзином), вежби за разликовање динамике (исте као вежбе кретања, само што покрети треба да буду усклађени са динамиком).

Осим њих, он наводи и савладавање основних играчких покрета у дводелној и троделној мери. Неки од захтева нису у потпуности усклађени са могућностима деце датог узраста, нпр: „И за савлађивање троделне мере примењују се исти начини рада као у припремним вежбама за кретање, с том разликом што се рука или нога на 1 (наглашени део) избацује енергично, снажно, а на 2 и 3 (ненаглашени делови) враћа се меко, нежно” (Стефановић, 1958: 76). Стефановић на специфичан начин сагледава и рад у домену импровизације – наводи и потребу за извођењем импровизација у сврху провере стечених знања – васпитач изводи дводелни или троделни такт рукама или на инструменту, а деца сама изводе покрете, на основу чега васпитач закључује да ли су деца савладала основне покрете у ове две мере. У средњој узрасној групи аутор предвиђа савладавање различитих покрета приликом кретања – целим стопалом, на прстима, лако ходање и чврсто ступање, које се деци представља као подражавање кретања различитих животиња, као и извођење покрета уз музику – извођење наших народних кола. Домен импровизације аутор још једном ставља у контекст провере знања – активност деце у реаговању указује на висок степен усвојених знања, а пасивност указује да је потребно даље радити на развоју ритмичких и моторичких способности. За старију групу су предвиђени садржаји слични онима намењеним средњој групи, уз поступну надградњу сложености садржаја.

– *Васпитни рад у претшколским установама, 1959.*

(iii) Документ из 1959. године доноси прецизне смернице за рад у области музике и покрета, разврстане према узрасту деце:

У млађој групи предвиђене су припремне вежбе за кретање, које служе за стицање стабилности и ритмичности при ходу, вежбе и игре за разликовање темпа

(тапшањем и музицирањем на инструментима), динамике (прикрадањем, тешким корачањем и слично), усвајање основних играчких покрета у дводелној и троделној мери, вежбе за разликовање тишине и звука, као и вежбе и игре за развој слуха – идентификовање звучног извора, правца из ког допире звук.

У средњој и старијој групи су предвиђене и различите вежбе ходања (на прстима, целим стопалом, „чврсто”, „лагано”, итд.), вежбе и игре за остварење разних ритмова: четвртинских, осминских, половинских (плјескањем, различитом брзином ходања), играње уз музику и извођење лаких народних кола у дводелном такту, као и вежбе и игре за одређивање разлике у висини тона, уз одговарајуће покрете (помоћу научене песме, само помоћу инструмената и слично).

– Вишња Манастериоти, *Музички одгој на почетном ступњу, 1969/1987.*

(i) Говорећи о музичким играма, Манастериоти наводи: „Vrijednost je muzičkih igara u tome što se njima razvija sposobnost djece da pokretima izražavaju muziku, pre svega njezin karakter ili neki od njenih izražajnih elemenata, dok muzika istovremeno utječe na pokrete djece da budu skladniji i ritmički izraženiji” (Manasteriotti, 1969/1987: 152).

(iii) У оквиру своје поделе музичких игара, она наводи игре са певањем, игре уз инструменталну музику, народне плесове, слободне плесове, музичку драматизацију, говорне игре за развој ритма као што су бројалице, игре ударалкама и игре за развој слуха у којима деца запажају особине звукова и тонова (Manasteriotti, 1969/1987: 25). Игре уз инструменталну пратњу подразумевају усклађивање покрета деце, тј. кореографије са ликовима игре, односно њеним садржајем, или усклађивање покрета са самом музиком. Покрете може демонстрирати васпитач, или их осмислити у сарадњи и разговору са децом. Код народних плесова истиче се важност заједничког савладавања и извођења кореографије, а код слободних плесова могућност деце да изразе своје креативне способности и степен развијености способности извођења покрета.

– Вишња Манастериоти, *Зборник пјесама и игара за дјецу, 1969/1982.*

(ii) У својој другој књизи, *Зборник пјесама и игара за дјецу* Манастериоти се детаљније бави играма са певањем (које сврстава међу покретне игре), те образлаже критеријуме за њихов избор (морају бити у складу са целокупним васпитно-образовним радом, нешто мањег опсега него песме за сваку од предвиђених узра-

сних категорија, једноставног ритма, у почетку лаганијег, а касније и умереног и бржег темпа, једноставног текста, покрета усклађених са моторичким могућности-ма деце одређеног узраста, итд).

(iii) Дели их на основу формације која се заузима на игре са певањем у кругу/колу, игре у колони, игре слободних облика и игре мешовитих облика. У посебном потпоглављу ауторка се бави и музичком драматизацијом, коју сврстава у игре са певањем, а дефинише као игру „у којој дјеса приказују неку радњу у којој су особе жива бића, људи или животиње, или предмети” (Manasteriotti, 1969/1982: 109). Овакве активности се припремају током дужег периода, у оквиру активности које припадају различитим методикама, а ауторка посебно истиче подстицај дечјем стваралаштву у оквиру њиховог осмишљавања и реализације.

Као посебна врста активности наводе се игре за развој слуха, у оквиру којих су присутне различите игре везане за звук и његове особине. Најпре је наведена игра тишине, где се ауторка позива на Монтесори и њено истицање значаја игара овог типа (које су подробно објашњене у поглављу посвећену различитим моделима и приступима), али и игра препознавања по гласу, откривања извора звука/гласа, игре ономотопеје, погађања Орфових инструмената по звуку. Посебно истичемо присуство игре под називом „игра јекс”, у којој су деци подељени металофони или гlockеншпили са само две или три плочице, а деца имају задатак да понове мотив који је на инструменту одсвирао њихов пар, са којим се додирују леђима. Ауторка препоручује и конкретне активности у домену развоја свести о појединим музичким елементима. У раду на савладавању разлике међу трајањима – на млађем узрасту два, на средњем три и старијем чак четири, препоручује вежбе опонашања краћих и дужих звукова, игре речима са джим и краћим слоговима, праћење извођења дужих и краћих нотних трајања на клавиру различитим покретима, као и графички приказ трајања тона. У раду на разликовању висине тона сугерише да се у почетку рада са децом фокус стави на разликовање високих и дубоких, а потом уведе и умерено висок тон, како би деца старијег узраста уочавала разлике у висини међу тоновима једне октаве, кроз занимљиве игре у којима се мења висина тона при говору и ономотопеји, уз пратњу покретима, или повезивање музичких фраза са одређеном животињом, повезивање светлих боја са високим и тамних са дубоким тоновима, игре тоновима на металофону, као и графички приказ висине тона. Разлику у узла-

зном и силазном мелодијском кретању деца такође усвајају кроз игре где деца покретима прате мелодијска кретања изведена на клавиру, базирана на пентатонској лествици. Ауторка уводи и музицирање на металофонима са ограниченим бројем плочица, уз коришћење сведених записа – рецимо, за однос између нота и сол користи се запис на две нотне линије, на којима стоје птичице различите величине, у зависности од трајања тонова. Две нотне линије настављају да се користе и за записивање тонова ла и ре, док се за увођење тона до додаје и трећа линија. У домену динамике, ауторка предлаже рад са три различита ступња динамике, од којих ниједан не треба да буде гласнији од *mf* и то кроз игре плескања, указивање на природне појаве различите динамике, извођење на инструментима, реаговање покретом на различите динамичке ступњеве и слично.

(iv) Међу сугестијама везаним за методски поступак, она истиче да се песма и игра усвајају истовремено једино ако су и песма и правила игре веома једноставни, у супротном се овај процес одвија у две фазе. Ауторка се противи вербалном објашњавању правила игре пред њено усвајање, већ сматра да деца треба да их усвоје готово неприметно, тако што ће бити интегрисана у текст који васпитач изговара приликом обраде песме. Она наводи да се игра учи у целини, не дуже од десет минута. За игре које подразумевају формацију кола наводи да их у млађим узрасним групама не треба изводити са свом децом одједном, већ у групама од 10-12 деце, као и да се треба служити помоћним средствима, као што су предмет око ког се кружи, нацртана кружница и други (Manasteriotti, 1969/1982: 73).

(v) У овој књизи, Манастериоти прилаже велики број интересантних игара за сваку од узрасних група. За млађу групу приложено је 9 нотних записа игара, међу којима су „Иш, иш, иш”, „Ринге Раја”, „Голубови”, „Пролеће (Висибаба мала)”. За средњу групу наведено је 13 нотних записа, укључујући и “Берем, берем грожђе”, “Ја посејох лан”, “Плива риба”. Међу 18 нотних записа за старију групу налазе се и „Медо бере јагоде”, „Вук и лисица”, „Иде мачак”, итд; Одликује их једноставност мелодије и ритма, разноврсност тематике и занимљива правила. Многе од наведених песама за по један тон излазе из оквира амбитуса који је ауторка предвидела за сваку од узрасних група у оквиру напомена везаних за певање. Наводи и пет драматизација са правилима, као што су „Лептирић”, „Маслачак”, „Пчела” и друге.

– *Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970.*

(i) Манастериоти у посебном поглављу у оквиру ове публикације даје и прецизну информацију о броју игара са певањем које треба савладати у свакој од група у току једне године – 4 у млађој групи и 5-8 у средњој групи (уз обнављање раније савладаних игара).

(iii) Већ смо навели да *Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи (1969/1970)* доноси необичну формулацију музичке игре – игре уз музику и развијање осећаја за ритам. У млађој групи сугерише се коришћење већ научених песама, у форми игре – уз плескање, трупкање ногама, „складно кретање у колу” (*Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970: 55*), или праћење радње и ликова из песме покретима. За млађу групу планирано је још и ономотопејско подражавање оглашавања животиња, појава из природе и окружења, али и препознавање и извођење дужих и краћих трајања говором, кретањем и на ударалкама. Примењују се и вежбе тишине (уз позивање на Марију Монтесори, која је прва образложила њихову педагошку вредност) и ослушкивања и препознавања шумава и звукова. У средњој групи се препоручује усвајање игара са певањем („Берем, берем грожђе”, „Игра коло”, итд.), као и једноставних музичких драматизација. Манастериоти наведеним играма придружује и игре уз инструменталну музику, где деца покретима опонашају ликове који су дочарани музиком. Наведене су и игре тишине, нешто захтевније игре ослушкивања и препознавања звукова, као и игре препознавања и извођења трајања на ударалкама, које ћемо описати у потпоглављу посвећеном инструментима. Манастериоти у оквиру посебног поглавља предлаже конкретне примере игара за развој слуха (препознавање инструмента/ударалке, препознавање правца из ког долази звук), игара за културу гласа (игре јеке, у којима деца опонашају кратке текстуално-мелодијске фразе које изводи васпитач) и игре за разликовање висине тона (разликовање врло високих и врло дубоких тонова).

У старијој групи се такође предвиђа извођење разноврсних игара са певањем, што различитије тематике, у којима је потребно постићи како прецизност у извођењу мелодије, тако и складност извођења покрета и изражавања основних музичких карактеристика кроз покрет. Наводи се да се покретне игре уз музику одабирају да би деца покретима изразила карактер музике, као и поједине музичке

карактеристике, као што су ритам, темпо и динамика. Уводе се и различите окретне игре и народна кола, а Манастириоти додаје и игре уз инструменталну музику. У старијој групи од деце се очекује да препознају и изводе различита трајања – дуго-кратко (половина-осмина), умерено кратко (четвртина) и врло кратко (шеснаестина), говором, кретањем и на инструментима.

– Иван Михалек, „Облици музичког васпитања деце предшколског узраста”, 1971.

(iii) Михалек у свом чланку из 1971. године играма посвећује засебно потпоглавље које назива „игре уз музику”, а и у оквиру потпоглавља о певању даје детаљније податке о различитим типовима игара за опажање музичких елемената. Међу играма уз музику он наводи покретне игре, које имају своја правила и међу којима је велики број игара које се изводе у колу. Међу играма за опажање музичких елемената Михалек наводи: игре за разликовање одређеног и неодређеног тона, игре за разликовање тонских боја – гласа и инструмента, различитих инструмената међусобно и гласова деце из групе; игре за доживљавање и развој ритма, игре за разликовање тонских висина (високо-дубоко), вежбе за изоштравање слушања – разликовање динамике (тихо-гласно или постепено појачавање и утишавање), темпа (брзо-споро или постепено убрзавање и успоравање), као и покретне игре. За све типове игра наводи се да се реализују кроз покрет или одређене радње. Додаје и да једноставан задатак попут извођења равномерног пулса уз певање тапшањем деци не мора бити заморан уколико се стави у игровни контекст, те даје пример путовања возом. Истиче да се и на истом музичком елементу може радити на неколико сукцесивних активности, уколико се измени садржај игре (Mihalek, 1971: 166).

– Основе програма, 1975.

(i) Основама програма из 1975. године прописана је обрада 3-4 лакше музичке игре у млађој групи, и то најпре игара са певањем и уз инструменталну пратњу (корачнице). Деца приликом извођења игре корачају или тапшу. За старију групу предвиђено је савладавање 5-8 музичких игара, као и обнављање савладаних игара из млађе групе.

(iii) Заступљени су следећи типови игара: игре са певањем, кола, игре уз инструменталну музику, једноставне музичке драматизације и игре за развој слуха (игре тишине). За старију групу се наводи да игре треба да имају претежно дидактички карактер, а бирају се тако да деца у њима кроз покрет изразе свој доживљај музике, или њене поједине карактеристике.

– Програм предшколског васпитања и образовања, Војводина, 1975.

(i) У *Програму предшколског васпитања и образовања* из 1975. за Војводину, наводе се и смернице везане за игре. Као главни задаци наведени су развој осећања за ритам, способности препознавања различитих звукова, способности усклађивања покрета са музиком и правилима игре.

(iii) За млађу групу наводе се игре опажања звукова, као и игре за развој ритмичких способности – равномерно ходање, тапшање и извођење јединице бројања на ритмичким инструментима. Када је реч о средњој групи, међу типовима игара наведене су игре с певањем, дидактичке музичке игре, драматизације прича и песама, игре препознавања звукова (различитих материјала и инструмената) и ритмичке игре одржавања равномерног темпа и ритма. У старијој групи, подразумева се рад на играма уз певање, као и покретним играма које укључују извођење различитих радњи, покрета, народних обичаја, као и изражавање доживљаја, ритма, динамике, темпа. Предвиђено је и извођење народних кола са утврђеном кореографијом, као и дечјих импровизација у домену покрета. У свакој од група саветује се и извођење различитих вежби за повећавање опсега гласа и вежби тишине.

– Томислав Глувић, *Музика и дете. Развој музикалности код деце*, 1980.

(i) У посебном поглављу и Глувић се бави односом музике и покрета, преиспитује различите видове плесне обуке деце и истиче: „U plesnom vaspitanju deteta treba dati što širu plesnu kulturu i široke mogućnosti za izražavanje na sopstveni način: da doživi muziku, da razvije osećanje adekvatnog stilizovanog pokreta, da pokaže maštovitost koreografije i da ispolji sopstvenu invenciju slobodnog pokreta” (Gluvić, 1980: 48).

– Надежда Вукомановић и Олга Комненић, *Музичке игре*, 1981.

(iii) Вукомановић и Комненић у својој књизи посвећеној музичким играма (1981) износе њихову поделу на четири категорије – песме уз покрет, игре уз ин-

струменталну музику, народне игре и игре дечјим инструментима. У уводном поглављу оне се баве игром из перспективе музичког стваралаштва, доживљавајући их управо као подстицај за овај вид дечјег израза, а потом прилажу и велики број игара где у упутствима наводе да деца самостално треба да осмисле покрете, или правила игре. Њихове ставове везане за стваралаштво, као и рад са инструменти-ма анализираћемо у наредним потпоглављима.

(v) Међу наведеним песмама уз покрет налазе се и „Хопа, цупа”, „Зека и снег”, „Јеж”, „На киши”, „Снешко и зечићи”, „Рибар” и друге. Оне углавном подразумевају праћење певања покретима који су усклађени са садржајем песме. Песме су углавном опсега d1-h1 уз неколико изузетака (c1-c2), једноставног ритма. Тек две од 20 песама су у трчетвртинском такту, а само једна је написана у молу. Када је реч о играма уз инструменталну пратњу, дати су нотни записи песама (од којих велики део захтева висок ступањ извођачких способности васпитача), као и кратка упутства за извођење покрета, у којима се углавном сугерише да деца заплешу на себи својствен начин, или покретима прате промене у структури композиције, одражавају њен карактер и слично. И код народних игара су наведени нотни записи и упутства – прецизни описи корака које деца треба да изведу или само сугестија да деца сама осмисле покрете.

– Игре за предшколску децу, 1983.

(i) Љубица Шуковић у оквиру поглавља посвећеног музичким играма у делу *Игре за предшколску децу* дефинише их као „takvu vrstu igara u kojima je muzička misao pokretač i nosilac svih radnji koje se zbivaju u igri” (Dobrić i sar., 1983: 147). Наводи и да њихово извођење утиче на развој говорних, музичких и физичких способности, као и на богаћење дечјег речника, представа, појмова, итд. (Dobrić i sar., 1983: 147).

(iii, iv) Ауторка оквирно дели музичке игре на игре с певањем и игре уз инструменталну музику, али свакој од бројних наведених игара прецизира и конкретну музичку функцију. Када је реч о играма с певањем, наводи да се скоро свака песма може допунити покретом, а да они могу бити једноставни и пратити текст песме, као и веома сложени – када „(...) izgovorene reči služe kao simboli muzičkim zadacima” (Dobrić i sar., 1983: 147). Ауторка наводи да у инструменталним играма деца синхронизују покрете са музиком, у складу са дечјим претходним искуствима, а

као додатан подстрек децјој мотивацији препоручује коришћење разноврсних очигледних средстава. Инсистира да пре увођења покрета деца морају добро упознати композицију, током дужег периода – њену структуру, ванмузички садржај, карактер, темпо, динамику, итд., а покрети се могу комбиновати и са музицирањем на децјим инструментима.

(v) Следи збирка музичких игара, њих чак 27, међу којима су игре са певањем и игре уз инструменталну музику, за које су приложени нотни текстови. Ауторка за сваку игру наводи музичку проблематику која се њом обрађује, на пример, увежбавање изговора вокала, доживљавање дводелног такта, распознавање боје гласа, опажање, доживљавање и извођење динамичких разлика, итд. Међу наведеним играма присутне су оне у којима дете (или двоје деце) стоји у кругу или корача око круга и има одређену улогу, док остали изводе покрете, а потом у наредном делу песме јури/бира наредно дете које ће преузети улогу („Иза брда плава”, „Слепи миш”, „Јуче била недеља”), игре у којима се крећу у колу или паровима у одређеним правцима, одређени број корака („Козарачко коло”), игре у којима изводе одређене кореографије, у складу са текстом или мелодијско-ритмичким одликама песме („Веслање”, „Зелени се травица”, „Јеж”, „Саобраћајац”), различите игре са инструментима („Несташно мече”), игре извођења метричког пулса корачањем („Марш”) и друге сличне игре. Правила која се одосе на покрете су у неким од њих веома сложена за децје извођење. Такође, да би извео приложена инструментална дела, васпитач мора поседовати веома висок степен музичке писмености и способности музицирања на клавиру, који се у оквиру силабуса студијских програма за образовање васпитача данас, са расположивим бројем часова и начином рада не може очекивати.

– Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања, 1985.

(i) У овом документу, у млађој и старијој узрасној групи предвиђено је извођење 5-8 игара, а у средњој извођење 6-8 игара. (iii) Међу типовима игара у млађој групи заступљено је препознавање звукова из природе и звукова инструменталних (штапића, бубња и звечке), препознавање гласова и смера из ког долази звук, игара за уочавање висине тона и реаговање на промене покретом, једноставних покретних игара, као и стваралачких игара са покретом. У средњој се уз обнавља-

ње обрађених игара наводи и извођење игара које подразумевају запажање и изражавање покретом разлике у висини, трајању, јачини и боји, у старијој и дидактичких игара са певањем и уз инструменталну музику, а у најстаријој узрасној групи (за децу узраста 6-7 година која је уведена у овом документу) предвиђена је обрада различитих игара (дидактичких, игара уз певање, у колу, уз инструменталну музику, игара за развој слуха – препознавање боје и смера звука, игре ритмичким ударалкама, стваралачких - у домену мелодије, текста и покрета) (Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1988).

– Емилија Матић и Ксенија Мирковић-Радош, *Музика и предшколско дете*, 1986.

(i) Говорећи о периоду између дететове треће и четврте године, Матић и Мирковић-Радош наводе: “ (...) дете на овом узрасту веома ужива да игра уз песму и да би се тај развој стимулисао и култивисао треба управо подстицати најразличитије музичке игре” (Матић и Мирковић-Радош, 1986: 17). За период дететове пете и шесте године, оне истичу да доноси значајан напредак, односно удвостручавање способности „одржавања ритма” – праћења пулсације ходањем или тапшањем, али да мали број деце може да прилагоди покрете промени брзине композиције. (iii) У оквиру описа бројних активности ауторке често придружују покрет певању песама – кретање или скакање у ритму музике, слободан покрет, извођење кола или кореографије и слично.

(v) Матић и Мирковић-Радош дају занимљив пример игре у области ритма, која се може реализовати у оквиру музичког кутка. Наиме, оне предлажу коришћење геометријских облика, односно, на пример, крупног грађевинског материјала у обради бројалица и то три различите величине, за бројалице састављене од три различите ритмичке вредности. Процес се започиње упознавањем са познатом бројалицом на овај начин – васпитач ређа блокове по адекватном редоследу и приликом изговарања додирује сваки од облика. У наредном кораку, васпитач ређа блокове на други начин и изговара бројалицу на неутрални слог, уз додиривање сваког блока, тражећи од детета да одгонетне која је позната бројалица представљена на овај начин. Финални корак је давање задатка детету да самостално распореди блокове за другу познату бројалицу (или песму), пратећи утврђени принцип (Матић и Мирковић-Радош, 1986: 76-77).

– Ивана Домоњи, *Методика музичког васпитања у предшколским установама*, 1986.

(ii) Домоњи наводи критеријуме за одабир игара (као што су усклађеност са узрастом, просечним способностима групе, музичким и кореографским карактеристикама игре, итд.).

(iii, iv) Ауторка истиче да поступак за обраду игре укључује упознавање са музиком, а потом и следом покрета игре, а прилаже и поделу музичких игара на:

- игре с певањем – подразумевају најпре учење песме по слуху, а потом и усвајање кореографије (коју најпре демонстрира васпитач, а потом понављају деца),

- игре уз инструменталну музику – уз уживо извођење музике, које ауторка сматра погоднијим, или звучни запис дела,

- плесове и народна кола,

- музичке драматизације – састоје се из приче и музике која је прати, а улоге се изводе уз певање и свирање,

- игре у којима деца стичу знања из области теорије музике – о врстама звукова, особинама тона, инструментима, музичким елементима (темпу, динамици, форми, итд.),

- стваралачке игре – игре у којима деца осмишљавају покрете уз музику.

Даје и упутства за припрему васпитача, која укључују детаљно упознавање са музичком и игровном компонентом игре и одабир адекватног методског поступка.

– Надежда Хиба, *Музика за најмлађе*, 1986.

(i) Надежда Хиба у књизи *Музика за најмлађе* за сваку од узрасних група наводи и број игара које треба савладати током године – 4 у млађој, 5-8 у средњој и 6-8 у старијој. (iii) Када је реч о типовима игара, за млађу групу наводи да се рад у области музике започиње извођењем игара тишине, у којима деца ослушкују звукове, а које се могу изводити у различитим верзијама. Наводи и различите врсте игара – игре за развој слуха (у којима деца препознају ударалке по звуку), игре са подражавањем гласова животиња, игре за увежбавање дисања, игре за поставку гласа, међу којима издваја игру певања на истом тону (сугерише да је тон е1 најадекватнији за почетни рад у овој области). Осим њих, у млађој групи предвиђа и изво-

ђење игара са певањем. У средњој им додаје игре уз инструменталну пратњу, а у старијој и народна кола, плесове и мале музичке драматизације. (v) У оквиру песмарице, након већине песама дате су и инструкције за извођење покрета, или правила за извођење музичке игре.

– Надежда Вукомановић и Емилија Матић, *Песма у вртићу, песма у школи*, 1989.

Вукомановић и Матић у оквиру дела *Песма у вртићу, песма у школи* (1989) у оквиру примера могућих активности, дају описе активности које би се могле сврстати у област игара са певањем, међутим, како је у свим активностима везаним за певање у великој мери оснажена игровна компонента, било је немогуће раздвојити напомене везане за обраду песме и оне везане за обраду игре, те се констатације које смо изнели у оквиру потпоглавља о певању односе и на обраду игара са певањем.

– Основе програма, 1996.

(iii) У Основама програма из 1996. године наведена је подела музичких игара на музичке дидактичке игре (за развој слуха, меморије, координације музике и покрета), бројалице, игре са певањем, игре уз инструменталну музику, плесне игре, народне – орске игре и музичке драматизације.

– Корак по корак 2, 1997.

(i) У приручнику *Корак по корак 2*, у оквиру задатака, наведено је да дете поштује правило заједничког играња уз музику, као и да овладава музичким играма, плесним корацима и једноставним кореографијама. (iii, iv) Као посебна категорија наведене су музичке истраживачке игре и посвећена им је значајна пажња. Наводи се да у њима „деца манипулишући, експериментишући различитим предметима и средствима откривају начине добијања звука, као и да разликују његову: јачину, висину, трајање и боју. У овим играма деца производе звук уз помоћ руку и ногу, уз помоћ чаша и флаша напуњених водом, дрвених кутија, цитри направљених од правоугаоних дасака, ексера и жица за гитару, гарнитура од по четири звона различите величине, итд. За истраживачке игре потребно је обезбедити мноштво средстава и структурирати средину која ће подстицати дечју креативност на одговарајући начин. (Марковић и сар., 1997: 363). У приручнику је заступљен и велики број игара ослушкивања и препознавања извора звука и деце по гласу.

(v) Приложена је и нотографија, као и правила за пет музичких игара, од чега су већина народна кола, а тек једно је покретна игра која садржи разноврсније покрете у оквиру кореографије.

– Милена Ђурковић-Пантелић, *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*, 1998.

(i) Ђурковић-Пантелић у својој *Методици* из 1998. године истиче значај музичке игре, наводећи, између осталог, да музичке игре доприносе свестраном развоју личности и интелекта, обогаћују интелектуални живот, доприносе естетском васпитању и развијају разноврсне покрете.

(iii, iv) Она представља идентичну поделу музичких игара, као Домоњи, уз нешто детаљнија одређења :

- игре са певањем – извођење покрета уз певање; методски поступак може подразумевати истовремено учење песме и покрета, или најпре учење песме, а потом и извођење покрета који је прате од стране васпитача, једном или више пута, након чега следи укључивање спретније деце у извођење, а потом и остале; ауторка истиче да се игре са певањем увек изводе без инструменталне пратње; због замарања деце, треба практиковати поделу на две или три групе – једна пева, друга изводи покрете, трећа евентуално пратњу на инструментима;

- игре уз инструменталну пратњу – представљају сложенији вид игара, који се реализује уз извођење дела од стране васпитача (чему ауторка даје предност), или слушање са неког од носача звука; дели их на оне са тематским садржајем (у којима деца изводе покрете у складу са ликовима из игре које представљају) и оне без њега (где деца усклађују покрете искључиво са музиком, њеним карактером и појединим музичким карактеристикама); методски поступак је базиран на претходно објашњеном поступку слушања музике, у ком се деца добро упознају са почецима различитих делова и њиховим карактеристикама, а потом увежбавају извођење договорених покрета у сваком од делова, на основу препознатих музичких карактеристика; ауторка истиче да је васпитач тај који одређује покрете за сваки од делова композиције; уколико се васпитач определи за извођење нумере на инструменту, потребно је овом типу активности приступити заједнички, са још једним васпитачем;

- народне игре/кола и плесови – изводе се уз певање или инструменталну музику, а поступак укључује обнављање раније научене песме, демонстрирање корака за сваки од делова од стране васпитача (стоји окренут леђима деци, која су распоређена у полукругу) и њихово понављање од стране деце, а потом увежбавање и целокупне игре; једноставније игре уче се у целисти, а захтевније по деловима;

- кореографисани плесови – у којима деца изводе прецизно утврђене покрете уз слушање музике

- стваралачке игре (плесне импровизације) – детаљније ћемо их представити у оквиру потпоглавља о стваралаштву

- игре из области теорије музике – у њих сврстава игре које „(...) нису нимало једноставне, али су неопходне” (Ђурковић-Пантелић, 1998: 165). Њихова функција јесте да деца на једноставан начин упознају различита музичка својства. Категорише их на следећи начин:

- игре за упознавање врста звукова – подразумевају ослушкивање звукова из околине и разговор о њима;

- игре за разликовање тонова по висини – деца изводе одређени покрет када препознају одсвиран дубок и висок тон (нпр. чучну и устану са рукама изнад главе), касније и дубок, средњи и висок тон, или ређају сличице или жетоне на различитим висинама, зависно од висине одсвираног тона;

- игре с певањем за препознавање боје гласа – игре у којима деца препознају гласове друге деце, нпр. „Слепи миш”, у којој један део певају сва деца, други пева једно од деце, док дете са повезом преко очију које стоји у средини круга погађа ко га је отпевао;

- игре за гласно и тихо певање – игре у којима се комбинују покрети и гласно и тихо певање, попут игре „Зеца копа репу”;

- игре за усвајање технике певања крешендо-декрешендо – игре у којима деца комбинују покрете и поступно појачавање и утишавање динамике, попут игре „Изгубљено пиле”.

- музичке драматизације – могу бити једноставне и сложене; једноставне драматизације подразумевају извођење песама, уз поделу улога у складу са текстом песме; сложене представљају игре у којима се на најбољи начин испољава интеграција

међу методикама – комбинује се приповедање и певање појединих делова, покрет/ плес и инструментална музика, костими и реквизити; рад на њима је дуготрајан процес, који подразумева упознавање деце са целином, односно причом коју је васпитач осмислио, а онда увежбавање појединачних делова и њихово уклапање у целину.

Овој подели ауторка додаје још једну – на игре које се изводе по одређеним правилима, слободне дечје игре, у којима деца стварају покрете уз музику и игре у којима деца спонтано имитирају звуком и покретима разне појаве и животиње.

(v) За сваки од наведених типова игара, ауторка прилаже и нотне записе, са детаљним описима игара, које могу бити примењене у раду будућих васпитача, или барем послужити као основа за њихов даљи рад.

– Правилник о општим основама предшколског програма, 2006. (припремни предшколски програм)

(i) У овом документу, у оквиру дела посвећеног припремном програму по моделу А наведено је да се плесне активности најчешће одвијају у корелацији са физичким васпитањем, са циљем да се развије: ритмичка прецизност, координација и култура покрета, њихов склад, лакоћа и слобода у изражавању музичког доживљаја уз сналажење у простору и способност овладавања њиме; упознају могућности свог тела као инструмента изражавања покретом, успостави његово правилно држање, грациозност у ходу, изражајни, леви и складни покрети оплемењени музиком, уз корекцију евентуалних недостатака у том погледу; способност симултаног играња улоге креатора плесних активности и њиховог гледаоца и томе слично. (iii) Међу типовима игара наведене су народне и орске игре и плесови доступни деци, као и плесови у оквиру музичких драматизација, игара, пантомиме, приликом прослава и празника и различитих приредби.

– Емил Каменов, Опште основе предшколског програма. Модел Б, 2007.

(i) Емил Каменов у овој књизи активности везане за покрет сврстава у потпоглавље названо плесне активности, те у њих сврстава оне које су везане за извођење покрета, али и оне везане за стваралаштво у домену покрета. Овде ћемо представити само оне које су везане за репродуковање покрета. Међу циљевима рада у овој области он наводи постизање ритмичке прецизности, координације и

културе покрета, њиховог склада, правилног држања, грациозности у ходу, кориговање евентуалних недостатака у том погледу, упознавање и разумевање народног мелоса и орског стваралаштва и слично.

(iv) Дате су и инструкције за поступак обраде орске игре – њиховом савладавању треба да претходи упознавање са називом игре, местом или крајем из ког потиче, уз изношење занимљивих детаља о начину живота специфичном за тај крај, након чега следи певање песме и демонстрација покрета, коментарисање врсте такта у ком се изводи (2/4, 4/4, 3/8, итд.), облика игре (коло, леса, пуж, итд), поставке тела, држања играча у игри (за појас, руке, марамице, итд.), указивање на смер кретања, рашчлањавање и објашњавање корака, покрета и радњи, стила и технике играња и других елемената везаних за место и време извођења игре. Наводи се и да се игре изводе уз изговарање или певање текста, плескање рукама или трупкање ногама, те уз музицирање на дечјим инструментима или на старим народним инструментима (фрули, двојници, окарини), или без музичке пратње. Чини се да неки од наведених елемената превазилазе до тада постављене захтеве у овој области, посебно они који се тичу коментарисања врсте такта, облика игре, стила и технике игре, имајући у виду како узрасне могућности деце, тако и знања и вештине васпитача. Исто важи и за пратњу игри – није наведено извођење игара уз пратњу на хармонским инструментима, чије музицирање се савладава у оквиру програма за образовање васпитача, а наведено је извођење пратње на старим народним инструментима, чије савладавање није обухваћено програмима за образовање васпитача.

– Еуђен Чинч, *Музичко васпитање са методиком: приручник*, 2013.

(i) У својој књизи Чинч музичку игру сврстава међу методе рада. Он истиче разлику између концепцијског разумевања игре на европском и америчком простору – у Европи њена примарна улога јесте начин да се дете мотивише на учење, а у Америци средство за припрему деце за сналажење у конкретним животним ситуацијама (Џинч, 2013: 51).

(iii) Наводи и неколико подела музичких игара, међу којима и интересантну класификацију на игре за развој музичких способности, игре за развој социјалних способности и игре за развој креативности и маште. Помињу се и различите вежбе

„za otkrivanje i primenjivanje dinamičkih promena, kao i promena u tempu (...) i vežbe prepoznavanja različitih instrumentalnih i vokalnih boja” (Činč, 2013: 43), kao i вежбе за развој музичког слуха и гласовних способности, мада није прецизирано о каквим је вежбама реч.

– Мирјана Ђурђевић и Весна Лукач, *Музичко васпитање: збирка активности за рад у припремној групи : приручник за васпитаче*, 2013.

(iii) У оквиру припрема активности приложених у Приручнику Ђурђевић и Лукач (2013) се налазе дидактичке музичке игре, игре с певањем, и дидактичке игре за развој слушне пажње или препознавање одређених музичких карактеристика – опонашања и препознавања звукова, препознавање гласова, предмета и инструмената по звуку, откривање извора звука, вежбе понављања ритмичких фраза, извођења одређених покрета по препознавању промене у јачини или висини тона, итд. На више места наводе се и игре за импостацију гласа, које подразумевају певана питања и одговоре, на тонове a1-fis1, али није дато објашњење зашто су одабрана баш ова два тона, која се користе током целог приручника.

(iv) Из припрема закључујемо да је поступак обраде музичке игре идентичан поступку обраде песме, ком се додаје фаза усвајања покрета који су предвиђени игром. Дидактичке игре за развој слушне пажње или препознавање одређених музичких карактеристика се углавном налазе у уводном или завршном делу неке од усмерених активности.

– Габријела Грујић, *Методички аспекти у музичком васпитању деце предшколског узраста*, 2017.

(i) Грујић (2017) везу између музике и покрета назива органским јединством. Она наводи да се посредством активности у којима су комбиновани музика и покрет развијају „(...) музички слух, памћење, пажња, прецизност, брзина, усмереност ка циљу, а формирају се и таква својства покрета као што су нежност, еластичност, енергичност и побољшава се начин држања тела деце” (Грујић, 2017: 75). Кроз покрет, деца доживљавају укупан карактер дела и се упознају са различитим музичким елементима – мелодијом, метроритмом, темпом, динамиком, формом. Од деце се очекује да почињу и завршавају покрете истовремено са музиком, усклађују покрете са карактером музике и променама у одређеним музич-

ким карактеристикама (регистра, темпа, динамике, форме), изводе одређене гимнастичке вежбе и плесне покрете (Грујић, 2007: 79).

(iii) Ауторка даје и преглед активности као што су „(...) основни покрети (ходање, скок, трчање - поскок), гимнастички покрети с предметима (лоптама, тракама, обручима, заставицама), плесни покрети и имитациони покрети који представљају спојеве основних покрета са имитацијом разноликих радњи” (Грујић, 2007: 76). У облике музичких активности реализованих кроз покрет сврстава музичке игре, плесове и вежбе којима се усавршавају покрети који ће бити коришћени у музичким импровизацијама. Музичке игре дели на тематске и дидактичке (игре са певањем и игре уз инструменталну музику), а плесове на савремене дечје, традиционалне фолклорне, кола с певањем и плесове-импровизације. Посебно поглавље посвећује драмским играма, укључујући и музичке драматизације.

(iv) Грујић даје и податке о поступку који треба примењивати:

- дидактичке музичке игре започињу слушањем музике, разговором о музичким својствима дела и договором о покретима који се могу изводити уз сваки од делова композиције или објашњењем правила игре и демонстрацијом покрета;
- тематске игре – садрже више детаља и већи број улога; васпитач „(...) прича сликовиту причу која инспирише децу на игру, усмерава њихову пажњу на особине музике и ликове који се јављају у игри. Деци се даје прилика да се самостално поиграју и глуме, за шта је потребно одредити улоге и означити место радње” (Грујић, 2007: 82);
- народне игре и плесови – васпитач у фронталном облику рада демонстрира кораке окренут леђима деци, појашњава облик формације, положај тела, руку и став ногу; игре се уче по деловима, уз бројање, касније и музичку пратњу или певање;
- музичке драматизације – васпитач бира музику и интересантну причу и повезује их у складну целину у којој ће сва деца имати улоге, у складу са својим афинитетима – део ће бити у улози хора, оркестра, део бити костимиран и глумити и слично; он најпре упознаје децу са причом у целини, потом додељује улоге, а потом следи период заједничког усвајања улога, у целости, или подељен на сегменте који се засебно увежбавају, а потом повезују у целину.

– Јасмина Столић, *Музичке игре и покрет на предшколском узрасту*, 2018.

(i) Столић (2018) цитира циљеве које је за домен музичке игре поставила Ђурковић-Пантелић, а додатно образлаже још неке, као што су развој моторике, координације покрета, успостављање правилног држања тела, а препознаје и њихов утицај на развој способности запажања, осећаја за колективно извођење, толеранције, способности емоционалног доживљаја и формирање музичког укуса.

(ii) У оквиру поглавља везаног за игре са певањем, ауторка даје критеријуме за њихов избор, међу којима су једноставност ритма, мелодије, амбитус (од само 4 тона за млађу групу), те прилагођеност текста узрасту деце, уз поступно усложњавање музичких карактеристика песме и моторичких захтева везаних за покрет. (iii) Она преузима и поделу игара која је наведена код Димоњи и Ђурковић-Пантелић, којима додаје прве игре уз покрете и музику, које се односе на узраст до 3 године, те их нећемо посебно анализирати.

(iv) Ауторка преноси и став Ђурковић-Пантелић да се игре изводе без инструменталне пратње. У оквиру упутстава за сваку од игара које наводи као пример, налазе се бројне напомене везане за обраду песме која је саставни део игре, које смо анализирали у потпоглављу посвећеном певању. Осим циљева који се односе на само певање песме, у оквиру датих упутстава налазе се и циљеви као што су опажање формалне структуре песме, динамике, темпа кроз покрет, али и бројне игре у којима покрет само дословно прати садржај текста песме. Методички поступак је исти као код обраде песме, с тим да након савладаног текста и мелодије васпитач демонстрира, а деца опонашају покрете док их не усвоје.

Код игара уз инструменталну музику, наводи се да је реч о сложенијим играма, јер нема текста на који би се деца ослонила, већ је неопходно пратити саму музику. Ауторка истиче да је неопходно поседовати искуство у активном слушању музику, пре него што се приступи раду у овој области. У оквиру потпоглавља посвећеном слушању музике представили смо методички поступак који ауторка сугерише, а у обради игара му се само додаје увежбавање покрета уз музику. Покрети укључују корачање у темпу музике, или како ауторка наводи – по јединици бројања, или различите кретње којима се исказује препознавање форме дела, усклађивање покрета са карактером или артикулацијом музике и слично.

Ауторка прилаже и нотне записе нумера, за које сматрамо да превазилазе просечне извођачке способности васпитача.

За народне игре ауторка наводи да могу бити уз певање или инструменталну музику, а међу примерима наводи оне где текст подстиче на пантомимијско извођење покрета, као и бројне игре у формацији отвореног или затвореног кола. Поступак је исти као код усвајања игара са певањем.

Музичке дидактичке игре ауторка дефинише као игре које садрже специјалне васпитно-образовне задатке, те правила по којима се одвијају, а путем њих се деца упознају са различитим музичким својствима. Међу примерима се налазе игре за утврђивање извора звука, препознавање гласова и звукова, разликовање тонова по висини („Дан-ноћ”). Код игара уз певање, иако је у многима од њих акценат на правилима по којима се деца крећу, ауторка подробно анализира и музичке карактеристике песме, те истиче задатке везане за извођење мелодије, динамичких нијанси, адаптације на темпо, разлика у артикулацији и слично.

3.5.4.1. Анализа публикација у области музичких игара – закључци

У већини анализираних публикација музичким играма се сматрају активности у којима се музици на неки начин придружује покрет. У неким публикацијама се музичким играма сматрају и бројалице, игре са дечјим удараљкама, игре за импостацију гласа, опонашање звукова из окружења и игре тишине.

Важност укључивања покрета у рад у области музичког васпитања смо истакли у више наврата у оквиру теоријског поглавља – као пратња певању, извођење слободних покрета уз слушање музике, а посебно коришћење покрета у функцији стицања знања о одређеним музичким концептима. И у анализираним публикацијама дат је велики значај покрету у оквиру музичког васпитања.

У табели за област музичке игре, приказани су циљеви у домену игре, број предвиђених игара, подела музичких игара на типове, поступак обраде и конкретни садржаји. Подаци за друге категорије дати су само у мањем броју публикација, па ћемо их овде представити описно.

Значај музичке игре истакнут је већ у публикацији Миодраговића из 1897. године, где је наведено да су игре основни вид рада у забавиштима. Глувић (1980) наводи да у оквиру игара деца добијају прилику да доживе музику, развију осећање адекватног стилизованог покрета, покажу маштовитост кореографије и испоље

своју инвентивност у покрету, а Ђурковић-Пантелић (1998) да доприносе свестраном развоју личности и интелекта, обогаћују интелектуални живот, доприносе естетском васпитању и развијају разноврсне покрете.

Међу критеријумима за одабир музичких игара, наведени су углавном критеријуми за игре са певањем. Манастериоти (1969/1982), Димоњи (1986) и Столић (2018) наводе да песме игара треба да имају мањи опсег него песме за сваку од узрачних група, једноставан ритам, лаган или умерен, касније и бржи темпо, једноставан текст, а да покрети треба да буду усклађени са моторичким могућностима деце одређеног узраста.

У табели је видљиво да су циљеви музичких игара формулисани први пут тек у публикацији Манастериоти (1969/1987), а најсвеобухватни су сагледани у књизи Грујић (2017). Следи преглед разноврсних циљева који су поменути у анализираним публикацијама (редослед је направљен према фреквенцији којом су заступљени у публикацијама):

- развој способности изражавања музичког доживљаја, карактера или реаговања на одређени музички изражајни елемент покретом (Грујић, 2017; Каменов, 2007; Manasteriotti, 1969/1987; Правилник о општим основама предшколског програма, 2006);
- развој координације, културе и склада покрета (Грујић, 2017; Каменов, 2007; Правилник о општим основама предшколског програма, 2006, Столић, 2018);
- развој способности правилног држања тела (Грујић, 2017; Каменов, 2007; Правилник о општим основама предшколског програма, 2006; Столић, 2018);
- развој осећаја за ритам/ритмичке прецизности (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006; Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975);
- поштовање правила заједничког играња уз музику (Марковић и сар., 1997; Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975);
- развој грациозности у ходу (Каменов, 2007; Правилник о општим основама предшколског програма, 2006);

-
-
- развој способности препознавања различитих звукова (Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975);
 - развој способности усклађивања покрета са музиком (Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975);
 - развој говорних способности (Dobrić i sar., 1983);
 - развој музичких способности (Dobrić i sar., 1983);
 - развој физичких способности (Dobrić i sar., 1983);
 - овладавање плесним корацима и једноставним кореографијама (Марковић и сар., 1997);
 - упознавање могућности свог тела као инструмента изражавања покретом (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006);
 - развој способности симултаног играња улоге креатора плесних активности и њиховог гледаоца (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006);
 - упознавање и разумевање народног мелоса и орског стваралаштва (Каменов, 2007)
 - развој музичког слуха (Грујић, 2017);
 - развој музичке меморије (Грујић, 2017);
 - развој пажње, прецизности, брзине, усмерености ка циљу (Грујић, 2017);
 - развој моторике (Столић, 2018);
 - развој способности запажања (Столић, 2018);
 - развој осећаја за колективно извођење (Столић, 2018);
 - развој толеранције (Столић, 2018);
 - формирање музичког укуса (Столић, 2018);

Када је реч о класификацији музичких игара, у публикацијама из 19. и прве половине 20. века, она укључује мањи број типова игара, док се од друге половине 20. века јавља већа разноврсност типова игара. Уочавамо, међутим да се категоризације често врше на основу више различитих критеријума истовремено, што доводи до извесног преклапања типова игара. Тако одређене дидактичке игре и музичке драматизације истовремено могу спадати и у категорију игара са певањем, а игре за опажање особина тона и музичких елемената спадају у игре уз инструмен-

талну музику и слично. Прилажемо преглед типова игара наведених у анализира-
ним публикацијама, према фреквенцији њихове заступљености у њима:

Табела 18: Типови игара и фреквенција њихове заступљености у публикацијама

фреквенција	Тип игре
24	народне игре/орске игре/игре у колу
23	игре за развој чула/ слуха/ запажање особина тона/музичких елемената/стицање знања из области теорије музике
18	игре са певањем (песме уз покрет)
12	игре уз инструменталну музику/слушање музике/ покретне игре уз музику за изражавање карактера музике и појединих музичких карактеристика кроз покрет
12	музичке драматизације
9	плесови/окретне игре/плесне игре/савладавање основних играчких покрета
6	импровизовање покрета
6	вежбе тишине и звука
6	ритмичке игре/разликовање и извођење различитих трајања и ритмова/ игре „јеке”
5	дидактичке музичке игре
5	игре за културу (поставку) гласа/повећање опсега гласа
5	опонашање појава из окружења
4	праћење равномерног пулса
4	(једноставне) покретне игре (праћене музиком и певањем)
4	игре удараљкама/дечјим инструментима
3	стваралачке игре
3	(припремне) вежбе за кретање
2	прекид кретања на знак
2	бројалице
1	слободни плесови
1	игре у колони
1	игре слободних облика

1	игре мешовитих облика
1	музичке истраживачке игре
1	приказивање покретом садржаја прича, бајки и басни
1	игре за савладавање простора и овладавање техником покрета

Народне игре, чији смо значај истакли и у оквиру теоријског поглавља рада, најзаступљенији су тип музичке игре у анализираним публикацијама. Прате их различите игре за разликовање особина тона и музичких елемената, које су наведене у бројним публикацијама, али у многима од њих није прецизирано како се изводе, како се бирају музичка дела уз која се изводе и слично. Игре са певањем, за које смо очекивали да ће бити најзаступљенији тип активности, а чији значај је, како смо већ навели, истицао и Золтан Кодал, налазе се на трећем месту.

Занимљиво је да се музичке драматизације (које деле четврто место по заступљености са играма уз инструменталну музику) и игре са ударалкама/дечјим инструментима, по први пут помињу у публикацији Манастириоти (1969/1987), а иста ауторка по први пут сврстава и бројалице у музичке игре. Игре уз инструменталну музику помињу се само једном пре ове публикације и то 1948. године (Упутства васпитачу дечјег врта, 1948). Дидактичке музичке игре, као засебна категорија се по први пут помињу у Програму из 1975. године, а вежбе тишине и звука, које можемо окарактерисати као утицај Марије Монтесори, по први пут се помињу у публикацији из 1959.

У оквиру теоријског поглавља истакли смо значај вежби за извођење равномерног пулса (посебно у оквиру Програма пуне слободе и Кодалевог приступа). У оквиру музичких игара, ове вежбе су присутне тек у четири публикације, али истичемо и да је извођење равномерног пулса заступљено као један од најфреквентнијих видова рада са инструментима, те коришћења сопственог тела као инструмента, о чему ће бити речи у једном од наредних потпоглавља.

Стваралачке игре и музичке импровизације смо навели као две засебне категорије, јер су њихови називи формулисани у ова два начина, али истичемо да у основи имају исти, стваралачки поступак, те да их је укупно девет, чиме деле високо шесто место са плесовима (окретним играма).

Како би се конфузија везана за категоризацију игара избегла, било би важно разврстати их на основу унапред одређених параметара. На пример, могу бити категоризоване на игре репродукције или стваралачке игре. У игре репродукције спадају све оне у којима деца изводе унапред одређене покрете, а стваралачке све оне игре у којима деца сама осмишљавају покрете. Друга категоризација може бити према начину извођења музике која их прати на игре са певањем и игре уз инструменталну пратњу. У том случају би у игре са певањем спадале и музичке драматизације, игре за поставку гласа, итд., а у игре уз инструменталну музику спадао би и велики број игара за опажање особина тона и музичких елемената, народне игре, плесови и слично. Трећа категоризација би била према врсти покрета који се изводе, који би могли да се поделе на покрете који прате текст песме или радњу инструменталног комада (код игара са певањем и тематских игара уз инструменталну музику), покрете који прате неку од музичких карактеристика дела (код игара за опажање особина тона и музичких елемената), покрете који су део кореографије (код плесова и народних игара) или су део правила игре (код дидактичких игара).

У мањем броју анализираних публикација прецизирани су и поступци за обраду игара. За игре са певањем наводи се да се изводе уз пратњу инструмента (Ђурковић-Пантелић, 1998), а евентуално ако васпитач не поседује способност музицирања, уз певање и плескање (Стефановић, 1924). Димоњи (1986) и Ђурђевић и Лукач (2013) наводе да децу најпре треба упознати са музиком, а потом и следом покрета игре, а Ђурковић-Пантелић (1998) да се песма и покрети савладавају истовремено, или се најпре учи песма, а потом и покрети, те да се увек изводе без инструменталне пратње. Манастериоти (1969/1982) истиче да се песма и игра усвајају истовремено једино ако су и песма и правила игре веома једноставни, у супротном се овај процес одвија у две фазе, а правила се усвајају готово неприметно, тако што су интегрисана у текст који васпитач изговара приликом обраде песме. Манастериоти за игре које подразумевају формацију у млађим групама наводи да их треба изводити са поделом на мање групе, а исту сугестију Ђурковић-Пантелић (1998) даје за рад у области игара са певањем, због замарања деце. Коруновић (1950) наводи да се вежбе за уочавање висине тона реализују тако што се уз свирање или певање висина показује покретима руке или устајањем и седањем,

а вежбе везане за трајања и увежбавање ритма кроз корачање, бројање, ударање длана о длан, изговарање неутралног слога различитим трајањима са или без инструмента. Ђурђевић и Лукач (2013) дидактичке игре за развој слушне пажње или препознавање одређених музичких карактеристика углавном сврставају у уводни или завршни део активности. За игре уз инструменталну музику се у књизи *Игре за предшколску децу* (1983) наводи се да пре увођења покрета деца морају добро упознати композицију, током дужег периода, а покрети се могу комбиновати и са музицирањем на дечјим инструментима. Ђурковић-Пантелић (1998) и Грујић (2017) износе сличне сугестије - прва прецизира да деца увежбавају извођење покрета одређених од стране васпитача у сваком од делова, на основу препознатих музичких карактеристика, а друга да се васпитач договара са децом око сваког од покрета. Грујић за тематске игре уз слушање музике наводи да је улога васпитача да уведе децу у тематику, усмерава дечју пажњу на особине музике и ликове који се јављају у игри, одређује улоге и означава место радње. За поступак обраде народне игре Ђурковић-Пантелић наводи да подразумева обнављање раније научене песме и учење корака за сваки од делова - једноставније игре уче се у целисти, а захтевније по деловима, а Каменов (2007) пре певања песме и учења корака предвиђа и упознавање са специфичностима дате игре, учење песме и покрета, наводи да се игре изводе уз изговарање или певање текста, плескање рукама или трупкање ногама, уз музицирање на дечјим инструментима или на старим народним инструментима (фрули, двојници, окарини), или без музичке пратње. Грујић (2017) наглашава да током савладавања покрета васпитач треба да упућује на основне одлике покрета и става тела, те да се игра се учи по деловима, уз бројање, касније и музичку пратњу или певање. Она даје и смернице за рад у домену музичке драматизације – улога васпитача је да бира музику и интересантну причу и повезује их у складну целину, упознаје децу са причом у целини, додељује улоге, након чега следи период заједничког усвајања улога, у целисти, или подељен на сегменте који се засебно увежбавају, а потом повезују у целину.

Игре слушања које су заступљене код Марије Монтесори, односно препознавање парова удараљки према звуку који производе нису заступљене ни у једној од анализираних публикација.

3.5.5. Смернице везане за рад у области музичког стваралаштва

Анализу у области музичког стваралаштва реализовали смо кроз следеће категорије (оне које су присутне и у табеларном приказу су подвучене):

4. Музичко стваралаштво
 - (i) Циљеви/задачи у области музичког стваралаштва
 - (iii) Видови музичког стваралаштва
 - (iv) Поступак рада у области музичког стваралаштва

– Станка Фуцкар, Музички одгој предшколске дјеце, 1959.

(iii) Станка Фуцкар у делу *Музички одгој предшколске дјеце* не посвећује већи простор музичком стваралаштву. У оквиру напомена за слушање музике за припремну предшколску групу она наводи да треба организовати „ (...) različita zanimanja, u kojima djeca razvijaju svoje stvaralačke sposobnosti. Na pr.: nakon slušanja muzike prvi put uz ponovno slušanje izvode slobodne pokrete ili plešu. Traže poznate melodije i stvaraju nove na ksilofonima, zvončićima, metalofonima, i sl” (Fučkar, 1959: 55-56).

(iv) У оквиру упутстава везаних за певање, за старију и предшколску групу, ауторка као посебну подобласт наводи стварање нових мелодија на познате стихове, у којој се рад започиње коришћењем певајућих разговора, којим се надовезује на спонтано певање при разговору деце, а потом васпитач варира одређене делове познате песме, те на крају позива и децу да чине исто.

– Бождар Стефановић, Методика музичког васпитања претшколске деце, 1958.

(iii) Ни у приручнику Стефановића (1958) нема пуно садржаја везаних за ову област, изузев помињања слободног кретања и импровизације покрета као средства за проверу степена усвојених знања деце, те коришћења слушаног музичког дела као полазишне тачке за осмишљавање прича о њима. У одељку посвећеном дидактичким принципима, у оквиру принципа активности наводи се: „За развијање дечје активности добро су средство и „импровизације” на музичким занимањима. На тим занимањима ниједно дете не треба да буде пострани и неактивно” (Стефановић, 1958: 57).

– Васпитни рад у претшколским установама, 1959.

(iii) И у овој публикацији само у оквиру музике и покрета помињу се слободне дечје импровизације „(...) којима се, између осталог, проверавају дечја стећена знања и навике” (Vaspitni rad u pretškolskim ustanovama, 1959: 44).

– Вишња Манастириоти, Музички одгој на почетном ступњу, 1969/1987.

(iii, iv) Манастириоти се бави стваралаштвом једино у контексту музичких игара и плесова и то кроз прецизно структурисане и вођене активности, у којима деца добијају конкретне стваралачке задатке за осмишљавањем покрета на одређене делове композиција и то појединачно или у групи, најпре без коришћења реквизита, а потом и уз коришћење различитих трака, прапораца, обруча итд. У исто поглавље смештено је и потпоглавље под називом „измишљање музике за причу”, које подразумева осмишљавање музичких драматизација, у којима деца сама осмишљају мелодије за дијалоге које изводе. Овакав приступ је веома необичан, јер се у стваралаштву полази од облика рада које можемо оценити као веома сложене, уместо да се започне са праћењем спонтаног дечјег стваралаштва, или осмишљавања ритмичке пратње за песме и бројалице. Чак и пример који је дат подразумева велики број елемената, као што су говорено певање, извођење кратких фраза на музичким инструментима, певање уз пратњу инструмената и слично (Manasterioti, 1969/1987).

– Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970.

(iii) Иако у оквиру Програма васпитно-образовног рада у предшколској установи (1969/1970), стваралаштво није издвојено као посебна област у оквиру напомена везаних за млађу и средњу групу, већ се напомене везане за овај вид дечјег изражавања могу спорадично наћи унутар других области, овој области је посвећена знатно већа пажња него у претходним публикацијама. Наиме, међу напоменама за средњу узрасну групу налазе се следеће реченице: „Треба подстицати облике дечјих стваралачких активности у вези са слушањем музике као на пример у говору, у покрету и сл.”, као и „Дечје стваралаштво у кретњи доћи ће нарочито до изражаја у једноставним драматизацијама прича и песама” (Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970: 81). Такође, наводи се и да у оквиру музич-

ког кутића треба подстицати децу на измишљање својих мелодија, тражење познатих мелодија и слично. Међу напоменама за старију узрасну групу, у оквиру игара уз музику се наводи да осим игара са фиксираном кореографијом, треба изводити и слободне ритмичке игре, где деца импровизују покрете уз слушање познатих композиција. У једином издвојеном сегменту посвећеном стваралаштву, намењеном старијој групи, под називом „слободно изражавање деце у вези са музиком” наводи се да „Дечја стваралачка активност која је подстакнута музиком може доћи до изражаја у певању, у обликовању кретњи, у речима, у импровизацијама на ударалкама и у музичкој драматизацији” (Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970: 113).

У оквиру засебног поглавља посвећеном музичком васпитању у вртићу, Манастериоти наводи: „Програм истиче посебну вриједност слободног изражавања дјетета елементима музике (или дјечје креативности, стваралаштва) и у томе види драгоцен инструмент за даљњи развој и за боље психолошко познавање дјетета” (Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970: 155), те истиче да се у старијој групи нарочито негују облици дечјег стваралаштва, као што су ритмичке и мелодијске импровизације на ударалкама, изражавање утисака након слушања музике говором, ликовним изразом и покретом.

– Владимир Томерлин, *Дјечје музичко стваралаштво: приручник за учитеље и наставнике музичког одгоја, 1969.*

(iii) Томерлин у свом делу о дечјем музичком стваралаштву, иако је намењено школском узрасту, износи неке ставове везане за предшколски узраст: „S razvojem muzičkih sposobnosti djeteta sve se više ispoljavaju i povećavaju njegove mogućnosti muzičkog stvaralaštva. Činjenica je da je ono u razdoblju predškolskog doba vrlo intenzivno i spontano. Promatrajući djecu u igri često ćemo prepoznati to ispoljavanje muzičke kreativnosti, bilo na području ritma ili pokreta, bilo u obliku malih melodija, doziva, rugalica ili brojalice” (Томерлин, 1969: 9).

– Иван Михалек, „Облици музичког васпитања деце предшколског узраста”, 1971.

(iii) У свом чланку из 1971. године, Михалек наводи чињеницу која је актуелна и данас – да овај облик рада у пракси користе само „veoma muzikalne i do-

bro muzički obrazovane vaspitačice” (Mihalek, 1971: 168). Међу облицима музичког стваралаштва он наводи дечје стваралачке игре – спонтане песме, као једини прави облик музичког стваралаштва, те импровизацију покрета уз музику, измишљање кратких прича под утиском карактера одслушаног дела, као и ликовно стваралаштво подстакнуто музиком. Чини се да у поређењу са другим областима, овај аутор најмање свеобухватно сагледава могуће видове рада и начине подстицања деце на креативан ангажман.

– Основе програма, 1975.

(iii) У овом документу стваралаштво је поменуто тек у оквиру смерница за рад у старијој узрасној групи, и то само на нивоу видова стваралаштва који могу бити заступљени – у певању, осмишљавању покрета, импровизацији на инструментима и музичкој драматизацији (Основе програма, 1975/1982: 71).

– Програм предшколског васпитања и образовања, Војводина, 1975.

(iv) У Програму предшколског васпитања и образовања за Војводину из 1975. године, смернице везане за стваралаштво дате су за средњу узрасну групу, и то идентичне као у Програму васпитно-образовног рада у предшколској установи (1969/1970): „Treba podsticati oblike dečjih stvaralačkih aktivnosti u vezi sa slušanjem muzike, na primer, u govoru, u pokretu, i sl” (Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975: 121), а наведени су и други облици рада, као што су музичке приче. Помиње се и музички „кутић”, у ком је потребно подстицати децу да измишљају мелодију, траже на металофону познате мелодије, и слично (Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1975: 122).

– Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања (Војводина), 1985.

(iii) У овом документу наведено је да је потребно децу подстицати на измишљање и певање властитих песама у слободним активностима, на стваралаштво покретом, као и на експериментисање са звуком и спонтано изражавање средствима музичког израза, уз повезивање са другим формама израза – говором и ликовним изражавањем.

– Надежда Вукомановић и Олга Комненић, *Музичке игре*, 1981.

(i) Вукомановић и Комненић се у свом делу *Музичке игре* баве играма у контексту музичког стваралаштва. Оне истичу да се стваралаштво јавља веома рано код деце, али „sвој врhunac dostiže između четврте и пете године када је дете већ оvladalo потребном техником певања и једноставним покретима које може да комбинује у оквиру игара уз музику” (Vukomanović i Komnenić, 1981: 5).

(iii, iv) Ауторке истичу поделу на неколико видова стваралаштва код деце – вокално (деца измишљају текст на познате мелодије или обрнуто, или спонтано измишљају и текст и мелодију; истичу да га је пожељно снимити или записати, како би им се на тај начин пружила подршка, али и како би касније могли да их преслушају и критички се осврну на њих), стваралаштво покретом (дете слободно комбинује већ усвојене покрете) и дечје експериментисање звуком (са различитим предметима и инструментима).

– Емилија Матић и Ксенија Мирковић-Радос, *Музика и предшколско дете*, 1986.

(i) Када је реч о току музичког развоја, за период између треће и четврте године Матић и Мирковић-Радос наводе: „Између треће и четврте године јавља се и нова врста песама – „имагинативне”, које следе „спонтане” и „имитативне” песме са ранијих узраста. Интензиван развој интелигенције огледа се и на пољу музичких активности: песме су разноврсне и често представљају врло занимљиве оригиналне творевине, или комбинације нових песама од већ познатих, мелодијски су веома инвентивне, али ритмички скромне. Речи и даље имају веома значајну улогу и веома је мало деце на овом узрасту која певају без речи” (Матић и Мирковић-Радос, 1986: 17). Ауторке спонтано дечје стваралаштво доживљавају и као важно средство за проучавање дечјих музичких способности, посебно оне деце која не показују посебну склоност за музику у оквиру организованих музичких активности, а наводе и да подстицаји на овај вид стваралаштва могу бити разноврсни, али да се он углавном догађа у оквиру неке игре, уз покрет или нека занимљива средства.

(iii, iv) Ауторке истичу значај музичког кутка за подстицај дечјег стваралаштва. Оне наводе: „Подстичући дете да измисли успаванку за омиљеног зеку, на

пример, да користећи гињол лутку уз покрет измисли музику, певушећи је на неки од неутралних слогова (...) или да изврши музичку допуњалку, васпитач уводи деце у стварање” (Матић и Мирковић-Радош, 1986: 75). Оне се баве и музиком као подстицајем на ликовно стваралаштво, уз истицање да деци не треба сугерисати да нацртају одређене ванмузичке садржаје за које претпоставе да су дочарани музиком, већ им треба дати слободу да изразе свој доживљај музике уз помоћ ликовних средстава, а као посебан подстицај може послужити и најавна изложба радова који буду направљени. Ауторке препознају и важност адекватне организације у простору која ће омогућити сваком детету простор за самостални рад, доступности различитих техника за рад како се не би пружила прилика деци да копирају идеје других, али и важност одабира адекватних музичких примера, који подстичу машту и не трају више од три минута, а посебно препоручују инструментална дела у оркестарском извођењу.

Ауторке дају и бројне примере за подстицај деце на стваралаштво, као што су коришћење певања (једноставних фраза) у комуникацији са децом, као подстрек за музички дијалог, игра „Ко то пева”, где се група деце сакривена иза направљених маски претвара да пева, а само једно од њих пева измишљену мелодију, док остали препознају које од деце изводи мелодију, итд. (Матић и Мирковић-Радош, 1986).

– Ивана Додоњи, *Методика музичког васпитања у предшколским установама*, 1986.

(i) Додоњи (1986) истиче да се стваралачки поступци код деце уочавају веома рано, већ у првој и другој години живота, те их треба „planski i organizovano, kao i ostale sadržaje, njegovati i u predškolskoj ustanovi” (Dodonji, 1986: 52). (iii) Она наводи да васпитач треба да ради на стимулисању дечјег стваралаштва и то преваходно у области ритма, покрета, а потом и мелодије (на основу задатог текста, раније савладаних бројалица, итд.).

– Надежда Хиба, *Музика за најмлађе*, 1986.

(iii) Надежда Хиба се у својој публикацији стваралаштвом бави искључиво у контексту Орфовог инструментаријума. Она наводи да се ударалке могу кори-

стити за импровизацију пратње различитих песама и игара, односно уз инструменталну музику, за осмишљавање ритмичких питања и одговора, као и уз изражавање покретом, мада није најјасније који вид комбиновања покрета и музицирања на инструментима препоручује.

– Надежда Вукомановић, *Музичко стваралаштво у дечјем вртићу*, 1989.

(i) Надежда Вукомановић објавила је резултате свог истраживања везаног искључиво за креативно изражавање музичким средствима у предшколском узрасту, под називом *Музичко стваралаштво у дечјем вртићу* (1989). Књига садржи теоријски увод, као и поглавља посвећена стваралачким играма: вокалном стваралаштву, плесном стваралаштву и инструменталном стваралаштву. У предговору ауторка нас информира о концепту истраживања, које је укључивало евидентирање постојећег стања у пракси, односно заступљености стваралачких активности у раду са децом, а потом се са групом васпитача и музичких сарадника радило на изради адекватних садржаја, начина и метода за подстицај дечјих стваралачких потенцијала (Вукомановић, 1989: 5).

У евидентирању актуелног стања и теоријском уводу, ауторка идентификује усмерене активности попут певања, извођења ритмичких и плесних игара и слушање музике као најфреквентније у пракси, указује на неравномерну заступљеност репродуктивних и стваралачких задатака у раду са децом, али и указује на значај присуства стваралачких активности. Наиме, она наводи: „Врхунац стваралачког ангажовања деце испољава се између њихове четврте и пете године. Тада су способни да на основу већ стечених искустава мање или више успешно самостално користе и примењују усвојена знања на нове начине у новим варијантама, односно да импровизују познате садржаје на њима својствене начине (...)” (Вукомановић, 1989: 9). Она истиче и да главни циљ стваралачких активности није финалан продукт, већ учешће детета у стваралачком процесу.

(iii) У наставку књиге, ауторка даје бројне конкретне примере за рад у оквиру свих облика организованог стваралачког рада са децом, али и њихову поделу:

- вокално стваралаштво
 - спонтане вокалне импровизације

-
- измишљање ритмичног говорног садржја
 - измишљање мелодије на познат текст
 - измишљање текста на познату мелодију
 - истовремено измишљање текста и мелодије
 - организовано вокално стваралаштво
 - музички разговори (питања и одговори)
 - измишљање бројалица
 - измишљање сопствених песама на различите теме (тв рекламе, животињско царство, успаванке, корачнице, итд.)
 - плесно стваралаштво
 - плесне импровизације
 - имитативна кретања
 - плес уз слушану музику
 - организовано плесно стваралаштво
 - покрет уз вокално експонирање (певање песама које у свом текстуалном делу сугеришу покрет)
 - стваралаштво покретом уз вокално-инструменталну музику са плоча и касета
 - стваралаштво уз инструменталну музику
 - инструментално стваралаштво
 - инструменталне спонтане импровизације
 - организовано инструментално стваралаштво
 - опонашање и инструментално приказивање појава из околине
 - измишљање бројалица/пратње за бројалице
 - измишљање мелодија/песама на металофонима
 - ликовно стваралаштво као мотивација за музичко стваралаштво/вокални садржај као подстицај на ликовно стваралаштво/инструментални садржај као подстицај на ликовно и плесно стваралаштво.

– Основе програма, 1996.

(iii) У овом документу наведени су само видови стваралаштва – гласом (импровизације мелодије на познати текст и стварање нове мелодије на нови

текст), инструментом (ритмичке импровизације), покретом (плес и пантомима) и њихове различите комбинације.

– Корак по корак 2, 1997.

(iii) У приручнику *Корак по корак 2* посвећена је велика пажња музичком стваралаштву, како кроз податке о нужности давања подршке деци у њиховом спонтаном стваралачком певању и експериментисању на инструментима, тако и кроз низ предложених активности у овој области. Аутори овај тип игара називају „музичке измишљарије”, а међу њима се налазе различити подстицаји за стваралаштво у оквиру игровног контекста – свирање на замишљеним диркама, певање мелодије на неутрални слог, осмишљавање прича у којима се на помен одређене животиње или предмета оглашавају деца која представљају дотичну улогу измишљањем песама/мелодија, заједничко осмишљавање бројалица и песама, кроз надовезивање деце, коришћење певања уместо говора у оквиру игре, итд.

– Милена Ђурковић-Пантелић, *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*, 1998.

(iii, iv) Иако Ђурковић-Пантелић у својој *Методици* из 1998. не издваја музичко стваралаштво као посебну област, она у оквиру певања обрађује стваралачко певање, а у оквиру игара издваја плесне импровизације.

Говорећи о стваралачком певању, заправо говори о спонтаном дечјем изражавању кроз песму. Истиче да је веома важно да дете добије похвале за овај вид стваралачког понашања, али и да васпитач треба да наводи децу на измишљање песама приликом игре, шетње и другим ситуацијама. Спонтано певање ауторка дели на наративно, у ком је у првом плану текст и оно у ком су у првом плану ритам, мелодија, или ритмичко-моторне активности.

Плесне импровизације ауторка дефинише као „стваралачке или креативне игре у којима деца сама стварају покрете уз музику” (Ђурковић-Пантелић, 1998: 164). Рад на њима се одвија тек након савладавања различитих начина кретања у оквиру телесног васпитања. Најпре се одвија уз познате песме или раније слушана дела, а потом и уз непознате композиције. Ауторка сугерише и формулацију којом децу треба подстицати да се изразе кроз покрет: „Покажите покретом оно што вам музика каже” (Ђурковић-Пантелић, 1998: 165). У каснијим фазама рада, могу се

увести и различити реквизити и музички инструменти као додатни подстрек креативном изражавању.

– Правилник о општим основама предшколског програма, 2006 (припремни предшколски програм)

(iii) У оквиру напомена наведене су плесне импровизације покретима који подразумевају представљање и подражавање ликова, ситуација и радњи у одређеном ритму, са и без музичке пратње.

– Емил Каменов, Опште основе предшколског програма : модел Б, 2007.

(i) Садржајима везаним за стваралаштво Каменов не посвећује посебно потпоглавље, већ су заступљени у оквиру напомена везаних за певање, свирање и плесне активности. Међу циљевима везаним за ову област наведено је усвајање доступних техника музичког израза уз разне облике музичког стваралаштва, постизање стваралачке синтезе при преплитању музичких, телесних, драмских, ликовних и говорних активности у плесним активностима, као и упознавање могућности свог тела и постизање слободе у изражавању музичког доживљаја покретом. За област плесног стваралаштва истакнуто је да васпитач треба да „(...) задовољава дубоку дечју потребу за активним доживљавањем и изражавањем музике кроз ритам и покрет, интегришући музичке са свим осталим стваралачким активностима” (Каменов, 2007: 229).

(iii) Наведени су различити видови стваралаштва, који се могу категорисати на области вокалног, инструменталног, плесног стваралаштва, али и они у којима је вокално-инструментално стваралаштво повезано са другим видовима дечјег креативног изражавања. У области вокалног стваралаштва присутни су измишљање музике на текстове бројалица и дечјих песама, измишљање музичких питања и одговора, бројалица, мелодијских и ритмичких мотива, малих музичких реченица и песама на импровизовани текст, спонтано измишљање песмица у игри и различитим ситуацијама, измишљање мелодија на гласове појединих животиња, настављање недовршене песме коју започиње васпитач или неко од деце и игре у којима деца певају уместо да говоре. У области инструменталног стваралаштва заступљено је експериментисање звуцима, тоновима и ритмовима, музичке импровизације „ради стварања ритмичких и мелодијских мотива и целина на познатим инструментима, подражавајући појаве у природи, животињске гласове, кретање људи и сл., „разго-

варајући” и „причајући” уз помоћ инструмената и изражавајући емоције карактеристикама појединих мелодија, уносећи у то елементе личног израза и креације” (Каменов, 2007: 227). У области плесног стваралаштва издвојене су плесне импровизације, које укључују покрете у функцији подражавања и представљања ликова, ситуација и радњи, као и плесне драматизације, које одликује разрађенији садржај ослоњен на сиже из приче, бајке, песме, музичког комада или свакодневног живота. У оквиру повезивања вокално-инструменталног са другим видовима стваралаштва (вербалног, ликовног, гестовног и других) наведене су музичке драматизације, музичко-сценске игре и представе, подражавање ликова из прича и сликовница уз музику и музичким средствима, бирање музике за различита драмска приказивања, сликање уз музику и томе слично. Није наведен прецизан поступак у области стваралаштва (код неких видова је већ из њиховог описа могуће наслутити начин рада), а као један од видова наведено је и „Заједничко измишљање песама које се снима, преслушава и исправља (...)” (Каменов, 2007: 226), где је евидентна улога информационих технологија у оквиру методског поступка.

– Мирјана Ђурђевић и Весна Лукач, Музичко васпитање : збирка активности за рад у припремној групи : приручник за васпитаче, 2013.

(iii) У оквиру ове књиге присутни су и садржаји везани за стваралаштво, првенствено подстакнуто слушањем музике и то најпре кроз покрет, а онда и кроз ликовни израз (изражавање доживљаја слушаног дела), затим активности у којима деца експериментишу са звуком, сопственим телом и на Орфовим инструментима, као и импровизација мелодије на текст бројалице.

– Габријела Грујић, Методички аспекти у музичком васпитању деце предшколског узраста, 2017.

(iii) Грујић не посвећује засебно поглавље стваралаштву, већ су смернице везане за стваралачке активности део других поглавља посвећених музици и покрету, слушању музике и певању. У оквиру активности где су интегрисани музика и покрет, наводи се да се поред осталих способности, развијају и стваралачке способности, нарочито у оквиру сценских адаптација песама, где деца импровизују покрете уз певање. Ауторка као посебан тип игара наводи плесове-импровизације, у које спадају слободни плесови, где деца самостално импровизују плес користећи

своје искуство, а даје и пример игре „Огледало”, где једно дете смишља покрете уз музику, а друга деца их подражавају. У оквиру поглавља о слушању музике ауторка истиче да је развој дечјег стваралаштва један од најсложенијих задатака у оквиру музичког васпитања, те да је задатак васпитача да понуди такве музичке активности које су деци интересантне и дају им прилику да испоље личну иницијативу. Реч је о осмишљавању покрета у оквиру колективних активности, приликом певања песама, музичких драматизација, и слично. Осим стваралаштва у домену покрета, ауторка истиче и значај импровизације у оквиру музицирања на инструментима, као и вокалног стваралаштва – мелодијских допуњалки, креирања мелодије на познати текст и слично (Грујић, 2017).

3.5.5.1. Анализа публикација у домену музичког стваралаштва – закључци

У табеларном приказу анализирани су само предложени видови музичког стваралаштва, као и поступци рада у овој области, јер су подаци за друге категорије дати само у мањем броју публикација.

Уочавамо најпре да се музичко стваралаштво се као посебна област не помиње у публикацијама пре 1959. године. Међу подацима о значају рада у домену стваралаштва, истиче се да се стваралачки поступци код деце јављају веома рано (Вукомановић, 1989; Vukomanović i Komnenić, 1981; Domonji, 1986) и доживљавају свој врхунац управо у периоду између четврте и пете године (Вукомановић, 1989). Матић и Мирковић-Радош (1986) наводе да период између треће и четврте године карактеришу имагинативне песме, након спонтаних и имитативних присутних у ранијим узрастима, да их одликује мелодијска инвентивност, ритмичка скромност, а улога текста у њима је врло значајна. Оне истичу да стваралаштво може служити као средство за праћење дечјих музичких способности,

У табели која се налази у прилогу, уочљиво је да најдетаљнији преглед видова музичког стваралаштва даје Вукомановић (1989), а ми смо све наведене видове стваралаштва најпре категорисали према начину на који се испољава креативност, те приказујемо категорије према фреквенцији којом се јављају у анализираним публикацијама:

- стваралаштво покретом (24)
 - слободни покрети /импровизација покрета уз слушање музике (15)
 - стваралаштво у оквиру музичких драматизација (6)

-
- осмишљавање покрета уз певање песама (3)
 - спонтано стваралаштво покретом (1)
 - вокално стваралаштво (22)
 - импровизовање певањем/измишљање песама (9)
 - дечје спонтане песме/ стваралачко певање/дозивање/ругалице (10)
 - музичка питања и одговори певањем (2)
 - коришћење певања уместо говора у оквиру игре (1)
 - стваралаштво на инструментима (19)
 - стваралаштво/импровизације на инструментима (12)
 - опонашање појава из окружења на инструментима (3)
 - ритмичка питања и одговори на удараљкама (2)
 - измишљање пратње песмама и бројалицама на инструментима (2)
 - спонтано стваралаштво у домену ритма (1)
 - комбиновани видови стваралаштва, или видови код којих није прецизиран начин на који се испољава креативност (8)
 - музичке допуњалке (3)
 - измишљање бројалица (4)
 - музичке приче (1)
 - ликовно стваралаштво подстакнуто музиком (6)
 - ликовно стваралаштво подстакнуто музиком 6
 - стваралаштво говором подстакнуто музиком (3)
 - осмишљавање прича о слушаном делу 3

Наглашавамо да је најзаступљенији вид стваралаштва – извођење слободних покрета, чији смо значај већ представили у оквиру потпоглавља о Далкросовој методи, као и да је присутна велика разноврсност стваралачких видова у оквиру наведених публикација.

Поступци рада у домену стваралаштва и импровизације нису детаљно елаборирани у већини дела, већ су само наведени видови стваралаштва, док се начин рада у овом домену у многим публикацијама на неки начин подразумева.

Фучкар (1953) наводи да се стварање нових мелодија на познате стихове започиње надовезивањем на спонтано певање при разговору деце коришћењем певајућих разговора, а потом васпитач варира одређене делове познате песме, те на

крају позива и децу да чине исто. Вукомановић и Комененић (1981) и Каменов (2007) наводе да је при раду у оквиру вокалног стваралаштва пожељно снимити га или записати, како би се деци на тај начин пружила подршка, и касније преслушавало и критички анализирано, што је, подсећамо, начин рада заступљен и у оквиру иностраних приступа – Програма пуне слободе и Ређо Емилија. Ђурковић-Пантелић истиче и да је неопходно да васпитач наводи децу на измишљање песама приликом игре, шетње и другим ситуацијама, као и да похвали дечје спонтано стваралачко певање.

Манастериоти (1969/1987) сугерише да деца у оквиру музичких игара и плесова треба да добијају конкретне стваралачке задатке за осмишљавањем покрета на одређене делове композиција и то појединачно или у групи, најпре без коришћења реквизита, а потом и уз коришћење различитих трака, прапораца, обруча итд. Вукомановић и Комененић (1981) инсистирају на слободном комбиновању усвојених покрета, а Ђурковић-Пантелић (1998) наводи да се стваралаштво у домену покрета одвија након савладавања различитих начина кретања у оквиру телесног васпитања, најпре уз познате песме или раније слушана дела, а потом и непознате композиције. Она истиче важност вербалног подстицања деце да се изразе кроз покрет, као и увођења различитих реквизита и инструмената, као додатног подстицања на креативно изражавање у каснијим фазама рада.

Манастериоти (1969/1987) појашњава и начин рада у домену стваралаштва у оквиру музичких драматизација, где деца сама смишљају мелодије за дијалоге које изводе, иако се у већини других публикација, када је реч о драматизацијама, мисли на осмишљавање покрета.

Матић и Мирковић-Радос (1986) наглашавају да деци не треба сугерисати да нацртају одређене ванмузичке садржаје дочаране музиком, већ слободно изразе свој доживљај музике ликовним средствима. Оне упозоравају и на важност адекватне организације у простору која ће омогућити сваком детету простор за самостални рад, али и различите технике за рад, као и на важност одабира адекватних музичких примера, посебно оркестарских дела, која подстичу машту и не трају више од три минута.

Активност проналажења познатих песама на металофонима слична је активности за коју Макерони наводи да се користи у Монтесори приступу, где деца настоје да изведу познате песме на музичким звонима (Rubin, 1983).

3.5.6. Смернице везане за обраду бројалица

Анализу у области бројалица реализовали смо кроз следеће категорије (подвучене су категорије приказане табеларно):

5. Бројалице
 - (i) Циљеви/задаци извођења бројалица
 - (ii) Критеријуми за одабир бројалица
 - (iv) Поступак обраде бројалица
 - (v) Конкретни садржаји

У табели је присуство конкретних садржаја означено звездицама.

Милан Стојшић, Градиво за разна занимања Српчаци, 1898.

(i) Већ у првом незваничном програму забавишта из 1898. године под називом Градиво за разна занимања Српчаци Милана Стојшића наводи се основна функција „бројеница”, односно бројалица, а то је одабир детета за потребе одређене игре или задатка. Наведени су текстови десет бројалица које забавиле могу користити у раду. Иако није истакнута њихова друга функција, везана за развој ритмичких способности, ова публикација сведочи о присуству ових садржаја од самог почетка развоја предшколства у Србији. (v) Овде наводимо једну од њих: „Енци, Бенци, до каменци, тамо кују данајст деци, ањ, пањ, бештијан, ципе, рипе, тамбур, бур, копља, руда, рак.”.

– Вишња Манастериоти, Музички одгој на почетном ступњу, 1969/1987.

(iv) Манастериоти је, као што смо већ истакли, бројалице сврставала у музичке игре. Она истиче да рад на развоју ритма укључује различите говорне вежбе са различитим комбинацијама трајања слогова, као и бројалице, за које даје и опис методског поступка. Наиме, она истиче да при обради бројалице треба задржати карактер игре. Наводи да у уводном делу треба припремити децу за ову активност, кроз неколико реченица или очигледна средства, а у централном поставити

децу у формацију круга, те их пребројавати док не савладају текст. И деца која стоје у кругу и деца која испадају из круга током пребрајања добијају конкретне задатке, попут извођења ритмичког пулса плескањем или на инструментима. И увежбавање ритма бројалице изводи се кроз игру „такмичење” руку и ногу, где и ногама и рукама изводе ритам бројалице, или изговарање бројалице уз равномерно ход кроз просторију.

– Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970.

(i) У оквиру Програма васпитно-образовног рада у предшколској установи (1969/1970), бројалице нису издвојене као посебна област, већ су смештене у област игре. Тако се наводи да се способност запажања и извођења три различита трајања у оквиру средње групе - дуго, краће и кратко (отприлике – половина, четвртина и осмина) односно четири у оквиру старије (уз додатак врло кратког трајања - шеснаестине) одвија, између осталог, и кроз извођење бројалица, а предлаже се и коришћење визуелног представљања различитих трајања на фланелографу.

– Основе програма, 1975.

(iv) У Основама програма из 1975. наводи се да се у форми игре у млађој групи могу користити и бројалице, за средњу се предвиђа и њихова обрада помоћу „ритмичких слика” (Основе програма, 1975/1982: 52), а за старију се наводи да деца треба да науче разлику између половине (дуго), четвртине (умерено дуго), осмине (кратко) и шеснаестине (врло кратко), речима, кретњом и на инструментима.

– Програм предшколског образовања и васпитања, Војводина, 1975.

(i) У овом документу помињу се различити облици рада у домену ритма, као што су скандирање (ритмички изговорен текст, уз коришћење краћих и дужих трајања), бројалице, ритмичке игре, графички знакови за означавање различитих трајања и ритмичке импровизације.

– Ивана Домоњи, Методика музичког васпитања у предшколским установама, 1986.

(i) Домоњи издваја бројалице као посебну област рада, истичући различите задатке музичког васпитања (образовне – укључују стицање знања о трајањима,

способности равномерног извођења текста, итд; васпитне – пребрајање све деце из групе уз помоћ бројалице; функционалне – развој пажње, мишљења и маште, практичне – корелација са методиком развоја говора и физичког васпитања) који се кроз рад на њима остварују (Domonji, 1986: 13-14).

(ii) Међу критеријумима за избор бројалице, ауторка наводи узраст, просечне могућности групе, место, односно крај где се налази предшколска установа, текст и ритам бројалице, меру и нотна трајања. (iv) Ауторка истиче да савладавање бројалице подразумева рад у више фаза, који укључује упознавање са ритмом бројалице, савладавање њеног тока неутралним слогом, текстом, њено извођење на тону одређене висине, потом њено извођење уз плескање (пулса, груписање удара – издвајање наглашених од ненаглашених тактових делова) и на инструментима, извођење у различитим темпима и коначно, извођење бројалице уз покрете (у оквиру малих драматизација). Она истиче да у уводном делу треба децу увести у садржај бројалице, кроз причу, рецитацију или разговор; следи усвајање бројалице по деловима, кроз комбинацију метода демонстрације и имитације – васпитач изводи сваки део неколико пута, деца слушају и памте, а потом га заједно понављају. Када је бројалица савладана, прелази се и на индивидуално извођење од стране деце. Ауторка се залаже и за визуелни приказ бројалице, као помоћ у њеном савладавању. Након што деца савладају текст и ритам бројалице, она се изводи на различите, већ наведене начине.

– Корак по корак 2, 1997.

(iv) Приручник *Корак по корак 2* доноси преглед разноврсних начина извођења бројалица, као што су ритмички изговор текста уз плескање рукама, ритмичке инструменте и корачање и разбрајање деце у кругу. (v) Приручник садржи и изван број бројалица, од којих су све написане у тактовима 2/4 и 4/4, садрже четвртине, осмине и паузе, а у једној од бројалица присутне су и триоле.

– Милена Ђурковић-Пантелић, Методика музичког васпитања деце предшколског узраста, 1998.

(i) Ђурковић-Пантелић бројалице доживљава као „(...) омиљене дечје игре које се организују као увод у остале игре, а користе се за развијање ритма и него-

вање васпитних особина” (Ђурковић-Пантелић, 1998: 142). (ii) Међу критеријумима за њихов одабир она истиче једноставност текста и ритма, за млађу и средњу групу препоручује оне у двочетвртинском, а за старију и оне у четворочетвртинском и трочетвртинском такту.

(iv) И у методском поступку за обраду бројалице, Ђурковић-Пантелић се у потпуности ослања на приступ Иване Домоњи. Наиме, ауторка најпре истиче да приликом обраде бројалица треба одржати карактер игре – у уводном делу кроз причу, рецитацију или разговор треба припремити децу за садржај бројалице, а као успешно мотивационо средство предлаже и илустрацију бројалице. Потом следи извођење бројалице у целини од стране васпитача и учење бројалице по деловима – памћење делова бројалице кроз комбиновање метода демонстрације и имитације. Као код обраде песме, и овде васпитач може укључивати појединце или групе деце у извођење. Ауторка препоручује и коришћење графичког приказа – ритмичких слика, у којима су трајања представљена илустрацијама различите величине. У финалној фази, бројалице се изводе на више начина – уз откуцавање јединице бројања, извођење бројалице на одређеној тонској висини, уз извођење различитих покрета за тезу и арзу (груписање удара). Утврђивање бројалица се одвија на различите начине, кроз корачање, плескање, ударање по коленима, извођење јединице бројања или ритма на ритмичким инструментима и сличне начине.

– Мирјана Ђурђевић и Весна Лукач, *Музичко васпитање : збирка активности за рад у припремној групи : приручник за васпитаче, 2013.*

(iv) Ђурђевић и Лукач у свом приручнику дају предлоге великог броја припрема активности чија је тема обрада бројалице. У уводном делу деца се најчешће уводе у тему бројалице, кроз разговор, али он често садржи и неке друге музичке садржаје, као што су, на пример, утврђивање познате песме или игре. У централном делу, деца се упознају са бројалицом (уз обавезно коришћење графичког приказа) и то тако што најпре васпитач изводи бројалицу, затим укључује и децу, која истовремено и изводе покрете (тапшу, ударају длановима о колена, ногама о под), а затим и музицирају на неком од инструмената (најчешће штапићима). Поступак претежно подразумева извођење ритма бројалице, а повремено и јединице бројања, а касније у току године и аранжман у ком једно дете изводи, на пример, само

наглашени тактов део, а остала деца ритам. Често је наредна фаза немо извођење бројалице, где деца изводе текст у себи, а ритам на инструментима. На крају централног дела, неко од деце изводи бројалицу самостално. Завршни део обично је посвећен слушању музике, или неком другом типу музичког садржаја. Као што смо већ навели, извођење познате бројалице често је и део уводног или завршног дела других типова активности.

– Габријела Грујић, *Методички аспекти у музичком васпитању деце предшколског узраста*, 2017.

(i) Грујић се бави бројалицама у оквиру поглавља о стимулацији елементарних ритмичких предиспозиција код деце предшколског узраста. Ауторка издваја неколико функција бројалица – васпитну (поштовање правила и редоследа у извођењу, развој самоконтроле), образовну (доживљавање и разумевање односа између различитих трајања и темпа) и практичну (корелација са развојем говора – развој дикције и меморије). Међу циљевима су издвојени извођење различитих трајања (четвртине, осмине, шеснаестине и половине), извођење равномерне пулсације, препознавање и разликовање дводелне и троделне мере, груписање удара у оквиру дводела и тродела, успешно адаптирање према темпу при извођењу, правилна дикција при изговарању бројалице и слично.

(iv) Поступак учења бројалице се састоји из савладавања текста и ритма бројалице, након чега следи увежбавање извођења равномерног пулса тапшањем, марширањем, корачањем по простору, али и комбиновањем различитих начина (једна група деце корача, друга лупа ногама и слично). Након тога следи увежбавање извођења ритма бројалице, а најзахтевнији задатак представља извођење аранжмана. Осим класичних бројалица, предлаже се и извођење бројалица-бајки у којима деца глуме ликове који су носиоци радње, а као пратњу изводе метрички пулс или ритмичке обрасце плескањем, или на Орфовим инструментима (Грујић, 2017).

– Јасмина Столић, *Музичке игре и покрет на предшколском узрасту*, 2018.

(ii) У млађој групи започиње се са бројалицама у дводелном такту, у којима се ритам поклапа са јединицом бројања, уз сукцесивно увођење осталих ритмичких појава.

(iv) Ауторка потцртава важност правилне акцентуације речи. Она наглашава неопходност одржавања игровног карактера при обради и извођењу бројалица и прецизира да се поступак њихове обраде састоји из увода – мотивационе и емоционалне припреме, обраде теме и завршног дела. Обрада теме се састоји из најаве теме, демонстрације бројалице у целости, учења бројалице по деловима уз помоћ графичког приказа, односно илустрованог текста, као и њеног утврђивања кроз ходање „по јединици бројања”, извођења јединице бројања или ритма тапшањем, као и на Орфовим инструментима, уз поделу на групе – једна изводи ритам, а друге прву добу у такту, или томе слично. Столић, као и Ђурковић-Пантелић, наводи да бројалице представљају врсту музичке игре, односно увод у одређену игру.

3.5.6.1. Анализа публикација у области бројалица – закључци

Нашом анализом утврдили смо да су бројалице, или бројенице, како су крајем 19. века називане, присутне у раду од самих зачетака основа предшколског музичког васпитања у Србији. Почетком седамдесетих увиђа се и њихов значај за развој ритмичких способности и разумевање односа између различитих трајања (Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970), а крајем осамдесетих постављају и други циљеви, као што су развој пажње, мишљења и маште, корелација са методиком развоја говора и физичког васпитања (Домоњи, 1986). Ипак, циљеви су најшире сагледани у оквиру публикације Грујић (2017), која препознаје и утицај бројалица на развој самоконтроле, поштовања правила и редоследа у извођењу, унапређење доживљавања и разумевања односа између различитих трајања и темпа, развој дикције и меморије, препознавање и разликовање дводелне и троделне мере, груписање удара у оквиру дводела и тродела и способност адаптирања према темпу при извођењу.

Аутори су сагласни око критеријума за избор бројалица – то су углавном прилагођеност текста, ритма и метра узрасту – рад у оквиру двочетвртинског такта у почетку, а потом и додавање трочетвртинске и четворочетвртинске мере.

Чини се и да у поступку обраде бројалице постоји слагање код већине аутора – започиње са са мотивационим уводом, којим се уводи у тематику бројалице, или утврђује неки раније обрађен музички садржај. У централном делу бројалица се савладава по деловима, комбинацијом демонстрације и имитације, а са-

мо Домоњи (1986) наводи да се најпре савладава на неутрални слог, а потом са текстом. Потом следи рад на утврђивању бројалице, кроз њено извођење на тону одређене висине, или изговарање праћено извођењем јединице бројања (тапшањем, марширањем, корачањем), ритма (тапшањем, на инструментима), груписања удара. Завршну фазу најчешће представља извођење аранжмана на Орфовим инструментима, а Домоњи истиче и могућност извођења бројалица уз покрете, у оквиру малих драматизација.

Већина аутора сугерише коришћење визуелног представљања различитих трајања, као вид подршке процесу усвајања бројалица, а неколико аутора истиче и важност игровног карактера овог типа активности (Ђурковић-Пантелић, 1998; Manasteriotti, 1969/1987; Столић, 2018).

Осим класичних бројалица, Грујић (2017) предлаже и извођење бројалица-бајки, који представљају вид комбиновања бројалице са музичком драматизацијом.

3.5.7. Смернице везане за рад са инструментима

Ову област анализирали смо кроз следеће категорије:

6. Рад са музичким инструментима
- (vi) Циљеви/задаци у раду са музичким инструментима
- (vii) Видови рада са музичким инструментима
- (viii) Поступак у раду са музичким инструментима
- (ix) Конкретни садржаји

У табели је присуство конкретних садржаја, у овом случају аранжмана за извођење пратње песама или бројалица, означено звездицама.

– Милан Стојшић, Градиво за разна занимања Српчади, 1898.

(iii) Прве напомене везане за рад са инструментима налазимо у делу *Градиво за разна занимања Српчади* Милана Стојшића из 1898. године. Он међу различитим играма даје упутства за прављење дечјих инструмената од природних материјала, нпр. бундеве: „(...) отсеку (се) само држаље, те га с обе стране отворе и дувају у – трумбету. Или исто тако дршку од бундевине вреже с тањег краја снабду – као фрулу – рупицама, а у отвор с те стране дршке учврсте дрвце, које у пола заптива исти, но пре него што ће у њ дувати, остружу држку од бодљика” (Стојшић, 1898: 70). Даје и упутство и за прављење тамбуре од суве кукурузовине (Стојшић, 1898: 77).

– Никола Кирић, Приручник за народна забавишта и ниже разреде народних школа, 1935.

(iv) Никола Кирић у оквиру свог Приручника из 1935. године, међу наведеним играма, наводи и игру под називом „Добош” у којој једно дете најпре музицира на датом инструменту, док га остали прате (марширају), а потом остала деца показују покрет којим се музицира на инструменту, разговарају о саставу инструмента, начину добијања тона, разликама у звуку код различитих начина добијања звука, а на крају праве инструмент и музицирају на њему уз певање. На сличан начин се изводи и игра „Труба”, с тим да уместо прављења инструмента, деца га цртају.

– Програм и начин рада у забавишту, 1940.

(iv) У оквиру документа *Програм и начин рада у забавишту* из 1940., у вези са музичким инструментима издвојен је поднаслов „Дечји оркестар” у оквиру ког се наводи: „Ако имају деца разне музичке инструменте забавиља ће им дати прилике за свирање. Поделиће децу према њиховим инструментима. Изабраће по десан комад и вежбати са сваком групом посебно. Кад се увежба свирање по групама, прелази се на свирање музичког комада у целом дечјем оркестру” (*Програм и начин рада у забавишту*, 1940: 836). Свакако, оваквом типу рада мора претходити упознавање са појединачним инструментима и рад на једноставнијим задацима, о чему нема речи у документу.

– Упутства васпитачу дечјег врта, 1948.

(iii, iv) У оквиру публикације *Упутства васпитачу дечјег врта* из 1948. године, наводи се да од средње узрасне групе надаље свирање на ксилофонима треба да буде део дечје свакодневице, а за старију групу наведен је и метод – свирање познатих песама на ксилофону од стране васпитача, те дечје опонашање ове радње – најпре музикалније деце, а потом уз подршку вршњака и васпитача и мање музикалне деце.

– Станка Фучкар, Музички одгој предшколске дјеце, 1959.

(iii, iv) Станка Фучкар у књизи *Музички одгој предшколске дјеце* наводи да су деци потребни разни инструменти за музицирање – удараљке са неодређеном и

одређеном висином тона, а предвиђа њихово коришћење у свим типовима музичких активности – у оквиру репродукције ритма након савладавања песама, извођења аранжмана уз певање (дечји оркестар), где једна група изводи пулс, а друга само наглашене тактове делове, извођења у функцији препознавања динамичких промена, промене мере, темпа, или репродукције ритмичких мотива из слушаних дела, као и у оквиру различитих игара, о којима је већ било речи (Фуџар, 1959).

– Божидар Стефановић, *Методика музичког васпитања претшколске деце*, 1958.

(iii, iv) Стефановић (1958) уводи музичке инструменте тек у рад старије узрасне групе. Издваја ксилофон као инструмент најпривлачнији деци – васпитач показује како се музицира на њему, а деца га опонашају. Наглашава и да чим дете научи да изводи неку песму на њему, треба га укључити у дечји оркестар, те му на тај начин дати додатни подстрек. Он истиче и да рад у овој области треба прилагодити пракси – уколико вртић не поседује Орфов инструментаријум, треба користити разноврсне предмете (шерпе, кутије, звонца, књиге) као њихову замену.

– Васпитни рад у претшколским установама, 1959.

(iii, iv) И у публикацији *Васпитни рад у претшколским установама* из 1959. свирање на инструментима помиње се у оквиру смерница за старију узрасну групу, уз напомену да се ова вештина учи кроз методу демонстрације. Дечјим оркестром се, према овој публикацији, може пратити певање песама.

– Вишња Манастериоти, *Музички одгој на почетном ступњу*, 1969/1987.

(i) Манастериоти посвећује цело поглавље раду са ударалкама. она наводи: „Svrha upotrebe udaraljki na početnom stupnju muzičkog odgoja je upravo u dječjoj senzibilnosti za zvukove i njihove boje. Ako u tomu uspijemo, dat ćemo djeci snažan poticaj za prva izmišljanja muzike, koja treba shvatiti kao prve pokušaje djeteta da se izrazi pomoću muzike” (Manasteriotti, 1969/1987: 171). (iii, iv) Она представља најпре различите активности које се могу извести уз коришћење тела као ударалке, а потом износи основне податке о ударалкама са неодређеном и одређеном висином тона. Истиче да децу треба поступно упознавати са ударалкама кроз игру и причу

и упознавати са техником свирања на свакој од њих, те сугерише креирање музичког кутка, где се дете „samo može igrati zvukovima kad god zaželi” и „samo može „načiniti muziku”, a to mu daje poticaj za vlastitu inicijativu u aktivnosti” (Manasterioti, 1969/1987: 178). Као још један начин за коришћење ударалки наводи њихово коришћење за произвођење звучних ефеката у причама, али изоставља упутства за рад у домену извођења пратње (аранжмана) уз певање и извођење бројалица. (v) Већ смо навели да у оквиру нотних записа прилаже и три песме са једноставним аранжманима за музицирање на металофону, ксилофону и ударалкама са неодређеном висином тона.

– Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970.

(iii, iv) Рад са инструментима је у *Програму васпитно-образовног рада у предшколској установи (1969/1970)* смештен у оквиру сегмента о игри. Тако се разлика између тонских трајања (два у млађој, три у средњој и четири у старијој групи) између осталог, изражава и кроз извођење на ударалкама. Манастериоти у оквиру посебног поглавља у овој публикацији излаже конкретне примере игара са инструментима за сваку од узрасних група. У млађој групи, васпитач припрема неколико предмета (чији називи су једносложне речи – зец, слон, пећ, сто, прст) и поставља деци питање ритмизираним говором: „Шта је то” (две осмине и четвртина), а деца одговарају – „Слон” (четвртина). Потом понавља исто питање, пратећи изговор сваког слога по једним ударцем ударалке, а деца исто чине изговарајући свој одговор. Игра се може поступно усложњавати коришћењем предмета чији су називи двосложне и тросложне речи. Она наводи и игру понављања кратких ритмичких мотива на инструментима, као и упознавање и извођење трајања на основу визуелног приказа на фланелографу. У средњој групи се уводе и мелодијске ударалке, најпре само са две плочице, а потом и се поступно додају и остале. У старијој групи се изводе све већ наведене игре, у нешто сложенијим варијантама.

– Иван Михалек, „Облици музичког васпитања деце предшколског узраста”, 1971.

(i) У свом чланку Михалек истиче важност рада са инструментима, те као крајњи циљ наводи способност деце да на инструментима изведу песме које знају да певају. (iii) У међувремену, истиче значај рада на ритмичким инструментима у

извођењу ритмичке пратње певању и играма, те даје савете васпитачима на који начин да их направе, у случају да им финансијска ситуација не дозвољава њихову куповину.

– Основе програма, 1975.

(iii) У *Основама програма* из 1975. наведено је да музички кутић треба поступно обogaћивати Орфовим ударалкама, које треба свакодневно користити (Основе програма, 1975/1982: 34).

– Програм предшколског образовања и васпитања, Војводина, 1975.

(iii) У *Програму предшколског образовања и васпитања* за Војводину из 1975., тек за старију узрасну групу предвиђен је рад са инструментима и то кроз формирање малих оркестара ударалки, за извођење пратње песама.

– Надежда Вукомановић и Олга Комненић, Музичке игре, 1981.

(iii) Вукомановић и Комненић се у својој књизи *Музичке игре* из 1981. године баве ритмичким ударалкама превасходно у контексту игре и стваралаштва. Наводе да је потребно оформити кутак са инструментима, у коме ће се, поред ударалки са неодређеном, обавезно наћи и ударалке са одређеном висином тона, на којима деца могу да музицирају и измишљају и изводе различите мелодије, након претходног усвајања технике музицирања на датим инструментима. Ауторке истичу да би са свирањем на металофону требало почети већ на узрасту од 4-5 година извођењем једноставних мотива, да би деца касније била оспособљена за извођење нешто сложенијих песама, као и осмишљавање и извођење сопствених мелодија.

(v) Оне прилажу и велики број нотних примера за оно што називају „игре дечјим инструментима”, а заправо представљају аранжмане за извођење једноставне пратње бројалицама и песама – најчешће певање прати један или два инструмента, од којих се на једном изводи пулс, а други наступа само на првој доби у такту, или се на једном изводе четвртине, а на другом осмине и слично.

– Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања (Војводина), 1985.

(iii) У наредном програму за Војводину из 1985. године, свирање на дечјим инструментима издваја се као посебна област (најпре коришћење сопственог тела у

продуковању звука, а затим и ритмичких инструмената) – у млађој групи је предвиђено њихово прављење, музицирање на бубњу, штапићима и звечкама, као и измишљање ритмичких целина на датим инструментима; у средњој групи додају се триангл и весећа чинела, а у старијој добош, чинеле и прапорци, као и мелодијски инструменти – ксилофон и металофон. У најстаријој узрасној групи (за децу узраста 6-7 година која је уведена у овом документу) предвиђено је свакодневно коришћење бројних ритмичких и мелодијских инструмената у извођењу пратње песмама, играма и бројалицама, у оквиру рецитација, прича и музичких драматизација, те различитих импровизација (Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini, 1988).

– Емилија Матић и Ксенија Мирковић-Радос, *Музика и предшколско дете*, 1986.

(iii, iv) Матић и Мирковић-Радос дају још детаљније инструкције за креирање музичког кутка и рад у оквиру њега, а истичу и важност овог типа рада у домену музике: „Могућности за дечје слободно истраживање звукова и експериментисање дечјим инструментима и стварање пружа и музички кутак, који је у добро организованом вртићима место дружења и размене искустава у испитивању непознатог” (Матић и Мирковић-Радос, 1986: 69). Дакле, за разлику од Манастериоти која кутак препознаје као место за превасходно индивидуалне експерименте, Матић и Мирковић-Радос истичу и важност вршњачког учења у паровима и малим групама. Такође, за разлику од Манастериоти која предвиђа само „сталну поставку” у оквиру кутка, Матић и Мирковић-Радос предлажу и опцију смењивања различитих изложених садржаја, уз вођење максимом умерености понуђених средстава. Током прецизирања средстава која могу бити део музичког кутка, осим удараљки са одређеном и неодређеном висином, ауторке наводе и ликовне радове настале током слушања музике, друштвене игре, попут музичких домина, или музичког лотоа, а истичу и предности укључивања грамофона и плоча у овакав кутак.

Ауторке истичу да је рад са инструментима значајан због лакоће манипулисања у сваком узрасту и разлика у боји тона које производе. Наводе да прво упознавање са инструментом треба да протекне кроз игру, а да музицирање на њима треба да прати певање и слушање брижљиво одабраних композиција (Матић и Мирковић-Радос, 1986).

– Ивана Домоњи, *Методика музичког васпитања у предшколским установама*, 1986.

(iii) Домоњи (1986) наводи да се рад са инструментима може одвијати са Орфовим инструментима – фабричким и направљеним, те да рад са инструментима треба надовезати на рад у домену ритма уз коришћење пљескања (јединице бројања, груписање удара – извођење тези и арзи, извођење ритма). Када је реч о редоследу увођења инструмената, најпре се уводе они са неодређеном, а тек касније и они са одређеном висином тона.

– Надежда Хиба, *Музика за најмлађе*, 1986.

(i) Надежда Хиба у делу *Музика за најмлађе* препознаје да Орфов инструментаријум има „višestruku primenu u razvijanju muzičkih sposobnosti (...) dece” (Hiba, 1986: 12).

(iii) Осим у већ наведеним ситуацијама везаним за музичко стваралаштво, ауторка наводи да се ударалке могу користити уз изговарање бројалица и других текстова, као и приликом извођења малих музичких драматизација. Она даје и прецизне инструкције везане за коришћење појединих ударалки са одређеном и неодређеном висином тона, односно, како их она назива, мелодијских и ритмичких ударалки. Осврће се на мелодијска својства инструмената, као што су јачина и трајање тона који производе и доводи их у везу са употребом у оквиру у оквиру ритмичко-мелодијских аранжмана, а упућује и на специфичне начине музицирања, као што су глисандо и тремоло.

– Основе програма, 1996.

(iii) У Основама програма из 1996. године, заступљено је свирање на импровизованим инструментима Орфовог инструментаријума, у оквиру извођења пратње, оркестарског извођења, као и ритмичких импровизација.

– Корак по корак 2, 1997.

(iii) Коришћење сопственог тела, а потом и Орфових инструмената, као и израда сопствених инструмената препоручени су и у приручнику *Корак по корак 2* (1997).

– Милена Ђурковић-Пантелић, *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*, 1998.

(iii, iv) Ђурковић-Пантелић у делу *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста* из 1998. сугерише да пре увођења инструмената у рад треба са децом исцрпети бројне начине музицирања уз помоћ сопственог тела, као што су различите врсте плескања, ударање о предмет стиснутом шаком, тапкање прстима по столу, пуцкетање прстима, ударање ногама о под и слично. Рад са музичким инструментима се одвија кроз импровизовање ритмова, погађање и тражење по слуху познатих мелодија, извођење познатих песама. У наставку поглавља, она детаљно представља сваки од инструмената Орфовог инструментаријума – оних са неодређеном и одређеном висином тона. Након упознавања деце са сваки од инструмената и начином извођења, деца се могу груписати и у дечји оркестар, који обично броји 6-10 деце, а у ком деца заједнички музицирају, изводећи пратњу за бројалице, различите музичке игре и песме. На крају овог поглавља, ауторка представља и начине за прављење појединих инструмената, односно коришћење различитих предмета у функцији инструмената. (v) Она прилаже и нотографију за два аранжмана – мелодију прате деонице три инструмента, од којих се, на пример, у једној налазе половине, у другој четвртине, а у трећој смењују осмине и четвртине.

– *Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006. (припремни предшколски програм)

(i) У овом документу међу циљевима је наведено оспособљавање за коришћење инструмената Орфовог инструментарија са неодређеном висином тона уз сразмерно тачно извођење различитих ритмичких структура, као и постепено оспособљавање за музицирање на инструментима са одређеном висином тона, у складу са дечјим интересовањима и могућностима, развој мануелне спретности потребне за музицирање. (iv) Ово је први програмски документ у ком се наводи упознавање са старим народним инструментима, као и да, када могућности то допуштају, децу треба уводити и у музицирање на клавиру, те да се предвиђа и рад на елементарном музичком описмењавању прилагођеном узрасту.

– Емил Каменов, *Опште основе предшколског програма : модел Б, 2007.*

(i) Каменов (2007) смернице везане за рад са инструментима смешта у засебно потпоглавље о свирању, где као основни циљ дефинише усвајање доступних техника музичког израза кроз свирање на музичким инструментима.

(iii, iv) Рад у домену свирања се започиње коришћењем сопственог тела – првенствено руку и ногу као инструмената, потом коришћења различитих предмета, те упознавање и коришћење различитих инструмената као ритмичку пратњу извођењу бројалица, песама и музичким играма. Међу инструменте на којима је погодно започети рад у области свирања аутор сврстава штапиће, бубањ и звечке, док у старијим узрастима препоручује и чинеле, триангл, прапорце, кастањете, даире, као и удараљке са одређеном висином тона – ксилофон и металофон. Поред заједничког музицирања, он истиче и значај солистичког извођења на инструментима (Каменов, 2007: 227).

– Мирјана Ђурђевић и Весна Лукач, *Музичко васпитање: збирка активности за рад у припремној групи : приручник за васпитаче, 2013.*

(iii) Ђурђевић и Лукач у оквиру свог приручника, у наведеним припремама активности Орфове инструменте користе у контексту извођења ритма и пулса, или наглашених тактових делова у бројалицама и песама, али и опонашања одређених звукова из природе. На крају приручника прилажу и упутства за прављење неких инструмената.

– Габријела Грујић, *Методички аспекти у музичком васпитању деце предшколског узраста, 2017.*

(i) Грујић (2017) посвећује засебно поглавље и музицирању на дечјим музичким инструментима. Међу циљевима и задацима наводи препознавање изгледа и боје звука инструмената, савладавање манипулисања инструментима и музицирања на њима као пратња вокалном извођењу и у оквиру јавног наступа, развој способности одржавања равномерног пулса, опажања и извођења различитих ритмичких образаца, адаптације према темпу, развој музичке меморије и друго. (iv) У оквиру описа поступка увођења сваког од инструмената са неодређеном висином тона, наводи се представљање звука појединог инструмента, разговор о својстви-

ма звука, након чега се инструменти деле деци, како би добили прилику да самостално експериментишу са начинима добијања звука. Следи и извођење метричког пулса, а потом и ритмичких образаца уз извођење бројалица и песама. Даљи кораци у раду укључују препознавање инструмената по звуку уз вербалан одговор о ком инструменту се ради или опонашање покрета којим се на њему музицира (Грујић, 2007: 111). У раду са инструментима са одређеном висином тона саветује се извођење мелодија састављених од два или три тона у почетку и поступно повећање опсега мелодија које се изводе солистички и у групи. Истиче се да је неопходно индивидуално радити са сваким дететом у оквиру вежбања и овладавања вештином свирања, охрабривати вршњачку сарадњу где деца која су овладала вештином помажу деци која имају потешкоће, док се препоручује да се групне вежбе изводе једном недељно или чешће. Сегмент о инструментима завршава се потпоглављем у ком су детаљно представљени бројни инструменти Орфовог инструментаријума.

– Јасмина Столић, *Музичке игре и покрет на предшколском узрасту*, 2018.

(iii) Столић (2018) помиње Орфове инструменте у оквиру поглавља о играма уз инструменталну музику, где деца осим покретом, могу пратити слушање дела музицирањем на Орфовим инструментима, као и у оквиру бројалица, где сугерише поделу на групе и извођење аранжмана.

3.5.7.1. Анализа публикација у домену рада са инструментима – закључци

У анализираним публикацијама рад са инструментима заузима значајно место, почевши од публикације из 1898. у којој су наведена упутства за прављење дечјих инструмената од природних материјала.

Међу формулисаним циљевима у публикацијама присутни су неки општији – развој музичких способности (Хиба, 1986) и подстицај стваралаштва (Manasteriotti, 1969/1987), неки конкретнији – оспособљавање за коришћење инструмената са неодређеном висином тона уз сразмерно тачно извођење различитих ритмичких структура и инструментима са одређеном висином тона, уз развој мануелне спретности (Правилник о општим основама предшколског програма, 2006), развој способности извођења познатих песама на инструментима (Mihalek, 1971), као и неки мање јасно формулисани циљеви – усвајање доступних техника музичког из-

раза кроз свирање на музичким инструментима (Каменов, 2007). Најдетаљнији преглед циљева и у овој области сумира Грујић (2017), наводећи препознавање изгледа и боје звука инструмената, савладавање манипулисања инструментима и музицирања на њима (као пратња вокалном извођењу и у оквиру јавног наступа), развој способности одржавања равномерног пулса, опажања и извођења различитих ритмичких образаца, адаптације према темпу, као и развој музичке меморије.

Следи преглед разноврсних видова рада са инструментима, распоређених према фреквенцији којом су заступљени у анализираним публикацијама.

Табела 19: Видови рада са инструмената, према фреквенције заступљености у публикацијама

Вид рада са инструментима	фреквенција
извођење пратње бројалицама, песама и у оквиру различитих игара	12
самостално експериментисање/импровизовање/ измишљање ритмичких целина на ударалкама	7
дечји оркестар (извођење аранжмана)	6
коришћење тела као ударалке	6
музицирање на ксилофону/свирање/тражење познатих песама по слуху на мелодијским ударалкама	5
прављење инструмената	4
самостално музицирање на мелодијским ударалкама у музичком кутку (репродукција познатих мелодија и импровизовање својих)	2
репродукција ритма након савладавања песама	1
извођење у функцији препознавања динамичких промена, промене мере, темпа	1
опонашање звукова из природе	1
репродукције ритмичких мотива из слушаних дела	1
извођење пратње уз слушање музике	1
произвођење звучних ефеката у причама	1
игре у којима музицирање на ударалкама прати изговарање једносложних и двосложних речи	1
игра понављања кратких ритмичких мотива	1
извођење трајања на основу визуелног приказа ритма	1
упознавање са старим народним инструментима	1
увод у музицирање на клавиру	1
рад на елементарном музичком описмењавању прилагођеном узрасту	1

Очекивано, најчешће навођен вид рада јесте извођење пратње песмама и бројалицама, а фреквенција овог вида рада се може сматрати још већом, ако се узме у обзир да и дечји оркестар, који заузима треће место по заступљености, најчешће подразумева управо извођење пратње песмама и бројалицама. Указујемо и на чињеницу да је препознат значај самосталног експериментисања како са ударљкама са неодређеном, тако и онима са одређеном висином звука, најчешће у оквиру музичких кутака, што сматрамо једних од најважнијих облика рада сада инструментима.

У раду са инструментима углавном се користи метода демонстрације начина музицирања на њима, коју деца прате имитацијом, којој евентуално претходи упознавање са инструментима кроз игру и причу. Каменов (2017) поред групног, истиче и значај солистичког музицирања на инструментима. У оквиру извођења пратње бројалицама, песмама и играма наводи се извођење пулса, ритма и груписања удара, као и једноставних аранжмана, где је једној деоници додељено извођено метричког пулса или ритма, а другој, на пример, само наглашених тактових делова.

Напомињемо и да, иако се у документима са упутствима за рад у области музичког васпитања из 1950. и 1959. не наводи експлицитно рад са музичким инструментима, Орфови инструменти се налазе на списковима помоћних наставних средстава у оба документа, што указује на то да је њима био предвиђен и рад у овој области.

Представљеном анализом публикација из домена музичког васпитања објављених или фреквентно коришћених на територији Србије настајали смо да укажемо на варијетете у приступима, предложеним видовима рада, садржајима и постављеним циљевима, како би се обогатила пракса у свакој од наведених области, али и указало на извесне поступке које не сматрамо адекватним у овом узрасту.

Указујемо на чињеницу да је у анализираним публикацијама запостављен значај систематичног праћења и документовања дечјег постигнућа, који сматрамо једном од најпозитивнијих одлика у оквиру Ређо Емилија приступа, а који би требало укључити и у рад на овим просторима. Такође, сматрамо да је важно ставити додатан нагласак на значај креирања стимулативног окружења са доступним ра-

зноврсним ресурсима за дечје музицирање и експериментисање, као и подстицајно понашање васпитача, које се манифестује кроз постављање питања и охрабривање различитих музичких покушаја, иако овакве препоруке јесу присутне у одређеним публикацијама.

3.6. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

У оквиру овог поглавља представили смо историјски развој предшколства у Србији, кроз анализу положаја предшколских установа, педагошке литературе, нормативних и програмских докумената, као и програма за образовање васпитача. У наставку, анализирали смо музичко образовање у оквиру програма за образовање васпитача у историјској перспективи, а коначно, најобимнији део овог поглавља чини анализа публикација (нормативних и програмских докумената и педагошке литературе) у области предшколског музичког васпитања у Србији.

Прва хипотеза нашег истраживања гласила је:

X1. Претпоставља се да је музичко васпитање темељно позиционирано у оквиру српског система васпитања.

У оквиру историјске анализе, доказали смо да је предшколско музичко васпитање интегрални део система предшколског васпитања и образовања у Србији од формирања његових основа до данас. Наиме, смернице везане за музичко васпитање присутне су још у првим, званичним, полуваничним и незваничним програмима и пратећој педагошкој литератури са краја 19. века – у почетку су се примарно односиле на певање и извођење „бројеница”, а касније и на остале области. Такође, музички садржаји су присутни у програмима за образовање васпитача, још пре њиховог институционализовања у оквиру засебне установе (Школе за васпитаче) 1948. године. Сматрамо да је ова хипотеза доказана у оквиру историјског сегмента нашег истраживања.

Друга и трећа хипотеза нашег истраживања гласиле су:

X2. Претпоставља се да је могуће утврдити правилности у еволуцији музичких активности у предшколским установама и категорисати њихов развојни процес кроз етапе.

X3. Претпоставља се да је могуће утврдити поступно разграновање типова музичких активности присутних у предшколским установама.

Иако свакако постоји више начина на које се представљени историјски ток може разврстати на развојне фазе, ми предлажемо следећу дисеминацију у процесу еволуције предшколског музичког васпитања у Србији:

1. од формирања основа предшколства у Србији до 1948. године
2. од 1948. године до 1968. године
3. од 1969. године – 1992. године
4. од 1993. године – данас

Прву фазу одликује постепено формирање основа предшколства, као и разрађивање концепта предшколског музичког васпитања. Образовање забавиља одвија се у вишим девојачким, женским и учитељским школама, као и у оквиру течајева за забавиље. У првим забавиштима, певање се углавном практикује у оквиру завршног дела неке друге активности, или се у публикацијама не наводе прецизнија упутства за рад у овој области. Тамо где напомене постоје, сазнајемо да се поступак обраде песме одвија кроз савладавање текста праћено учењем мелодије. Слушање музике је поменуто само у оквиру једне публикације и то у виду задатка за препознавањем слушаних дела по почецима, истакнута је само васпитна улога бројалица и то у оквиру прве публикације из 1898. године, а нема помена музичког стваралаштва. Једине две области које су детаљније елабориране јесу музичке игре, и то народне игре, игре у колу, игре са певањем, игре за развој слуха, праћење равномерног пулса, опонашање оглашавања животиња и рад са музичким инструментима – упознавање инструмената кроз методу демонстрације, прављење инструмената и рад са дечјим оркестром.

Друга фаза започиње 1948-ом годином, у којој се формира прва Школа за васпитаче, те образовање васпитача по први пут добија институционални карактер у оквиру засебних установа. Исте године, у оквиру превода руског документа под називом *Упутства васпитачу дечјег врта*, по први пут се наводе нешто детаљније смернице везане за певање, а две године касније објављен је и први приручник посвећен методици музичког васпитања под називом *Песма у дечјем врту* Станише Коруновића. Образовање васпитача у домену музике се у овом периоду одвија у оквиру предмета певање (са методиком) и свирање и музичко образовање/васпитање. У анализираним публикацијама, у оквиру обраде песме у овом периоду текст и мелодија савладавају се истовремено, а песма се учи у целисти, без поделе на

делове, односно фразе. Почевши од 1953. године, активности добијају разрађену структуру – уводни, централни и завршни део, а поред групног певања, пажња се посвећује и индивидуалном, као и певању у мањим групама. Започиње се и са приступом у ком се издваја одређена музичка компонента и систематично ради на њеном разумевању, а певању се често придружују и покрет и драматизација као средство за подстицај дечје пажње. Певању претходе припремне вежбе дисања, за поставку гласа, или разумевање разлика у висини тона. Слушању музике почиње да се посвећује већа пажња, уз смернице о повезаношћу са покретом, као и разговор о различитим музичким концептима. Прва упутства везана за стваралаштво се налазе у публикацији Фучкар из 1953. године, где се наводе и видови стваралаштва као што су певани разговори, уз надовезивање на дечје спонтано певање и стварање нових мелодија на познате стихове, а међу играма се први пут налазе и различите импровизације покретом, као и игра тишине, препознавања извора звука и друге. Поступно се усложњавају и захтеви у раду са инструментима, уз додавање рада на мелодијским инструментима, репродукцију ритма из савладаних песама и слушаних дела, као и музицирање на инструментима у оквиру музичких игара.

За почетак треће фазе одредили смо 1969. годину, од које почињу да се објављују публикације у којима се налазе смернице за сваку од области рада – певање, слушање музике, стваралаштво, музичке игре, бројалице и рад са инструментима. Неколико година касније, Школе за васпитаче прерастају у Педагошке академије, а у оквиру овог периода објављен је и први програмски документ назван *Основе програма* из 1975. године, а који је, како смо већ у претходном поглављу навели, први прогресивнији документ овог типа, чиме је постављен темељ за даљи развој теоријских поставки и педагошке праксе у оквиру музичког васпитања. За овај период карактеристично је објављивање првих засебних публикација посвећених стваралаштву, две публикације посвећене музичкој игри и једна посвећена певању, уз присуство позивања на научне основе у некима од њих. Одликује га и изузетно велика продукција публикација, наиме, у овом периоду објављен је скоро двоструко већи број публикација у односу на све друге фазе сличног трајања, а посебно истичемо значај 1986. године у којој су објављене чак три значајна дела. Најзначајним од њих сматрамо дело *Музика и предшколско дете* Ксеније Мирко-

вић-Радош и Емилије Матић, у ком су по први пут систематизована научна сазнања из ове области и у први план стављене музичке карактеристике обрађених садржаја, које постају водилја за осмишљавање разноврсних музичких активности, што је у сагласности са ставовима иностраних аутора (Dorman, 1967; Nye & Nye, 1974). Друго дело објављено исте године, *Методика музичког васпитања у предшколским установама* Иване Домоњи садржи бројне поставке које је касније преузела Ђурковић-Пантелић у својој публикацији из 1998. године, за коју је истраживањем Соколовић и Грујић (2016) установљено да је најприсутније у списковима литературе у оквиру силабуса музичких предмета, у актуелним програмима за образовање васпитача, те сматрамо да је утицај ове публикације далекосежан. Треће дело је књига Надежде Хибе *Музика за најмлађе, приручник за вокално-инструменталну наставу у педагошким академијама*, која је такође имала значајно место у образовању васпитача у домену музичког васпитања и то посебно на територији Војводине. Овај период одликује постепен прелаз са учења песме у целисти на учење по фразама, који ће се до данас задржати као најзаступљенији облик рада, истицање игровног карактера активности, односно логичко уклапања обраде песме у садржај приче, рецитације, или игре (драматизације), како би се избегло заморно понављање и пад мотивације.

И активности везане за слушање музике добијају игровни карактер, уз коришћење очигледних средстава и коришћење музичких садржаја у оквиру осмишљених игара, у којој се они прожимају са другим садржајима. Поред вербалног изјашњавања о музичким карактеристикама дела, уводи се и реаговање покретом или музицирањем на инструментима, а потенцира се и слушање више контрастних дела, као и значај поновног слушања истог дела више пута током године. У области стваралаштва наглашен је значај дечјег спонтаног стваралаштва (вокалног, стваралаштва покретом и различитих експериментисања са звуком предмета и инструмената), омогућавања услова за његово одвијање и пружање подршке за овај вид рада, како креирањем подстицајног окружења, тако и адекватним реаговањем васпитача. Присутне су и музичке допуњалке, као и ритмичка и мелодијска питања и одговори, а укључују се нешто сложенији стваралачки облици, као што су стваралаштво у оквиру музичких драматизација, конкретни стваралачки задаци

за осмишљавање покрета у слушаним делима, уз коришћење разноврсних реквизита, али и ликовно стваралаштво и стваралаштво говором подстакнути музиком.

Обрада бројалице такође постаје самостална активност, игровног карактера, са уводним, централним и завршним делом, уз наглашавање значаја визуелног представљања различитих трајања. Употпуњује се и категоризација игара, уз додатак драматизација, игара на инструментима, окретних игара, игара уз инструменталну музику и других и смерница за њихово вођење. Рад на инструментима се наставља на раније постављеним основама, уз додатак неких занимљивих игара, као што су игре у којима музицирање на ударалкама прати изговарање једно-сложних и двосложних речи, игре понављања кратких ритмичких мотива на инструментима, извођење трајања на основу визуелног приказа ритма, а наилазимо и на сугестију да треба повремено мењати поставку у оквиру музичког кутка, како би се подстицала дечја мотивација за самостално експериментисање са звуком.

Музичка компонента програма за образовање васпитача у овом периоду доноси велики број часова и ширину градива, у оквиру предмета Музичко васпитање (Музичка култура), Вокално-инструментална настава и Методика музичког васпитања, а савладавање способности свирања на инструменту започиње на средњошколском образовном нивоу и продужава се у оквиру наредне образовне фазе.

Почетком финалне, четврте фазе сматрамо 1993. годину, када су Педагошке академије престале са радом, а програми за образовање васпитача почели да се реализују у оквиру Виших школа за образовање васпитача. Ова промена представља велики корак уназад када је реч о музичком образовању кадра, о чему сведочи драстично смањење броја часова посвећених музичкој настави, као и обим предвиђених наставних садржаја. Доношење нових *Основа програма* из 1996. године, којима је по први пут уведена могућност избора између модела А и Б оцењујемо позитивно, на нивоу идеје, али сматрамо да поставке модела А нису у довољној мери и на прави начин приближене васпитачима, а посебно њихово прилагођавање специфичностима методике музичког васпитања. Ипак, поновно доношење, овог пута знатно детаљније елаборираних *Основа програма* (2006), као и трансформисање Виших школа у Високе школе за образовање васпитача, као и успостављање академских студија за образовање васпитача, по први пут, у оквиру

Педагошких и Учитељских факултета, доноси одређени бољитак, иако образовање васпитача у домену музике и даље није опсежно и дуготрајно, као што је то био случај у претходно елаборираним фазама.

Када је реч о анализираним публикацијама, четврта фаза не доноси веће новине нити у садржајима, нити методама, а уочавамо и поновни пад продукције литературе у периоду од 1996. до 2012. године, када је за целих 16 година објављено тек пет публикација које смо обухватили овом анализом, од којих само једна посвећена искључиво методици музичког васпитања. Почевши од 2013. године, ситуација се поправља, а повећава се фреквенција објављивања публикација из домена предшколског музичког васпитања (анализирали смо чак четири издања објављена током последњих 6 година), како приручника, тако и великог броја научних и стручних чланака, о чему је већ било речи у оквиру прегледа педагошке литературе овог периода.

Сматрамо да смо обликовањем наведене периодизације и изношењем карактеристика сваке од фаза изнели доказе за другу и трећу хипотезу нашег истраживања.

Такође, доношењем наведених закључака настојали смо да испунимо други циљ овог истраживања, дефинисан као креирање историјско-критичког прегледа формирања и развоја концепта музичког васпитања у предшколским установама у Србији, од њиховог оснивања до данас, као и трећег и четвртог задатка истраживања који су дефинисани на следећи начин:

- Утврђивање начина на који је текао развој програма за образовање васпитачког кадра у домену музике.
- Утврђивање постојања одређених развојних фаза у процесу еволуције предшколског музичког васпитања у Србији и установљавање њихових сличности, разлика и међусобних утицаја.

У наредном поглављу представимо резултате два истраживања којим смо испитивали начине на које се предшколско музичко васпитање реализује у пракси, у предшколским установама на територији Србије, како би смо проверили преосталу хипотезу, постављене циљеве и задатке.

4. ПРЕДШКОЛСКО МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У СРБИЈИ ИЗ ЕМПИРИЈСКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ

Након стицања увида у концепт и праксу предшколског музичког васпитања из теоријске и историјске перспективе, у завршном поглављу представићемо резултате опсежног емпиријског истраживања, како би се и из овог угла сагледала васпитно-образовна пракса. Најпре је креирано истраживање усмерено ка васпитачима, у ком су они самопроценили властите музичке компетенције, као и известили о фреквенцији заступљености различитих типова музичких активности у раду, критеријумима за одабир музичких садржаја и методским поступцима, доступној музичкој опреми, проблемима у раду и потребама за додатно образовање.²⁶

Како смо очекивали да ће васпитачи у одређеној мери давати социјално-пожељне одговоре, намеравали смо да у оквиру друге студије, кроз опсервацију одређеног броја музичких активности стекнемо додатан увид у васпитно-образовну праксу. Међутим, уочили смо да најавом присуства истраживача, васпитачи и у овом случају мењају сопствени начин рада, прилагођавајући га ономе што сматрају „нормом“ у овој области. Из тог разлога, осмислили смо другу студију, у којој смо искористили једномесечни боравак студената завршне године Учитељског факултета на пракси у бројним вртићима на територији Београда и других градова, током месеца маја, те смо након завршене праксе испитали у којој мери су у току овог периода у раду биле заступљене музичке активности, који типови и какав методски поступак је био примењен. Наглашавамо и да је месец мај у оквиру ма предшколске установе често специфичан, јер је неретко посвећен припреми завршне приредбе. Скрећемо пажњу да из тог разлога податке прикупљене од студената ипак треба узети са дозом резерве, јер потенцијално не одсликавају на прави начин ситуацију у пракси, у редовним околностима. Реалну слику о музичкој пракси, тако, треба тражити на „пола пута“ између аутоперцепције васпитача и перцепције студената.

²⁶ Методологија је најпре проверена у оквиру мањег узорка, а резултати су презентовани на међународном научном скупу „Имплементација иновација у образовању и васпитању – изазови и дилеме“ одржаном у Београду 14. новембра 2014. Рад под називом „Музичке активности у предшколским установама Србије – увид у педагошку праксу“ објављен је и у зборнику радова с овог скупа.

4.1. ИСТРАЖИВАЊЕ 1

4.1.1. Методологија

Упитник се састоји из два дела. У првом се прикупљају социодемографски подаци о полу, старости испитаника, нивоу завршених студија, годинама радног стажа и месту рада. Други део садржи специфична питања везана за област предшколског музичког васпитања – наставним областима заступљеним током студија, самопроцени музичких компетенција, фреквенцији реализовања музичких активности и типовима активности заступљеним у раду, као и критеријумима за одабир музичких садржаја и методским поступцима у појединим областима. Упитник садржи и питања о инструментима и техничкој опреми у поседу вртића, као и питања о потребама за додатно усавршавање, проблемима у раду и слична. У упитнику су заступљена како питања једноструког, тако и питања вишеструког избора, затвореног типа и отвореног типа.

За статистичку обраду резултата приликом израде ове дисертације коришћен је пакет *paket IBM SPSS Statistics 24*. Нумеричка обележја приказана су преко средњих вредности (аритметичка средина) и мера варијабилитета (стандардна девијација). Атрибутивна обележја приказана су коришћењем фреквенција и процената. За униваријантну анализу употребљен је Хи-квадрат тест. Овај тест је употребљен и код питања са вишеструким избором, користећи *Multiple Response Set* опцију коју нуди програмски пакет *SPSS*.

Узорак је намеран и чини га укупно 119 испитаника, који су га попуњавали у оквиру боравка на Учитељском факултету у оквиру дошколовања, или су дистрибуирани посредством студената који су у периоду између 2016. и 2018. године похађали праксу предвиђену студијским програмом смера за васпитаче у предшколским установама Учитељског факултета у Београду.

Представљена је структура узорка васпитача према социо-демографским карактеристикама.

Табела 20: Структура узорка према полу испитаника

	Фреквенција	Процент (%)
Женски	116	97,5%
Мушки	3	2,5%
Укупно (Σ)	119	100%

Доминантан део узорка васпитача су жене (97,5%).

Табела 21: Структура узорка према старосним категоријама

	Фреквенција	Процент (%)
20-29	32	26,9%
30-39	56	47,1%
40-49	20	16,8%
50+	11	9,2%
Укупно (Σ)	119	100,0%

Старост испитаника категорисана је у четири категорије: 20 до 29 година, 30 до 39 година, 40 до 49 и више од 50 година. Категорији 20 до 29 година припада 26,9% узорка, 47,1% испитаника има 30 до 39 година, 16,8% испитаника има 40 до 49 година, док 9,2% испитаника има преко 50 година.

Табела 22: Структура узорка према завршеној школи

	Фреквенција	Процент (%)
Виша школа, Београд	43	36,4%
Учитељски факултет, Београд	20	16,9%
Педагошка академија, Београд	12	10,2%
Виша школа, Вршац	9	7,6%
Виша школа, Крушевац	6	5,1%
Виша школа, Шабац	5	4,2%
Виша школа, Сремска Митровица	5	4,2%
Педагошка академија за васпитаче	4	3,4%
Учитељски факултет, Ужице	3	2,5%
Факултет педагошких наука, Јагодина	2	1,7%
Висока школа, Кикинда	2	1,7%
Учитељски факултет, Врање	1	,8%
Виша школа, Бујановац	1	,8%

Виша школа, Пирот	1	,8%
Виша школа, Неготин	1	,8%
Виша школа, Алексинац	1	,8%
Педагошка академија, Никшић	1	,8%
Педагошка академија, Нови Сад	1	,8%
Укупно (Σ)	118	100,0%

Испитаници су одговарали на отворено питање о завршеној школи односно факултету. Највећи проценат (36,4%) завршио је Вишу школу у Београду. Училишки факултет у Београду завршило је 16,9% испитаника, Педагошку академију у Београду завршило је 10,2% испитаника. Остале школе/факултете завршило је мање од 10% испитаника из узорка.

Табела 23: Структура узорка према дужини радног стажа

	Фреквенција	Процент (%)
0-7	53	44,9%
8-14	32	27,1%
15-21	9	7,6%
22-28	3	2,5%
29-35	21	17,8%
Укупно (Σ)	118	100,0%

Дистрибуција испитаника с обзиром на дужину радног стажа изгледа тако да дужину радног стажа до 7 година има 44,9% испитаника. Од 8 до 14 година радног стажа има 27,1% испитаника, 15 до 21 година дужине радног стажа има 7,6%, 22 до 28 година има 2,5% испитаника, док радни стаж у трајању од 29 до 35 година има 17,8% испитаника.

Табела 24: Структура узорка према месту рада

	Фреквенција	Процент (%)
Београд	93	81,6%
Војводина	7	6,1%
Западна Србија	10	8,8%
Централна Србија	4	3,5%
Укупно (Σ)	114	100,0%

Место рада испитаника категорисано је према регионима. Доминантан проценат испитаника (81,6%) ради у београдском региону. У Војводини ради 6,1% испитаника, Западној Србији 8,8%, док у Централној Србији ради 3,5% испитаника. Нема испитаника из Источне и Јужне Србије.

У наставку ће бити приказани дескриптивни показатељи и разлике у ставовима и пракси између различитих социодемографских категорија васпитача, а потом и самопроцена нивоа знања и вештина из области музике и варијабле од интереса. У оквиру овог сегмента рада биће приказани само они резултати код којих је присутна статистичка значајност и поједини резултати код којих није утврђена статистичка значајност, а занимљиви су из одређеног разлога. Остали резултати у оквиру којих није присутна статистичка значајност, биће приказани у прилогу рада.

4.1.2. Резултати и дискусија

4.1.2.1. Дескриптивни показатељи и разлике у ставовима и пракси између различитих социодемографских категорија васпитача

Табела 25: Наставне области заступљене у раду

	Фреквенција	Процент (%)
Описмењавање, учење нота	29	24,4%
Учење свирања на инструменту	76	63,9%
Методски поступци	71	59,7%
Друго	1	0,8%

На питање: које наставне области током студирања су биле укључене у наставу из области музике, испитаници су могли заокружити један или више опција. Дакле, ово питање је питање са могућношћу вишеструког избора (*multiple question*), те збир фреквенција не даје укупан број испитаника, а збир процената није 100%. У питањима са вишеструким избором, проценти су увек изражени у односу на целокупни узорак, док су у питањима са једноструким избором изражени у односу на број испитаника који је одговорио на дато питање.

Највећи број испитаника (63,9%) изјашњава се да је настава из области музике током студија садржала учење свирања на инструменту, као наставну област. Велики проценат (59,7%) васпитача изјашњава се да је савладавање методских поступака (слушање музике, бројалице, игре, обрада песме) било

укључено као наставна област током студија. Описмењавање, односно учење нота било је део наставе музике код 24,4% васпитача. Испитаници су могли и уписати неку другу обрађену наставну област. Један васпитач уписао је певање. Истраживањем је утврђено да наставне области током студија нису у статистички значајној вези са старошћу васпитача, годинама стажа или местом рада.

Табела 26: Самопроцена нивоа знања

	Фреквенција	Процент (%)
Висок	10	8,4%
Средњи	77	64,7%
Низак	32	26,9%
Укупно (Σ)	119	100

Испитаници су замољени за самопроцену знања и вештина из области музике. Само 8,4% васпитача процењују да је знања и вештине из области музике које поседују припадају високом нивоу, 64,7% средњем и 26,9% ниском.

Табела 27: Самопроцена нивоа знања и старост испитаника

		Старост испитаника				
		20-29	30-39	40-49	50+	
Ниво знања	Висок	Укупно	3	0	1	6
		%	9,4%	0,0%	5,0%	54,5%
	Средњи	Укупно	21	35	16	5
		%	65,6%	62,5%	80%	45,5%
	Низак	Укупно	8	21	3	0
		%	25,0%	37,5%	15,0%	0,0%
	Укупно (Σ)		32	56	20	11
			100%	100%	100%	100%

$$\chi^2=40,68, df=6, p=0,000$$

Постоји статистички значајна разлика између старосних категорија испитаника у самопроцени знања и вештина из области музике ($\chi^2=40,68, df=6, p=0,000$). У табели кростабулација приказана је дистрибуција одговора у оквиру сваке старосне категорије.

Ови подаци у сагласју су са налазима из претходног поглавља, где смо процењивали квалитет обуке васпитача у Србији, у различитим периодима, на основу њеног трајања и свеобухватности тема. Подсећамо на закључак да је обука васпитача у домену музике била најобухватнија и најтемељнија у периоду 1973-1979, када се одвијала у оквиру педагошких академија за образовање васпитача у трајању од шест (4+2), односно у периоду 1979-1993 у трајању од четири године, те истичемо да су управо васпитачи из узрасне категорије од преко 50 година највероватније похађали обуку у овом периоду. Уколико посматрамо дистрибуцију одговора унутар ове старосне категорије, уочавамо да више од половине испитаника процењује сопствени ниво знања као висок (54,5%), а да ниједан испитаник није своја знања и вештине сврстао у низак ниво.

Највећи број испитаника који је проценио да су њихова знања и вештине у домену музике на ниском нивоу припада узрасној категорији од 30-39 година (n=21), што је група испитаника која је образовање највероватније стицала у периоду када се оно одвијало у оквиру Виших школа за образовање васпитача у двогодишњем трајању (1993-2006), за које смо у претходном поглављу већ истакли да је у погледу трајања и свеобухватности обрађених тема било на нижем нивоу од осталих периода. Посматрано унутар ове старосне групе, чак 37, 6% испитаника из ове категорије сврстава своја знања и вештине у низак ниво. Остатак испитаника из ове категорије (n=35), проценио је да њихова знања и вештине припадају средњем степену, а нити један испитаник их није сврстао у висок ниво.

Добијени подаци кореспондирају са нашим налазима и у погледу квалитета обуке васпитача у домену музике у периоду од 2005 до данас, за који смо утврдили да је трајање и квалитет обуке подигнут на нешто виши ниво, а када су највероватније похађали обуку испитаници старости 20-29 година. Посматрано у оквиру ове старосне групе, 25% испитаника своја знања и вештине сврстава у низак ниво, 65,6% у средњи, а 9,4% у висок ниво.

Табела 28: Самопроцена нивоа знања и дужина радног стажа

Ниво знања	Висок	Године стажа					Укупно (Σ)	
		Укупно	0-7	8-14	15-21	22-28		29-35
			1	2	0	0	7	10
		%	1,9%	6,3%	0,0%	0,0%	33,3%	100,0%

Средњи	Укупно	32	21	7	3	13	76
	%	60,4%	65,6%	77,8%	100,0%	61,9%	100,0%
Низак	Укупно	20	9	2	0	1	32
	%	37,7%	28,1%	22,2%	0,0%	4,8%	100,0%
Укупно (Σ)	Укупно	53	32	9	3	21	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=27,21, df=8, p=0,001$$

Самопроцена нивоа знања из домена музике је статистички значајно различита и када поредимо категорије радног стажа ($\chi^2=27,21, df=8, p=0,001$).

На основу ове табеле можемо уочити да, посматрано у оквиру сваке категорије, проценат испитаника који своја знања и вештине сврстава у низак ниво опада са порастом година радног стажа, а да проценат испитаника који их сврстава у висок ниво расте са порастом радног стажа. Ови подаци су у складу са претходно представљеним подацима о старости испитаника и похађаним програмима за обуку васпитача, а истичемо да се извесно самопоуздање у сопствене способности стиче у оквиру васпитно-образовне праксе, па би овакви резултати били очекивани и да није постојала разлика у начину образовања васпитача у датим периодима. Није утврђена статистички значајна разлика у оговорима између испитаника са различитим местом рада, а с обзиром на самопроцену нивоа знања и вештина из области музике.

Табела 29: Самопроцена способности свирања на инструменту

	Фреквенција	Процент (%)
Не свира ниједан инструмент	43	36,8%
Клавир, средњи ниво	38	32,5%
Хармоника, средњи ниво	25	21,4%
Клавир, висок ниво	6	5,1%
Друго_Гитара, средњи ниво	2	1,7%
Хармоника, висок ниво	1	,9%
Друго_Блок флаута	1	,9%
Друго_Синтисајзер	1	,9%
Укупно (Σ)	117	100,0%

На питање: да ли васпитачи свирају неки инструмент и како процењују своју способност, највећи број испитаника, њих чак 36,8%, односно више од трећине испитаника, изјашњава се да не поседује вештину свирања нити једног инструмента. Уколико имамо у виду да је близу 74% навело да је управо учење свирања на инструменту била једна од наставних области заступљена током студирања, овај податак упућује на закључак да квалитет обуке у домену свирања није био на довољно високом нивоу. Нешто мање од трећине испитаника (32,5%) навело је да поседује средњи ниво вештине свирања на клавиру, док се за висок ниво свирања на клавиру определило тек 5,1% испитаника. Нешто више од петине испитаника (21,4%) навело је да свира хармонику, те да своју вештину процењује као средњи ниво, а тек 0,9% испитаника као висок ниво. Испитаници су могли и додати инструмент који није наведен. Тако су 2 испитаника уписала да свирају гитару и то средњег нивоа, а по један испитаник наводи да свира блок флауту и синтисајзер.

Табела 30: Самопроцена способности свирања на инструменту и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)	
		20-29	30-39	40-49	50+		
Свирање на инструменту	Клавир, висок ниво	Укупно	2	0	1	3	6
		%	33,3%	0,0%	16,7%	50,0%	100,0%
	Хармоника, висок ниво	Укупно	0	0	1	0	1
		%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Клавир, средњи ниво	Укупно	17	12	8	1	38
		%	44,7%	31,6%	21,1%	2,6%	100,0%
	Хармоника, средњи ниво	Укупно	2	9	7	7	25
		%	8,0%	36,0%	28,0%	28,0%	100,0%
	Не свира ниједан инструмент	Укупно	11	31	1	0	43
		%	25,6%	72,1%	2,3%	0,0%	100,0%
	Друго_Гитара, средњи ниво	Укупно	0	2	0	0	2
		%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Друго_Блок флаута, висок ниво	Укупно	0	1	0	0	1
		%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Друго_Синтисајзер	Укупно	0	1	0	0	1	
	%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	

$$\chi^2=62,35, df=21, p=0,000$$

Постоји статистички значајна разлика између старосних категорија испитаника у самопроцени знања и способности свирања инструмента ($\chi^2=62,35$, $df=21$, $p=0,000$). Чак 72,1% оних који су се изјаснили да не свирају ниједан инструмент припадају старосној категорији 30 до 39 година. Управо је то група испитаника која је образовање највероватније стицала у периоду када се оно одвијало у оквиру Виших школа за образовање васпитача у двогодишњем трајању (1993-2006), за које смо већ истакли да је у погледу трајања и свеобухватности обрађених тема било на нижем нивоу од осталих периода, што се вероватно одразило и на квалитет стечене способности музицирања на инструментима.

На основу дате табеле видљиво је и да испитаници старији од 50 година претежно свирају хармонику, међу испитаницима из две старосне групе, које обухватају узраст 30-49 година је приближно равномерно распоређено музицирање на клавиру и хармоници, док млађи испитаници узраста до 29 година претежно свирају клавир.

Исте податке приказујемо још једном, на начин да су фреквенције одговора груписане на нивоу сваке старосне групе, а одговори везани за поједине инструменте су обједињени у нивое.

Табела 31: Самопроцена способности свирања на инструменту и старост испитаника

		Старост испитаника				
		20-29	30-39	40-49	50+	
Свирање на инструменту	Висок ниво	Укупно	2	2	2	3
		%	6,3%	3,6%	11,1%	27,3%
	Средњи ниво	Укупно	19	23	15	8
		%	59,4%	41,1%	83,3%	72,7%
	Не свира ниједан инструмент	Укупно	11	31	1	0
		%	34,4%	55,4%	5,6%	0,0%
Укупно (Σ)		Укупно	32	56	18	11
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi^2=62,35$, $df=21$, $p=0,000$

Уочавамо да у популацији старијој од 50 година ниједан испитаник није навео да не поседује способност свирања инструмента, а у старосној категорији од

30-39 година више од пола испитаника је навело овај податак. Указујемо, ипак, да је у најмлађој старосној категорији овај одговор дало мало више од трећине испитаника, што указује на чињеницу да се ситуација ипак делимично поправља. Дати резултати кореспондирају са претходно изнетим закључцима о квалитету музичког образовања у оквиру програма за образовање васпитача у појединим периодима.

Табела 32: Самопроцена способности свирања на инструменту и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)	
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35		
Свирање на инструменту	Клавир, висок ниво	Укупно	1	1	0	0	4	6
		%	16,7%	16,7%	0,0%	0,0%	66,7%	100,0%
	Хармоника, висок ниво	Укупно	0	0	0	0	1	1
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Клавир, средњи ниво	Укупно	22	6	5	2	2	37
		%	59,5%	16,2%	13,5%	5,4%	5,4%	100,0%
	Хармоника, средњи ниво	Укупно	5	6	2	1	11	25
		%	20,0%	24,0%	8,0%	4,0%	44,0%	100,0%
	Не свира ниједан инструмент	Укупно	23	16	2	0	2	43
		%	53,5%	37,2%	4,7%	0,0%	4,7%	100,0%
	Друго_Блок флаута, висок ниво	Укупно	0	0	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Друго_Гитара, средњи ниво	Укупно	1	1	0	0	0	2	
	%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
Друго_Блок флаута, висок ниво	Укупно	0	1	0	0	0	1	
	%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
Друго_Синтисајзер	Укупно	1	0	0	0	0	1	
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	

$$\chi^2=51,13, df=28, p=0,005$$

Постоји статистички значајна разлика између категорија радног стажа испитаника у самопроцени способности свирања инструмента ($\chi^2=51,13, df=28, p=0,005$). Интересантно је испитаници са најмање радног искуства (0 до 14 година) чине чак 90,7% оних који су се изјаснили да не свирају ниједан инструмент.

Не постоји статистички значајна разлика између испитаника који имају различито место рада, с обзиром на то да ли знају да свирају инструмент.

Табела 33: Самопроцена музичке описмењености

	Фреквенција	Процент (%)
Да	59	50,0%
Делимично	47	39,8%
Не	12	10,2%
Укупно (Σ)	118	100,0%

На питање да ли сматрају да су музички описмењени (имају познавање нота, ознака итд.), 50% васпитача одговара да јесте, 39,8% делимично, а 10,2% да није.

Табела 34: Самопроцена музичке описмењености и старост испитаника

		Старост испитаника				
		20-29	30-39	40-49	50+	
Музичка писменост	Да	Укупно	16	19	13	11
		%	50,0%	34,5%	65,0%	100,0%
	Делимично	Укупно	14	27	6	0
		%	43,8%	49,1%	30,0%	0,0%
	Не	Укупно	2	9	1	0
		%	6,3%	16,4%	5,0%	0,0%
	Укупно (Σ)	Укупно	32	55	20	11
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=19,40, df=6, p=0,004$$

Да ли је самопроцењени ниво музичке писмености заступљен слично кроз старосне категорије тестирали смо Хи-квадрат тестом. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=19,40, df=6, p=0,004$).

Видљива је иста тенденција као и у претходно наведеним случајевима – у групи старости преко 50 година сви испитаници (100%) навели су да су музички описмењени. Процењени степен музичке писмености нешто је нижи унутар група чија је старост у распону од 40-49 година, а старосна група у распону година од

30-39 показује најлошије резултате – тек 34,5% испитаника из ове групе сматра да је музички писмено, а чак 16,4% истиче да нема знања из области познавања нота и ознака. Ипак, побољшање је и овде уочљиво у најмлађој старосној групи – половина испитаника изјашњава се да познаје основе нотног писма, а тек 6,3% да нема адекватна знања из ове области.

Табела 35: Самопроцена музичке описмењености и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)	
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35		
Музичка писменост	Да	Укупно	21	10	7	3	17	58
		%	36,2%	17,2%	12,1%	5,2%	29,3%	100,0%
	Делимично	Укупно	22	19	2	0	4	47
		%	46,8%	40,4%	4,3%	0,0%	8,5%	100,0%
	Не	Укупно	9	3	0	0	0	12
		%	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=23,39, df=8, p=0,003$$

Да ли је самопроцењен ниво музичке писмености заступљен слично кроз категорије радног стажа тестирали смо Хи-квадрат тестом. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=23,39, df=8, p=0,003$). У оквиру целокупног узорка, највећи број испитаника који сматра да су музички описмењени има до 7 или преко 29 година стажа. Сви испитаници који су проценили да нису музички описмењени имају до 14 година стажа.

Место рада и музичка писменост нису у статистички значајној вези.

Табела 36: Познавање Основа програма

	Фреквенција	Процент (%)
Одлично	24	20,7%
Има основне информације	77	66,4%
Не води се основама програма у овој области	15	12,9%
Укупно (Σ)	116	100,0%

Са Основама програма из области музичког васпитања одлично је упознато 20,7% васпитача, основне информације има 66,4%, док се 12,9% васпитача не води Основама програма.

Табела 37: Познавање Основа програма и старост испитаника

		Старост испитаника				
		20-29	30-39	40-49	50+	
Познавање Основа програма	Одлично	Укупно	6	8	3	7
		%	18,8%	14,3%	15,8%	77,8%
	Има основне информације	Укупно	21	40	14	2
		%	65,6%	71,4%	73,7%	22,2%
	Не води се основама програма у овој области	Укупно	5	8	2	0
		%	15,6%	14,3%	10,5%	0,0%
	Укупно (Σ)	Укупно	32	56	19	9
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=20,08, df=6, p=0,003$$

Испитали смо да ли је познавање Основа програма статистички значајно различито код испитаника различите старости. Статистичка значајност Хи-квадрат теста показује да статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=20,08$, $df=6$, $p=0,003$). У приложеној табели видљиво је да се само испитаници који припадају старосној групи од више од 50 година већински изјашњавају да одлично познају Основе програма, док у осталим старосним категоријама већина испитаника поседује основне информације о њима.

Испитали смо и да ли је познавање Основа програма статистички значајно различито код испитаника са различитим годинама стажа и местом рада. Статистички значајна разлика не постоји.

Табела 38: Типови активности заступљени у раду

	Фреквенција	Процент (%)
Учење песме по слуху уз инструмент	69	58,0%
Учење песме по слуху уз цд	85	71,4%
Свирање на Орфовим инструментима	44	37,0%
Обрада традиционалне песме и игре	87	73,1%
Слушање музике	104	87,4%
Музичке игре	105	88,2%
Обрада инструмента	45	37,8%
Обрада композитора	18	15,1%
Стваралаштво и импровизација	46	38,7%
Звучне приче	30	25,2%
Нешто друго_ камповање са децом	3	2,5%
Нешто друго_ амбијентална музика	1	,8%

На питање: које типове активности из области музике спроводите, испитаници су могли заокружити један или више одговора. Дакле, ово питање је питање са могућношћу вишеструког избора (*multiple question*), те збир фреквенција не даје укупан број испитаника, а збир процената није 100%.

Највећи проценат испитаника (88,2%) навео је да као тип активност спроводи музичке игре, 87,4% навео је да је то слушање музике, 73,1% обрађује традиционалне песме и игре, 71,40% наводи да су то учење песме по слуху уз цде, 58,00% васпитача заокружило је да је то учење песме по слуху уз инструмент. Испод 50% васпитача навело је да спроводи: активности из области стваралаштва и импровизације (38,7%), обраду инструмента (37,8%), свирање на Орфовим инструментима (37,00%), звучне приче (25,20%), обраду композитора (15,10%). Мали број васпитача у оквиру поља „нешто друго“ уписао је камповање са децом, мада није јасно на који начин је камповање повезано за музичким васпитањем (2,5%) и амбијенталну музику (0,8%).

Табела 39: Типови активности заступљени у раду и старост испитаника

		Старост испитаника			
		20-29	30-39	40-49	50+
Учење песме по слуху уз инструмент	Укупно	20	28	12	9
	%	62,5%	50,0%	60,0%	81,8%
Учење песме по слуху уз ЦД	Укупно	21	44	14	6
	%	65,6%	78,6%	70,0%	54,5%
Свирање на Орфовим инструментима	Укупно	6	19	13	6
	%	18,8%	33,9%	65,0%	54,5%
Обрада традиционалне песме и игре	Укупно	25	41	13	8
	%	78,1%	73,2%	65,0%	72,7%
Слушање музике	Укупно	27	49	18	10
	%	84,4%	87,5%	90,0%	90,9%
Музичке игре	Укупно	27	49	19	10
	%	84,4%	87,5%	95,0%	90,9%
Обрада инструмента	Укупно	9	24	7	5
	%	28,1%	42,9%	35,0%	45,5%
Обрада композитора	Укупно	2	8	4	4
	%	6,3%	14,3%	20,0%	36,4%
Стваралаштво и импровизација	Укупно	7	18	13	8
	%	21,9%	32,1%	65,0%	72,7%
Звучне приче	Укупно	9	13	4	4
	%	28,1%	23,2%	20,0%	36,4%
Нешто друго_ камповање са децом	Укупно	0	1	0	2
	%	0,0%	1,8%	0,0%	18,2%
Нешто друго_ амбијентална музика	Укупно	0	0	0	1
	%	0,0%	0,0%	0,0%	9,1%
Укупно (Σ)	Укупно	32	56	20	11
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Просечан број одабраних типова активности по испитанику		4,78	5,25	5,85	6,63

$$\chi^2=71,95, df=36, p=0,000$$

Да ли су типови музичких активности које васпитачи спроводе статистички значајно различити код различитих старосних категорија васпитача, тестирали смо Хи-квадрат тестом. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=71,95, df=36, p=0,000$).

У свим старосним категоријама највећи број васпитача изјаснио се да реализује музичке игре и слушање музике, док треће место по заступљености у оквиру

најмлађе групе има обрада традиционалне песме и игре, у групама старости 30-39 и 40-49 година учење песме уз ЦД, а у групи старости преко 50 година, учење песме по слуху уз инструмент. Занимљив је и податак да је у најмлађој старосној групи мање од петине васпитача навело да реализује активности са Орфовим инструментима, што сматрамо забрињавајућим податком, јер је реч о генерацији која је тек започела рад у предшколским установама, а имајући у виду све напомене о значају рада у овом домену за развој деце, које смо навели у оквиру теоријског дела рада и анализа публикација.

Када је реч о односу заступљености учења песме са ЦД-а и уз помоћ инструмента, старосна категорија у којој се највећи број испитаника изјаснио да не поседује способност музицирања на инструменту (30-39 година) је управо она у којој учење песма са ЦД-а значајно доминира у односу на учење уз подршку инструмента. И у оквиру најмлађе старосне категорије учење песме уз ЦД је присутније него оно уз подршку инструмента, али је разлика међу њима смањена, што је у сагласју са одговорима ове узрасне категорије на питање о способности музицирања на инструменту, о чему је већ било речи.

На крају, како је ово питање, као што смо навели, било питање са могућношћу вишеструких избора, израчунали смо и просечан број одабраних типова активности по испитанику у оквиру сваке старосне категорије, где уочавамо поступан пад броја одабраних типова активности у млађим категоријама, спрам старијих. Овај податак сведочи о томе да је код млађих васпитача заступљена мања разноврсност области рада у домену предшколског музичког васпитања, него код старијих.

Да ли су типови активности из области музике које васпитачи спроводе статистички значајно различити код васпитача са различитом дужином радног стажа и регионом у ком раде, тестирали смо Хи-квадрат тестом. Статистички значајна разлика не постоји.

Табела 40: Најфреквентнији тип активности заступљен у раду

	Фреквенција	Процент (%)
Учење песме	50	42,0%
Музичке игре	48	40,3%
Слушање музике	31	26,1%

Свирање на Орфовим инструментима	2	1,7%
Стваралаштво и импровизација	6	5,0%
Традиционална песма и игра	15	12,6%
Обрада инструмента	6	5,0%
Обрада композитора	0	0,0%

Питање: који од типова активности из области музике и ритма најчешће спроводите, било је формулисано као питање отвореног типа, па су испитаници уносили један или више одговора. Дакле, ово питање је третирано као питање са могућношћу вишеструког избора (*multiple question*), те збир фреквенција не даје укупан број испитаника, а збир процената није 100%.

Да спроводе учење песме изјаснио се највећи проценат испитаника (42%). Музичке игре спроводи 40,3% испитаника, слушање музике 26,1%, традиционалну песму и игру спроводи 12,6% испитаника, стваралаштво и импровизацију као и обраду инструмента спроводи 5% испитаних васпитача, док 1,7% васпитача спроводи свирање на Орфовим инструментима.

Табела 41: Време посвећено музичким активностима

	Фреквенција	Процент (%)
Мање од 1 сата недељно	7	5,9%
1-2 сата недељно	21	17,8%
2-3 сата недељно	45	38,1%
3-4 сата недељно	28	23,7%
4-5 сати недељно	13	11,0%
Више од 5 сати недељно	4	3,4%
Укупно (Σ)	118	100,0%

Васпитачи су замољени да одговоре колико времена недељно у просеку посвећују музичким активностима. Тек 5,9% испитаника навело је да посвећује мање од 1 сата недељно, између 1 и 2 сата музичким активностима наводи да посвећује 17,8% васпитача, а чак 76,2% васпитача тврди да издваја више од 2 сата недељно за музичке активности.

Табела 42: Време посвећено музичким активностима и старост испитаника

		Старост испитаника				
		20-29	30-39	40-49	50+	
Време посвећено музичким активностима	Уопште	Укупно	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Мање од 1 сата недељно	Укупно	5	2	0	0
		%	15,6%	3,6%	0,0%	0,0%
	1-2 сата недељно	Укупно	8	8	5	0
		%	25,0%	14,5%	25,0%	0,0%
	2-3 сата недељно	Укупно	11	23	8	3
		%	34,4%	41,8%	40,0%	27,3%
	3-4 сата недељно	Укупно	4	18	3	3
		%	12,5%	32,7%	15,0%	27,3%
	4-5 сати недељно	Укупно	3	3	3	4
		%	9,4%	5,5%	15,0%	36,4%
	Више од 5 сати недељно	Укупно	1	1	1	1
		%	3,1%	1,8%	5,0%	9,1%
	Укупно (Σ)	Укупно	32	55	20	1
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=26,08, df=15, p=0,037$$

Испитали смо у којој мери испитаници различите старости посвећују време музичким активностима. Разлике између старосним категоријама испитали смо Хи-квадрат тестом. Статистички значајна разлика постоји ($\chi^2=26,08, df=15, p=0,037$). И ова анализа показала је да испитаници који припадају најстаријој старосној групи изјављују да посвећују највише сати недељно музичким активностима – сви испитаници су се изјаснили да музичким активностима посвећују више од 2 сата недељно, а више од трећине испитаника и више од 4 сата недељно. У најмлађој старосној категорији, са друге стране, више од 40% испитаника музици посвећује 2 сата недељно или мање.

Испитали смо и у којој мери испитаници са местом рада у различитим регионима Србије и различитом дужином радног стажа посвећују време музичким активностима. Разлике између категорија испитали смо Хи-квадрат тестом. Статистички значајна разлика не постоји.

Табела 43: Методски поступак – слушање музике

	Фреквенција	Процент (%)
Пасивно	53	44,5%
Слушање праћено разговором о емоцијама које музика изазива	67	56,3%
Слушање праћено разговором о музичким елементима	33	27,7%
Слушање уз кореографију	96	80,7%
Слушање уз слободан покрет	42	35,3%
Слушање у ком покрет прати музичку проблематику	28	23,5%
Неки други поступак _ ликовни израз уз слушање	1	,8%

На питање: који поступак користите код слушања музике, испитаници су могли заокружити један или више опција. Дакле, ово питање је питање са могућношћу вишеструког избора (*multiple question*), те збир фреквенција не даје укупан број испитаника, а збир процената није 100%.

Доминантан проценат испитаника (80,7%) користи слушање музике уз кореографију, слушање праћено разговором о емоцијама које музика изазива користи 56,3% испитаника, пасивно слушање користи 44,5% испитаника, слушање уз слободан покрет употребљава 35,3% испитаника, слушање са разговором о музичким елементима користи 27,7%, слушање праћено покретом усклађеним са музичком проблематиком је у употреби код 23,5% испитаника и само један испитаник користи ликовни израз уз слушање. Уочавамо да су видови рада које сматрамо најзначајнијим у домену слушања музике – слушање праћено слободним покретом, или у функцији стицања знања о појединим музичким елементима (кроз разговор или покрет), заступљени тек код трећине или мање испитаника, што је у нескладу са препорученим начинима рада у анализираним публикацијама, у овом домену. Већ смо раније указали на чињеницу да је потрага за адекватним музичким примерима за слушање захтеван посао, за који је потребно поседовати висок степен музичких знања и искустава, али и уложеног времена. Стичемо утисак да васпитачи бирају управо оне начине рада у којима овај корак није заступљен, међутим, како је у теоријском делу је на више места наглашен значај освешћивања појединих музичких концепата кроз слушање музике, сматрамо да је веома важно

на неки начин премостити ову потешкоћу и омогућити васпитачима да реализују и овај начин рада са децом.

Статистичка значајност Хи-квадрат теста испод је граничне вредности од 0,05 када се тестирају разлике између одговора испитаника различите старости и дужине радног стажа, а с обзиром на методски поступак који користе при слушању музике.

Табела 44: Методски поступак – слушање музике и место рада

	Место рада					Укупно (Σ)
	Београд	Војво- дина	Западна Србија	Централна Србија		
Пасивно	Укупно	42	2	6	2	52
	%	80,8%	3,8%	11,5%	3,8%	100,0%
Слушање праћено разговором о емоцијама које музика изазива	Укупно	53	4	6	1	64
	%	82,8%	6,3%	9,4%	1,6%	100,0%
Слушање са разговором о музичким елементима	Укупно	23	5	1	2	31
	%	74,2%	16,1%	3,2%	6,5%	100,0%
Слушање уз кореографију	Укупно	75	6	9	4	94
	%	79,8%	6,4%	9,6%	4,3%	100,0%
Слушање уз слободан покрет	Укупно	32	3	4	3	42
	%	76,2%	7,1%	9,5%	7,1%	100,0%
Слушање покрет музичка проблематика	Укупно	20	1	4	2	27
	%	74,1%	3,7%	14,8%	7,4%	100,0%
Неки други поступак _ ликовни израз уз слушање	Укупно	0	1	0	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=36,51, df=21, p=0,019$$

Статистичка значајност Хи-квадрат теста испод је граничне вредности од 0,05 ($\chi^2=36,51, df=21, p=0,019$), када се тестирају разлике између одговора испитаника који раде у различитим регионима Србије а с обзиром на методски поступак који користе при слушању музике. Међутим, како се из осталих региона, изузев београдског, на ово питање изјаснио мањи број испитаника, нећемо тумачити ове резултате.

Табела 45: Критеријуми за одабир композиција за слушање

	Фреквенција	Процент (%)
Расположивост	16	13,4%
Тематски	100	84,0%
На основу мелодије	39	32,8%
На основу карактера	68	57,1%
На основу музичког проблема	15	12,6%

Питање критеријума за одабир композиције за слушање је питање са могућношћу вишеструког избора, те збир процената не даје 100%.

Највећи проценат испитаника изјаснио се користе тематски критеријум (84%), а потом следи одабир на основу карактера (57,1%). 32,8% васпитача бира композицију на основу мелодије, 13,4% на основу расположивости, а само 12,6% на основу музичког проблема.

Табела 46: Критеријуми за одабир композиција за слушање и старост испитаника

		Старост испитаника			
		20-29	30-39	40-49	50+
Расположивост	Укупно	7	8	1	0
	%	21,9%	14,3%	5,0%	0,0%
Тематски	Укупно	22	48	20	10
	%	68,8%	85,7%	100,0%	90,9%
На основу мелодије	Укупно	11	20	5	3
	%	34,4%	35,7%	25,0%	27,3%
На основу карактера	Укупно	19	31	10	8
	%	59,4%	55,4%	50,0%	72,7%
На основу музичког проблема	Укупно	3	3	5	4
	%	9,4%	5,4%	25,0%	36,4%
Укупно (Σ)	Укупно	32	56	20	11
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=28,80, df=15, p=0,017$$

Критеријуми за одабир композиција за слушање се статистички значајно разликују међу старосним категоријама, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=28,80$,

df=15, $p=0,017$). Васпитачи свих старосних група најпре бирају нумере за слушање према тематском критеријуму и према карактеру нумера. Када је реч о критеријуму који сматрамо најзначајнијим – према музичком проблему, запажа се иста тенденција као у неким претходним питањима – уочава се рапидан пад у проценту са смањењем година испитаника, кроз категорије старије од 50 година, старости 40-49, са најнижим процентом у оквиру старосне групе 30-39, на чије смо проблеме у музичком образовању више пута указали, да би проценат био нешто виши у најмлађој старосној категорији.

Критеријум за одабир композиције се статистички значајно не разликује међу испитаницима са различитом дужином радног стажа и регионом у ком су васпитачи запослени, показује Хи-квадрат тест.

Табела 47: Инструменти у поседу вртића

	Фреквенција	Процент (%)
Хармоника	19	16,4%
Више хармоника	4	3,4%
Клавир / клавијатура	38	32,8%
Клавир / клавијатура и хармоника	34	29,3%
Клавир / клавијатура и више хармоника	5	4,3%
Немамо клавир / клавијатуру или хармонику	16	13,8%
Укупно (Σ)	116	100,0%

На питање: да ли вртић поседује неки од инструмената намењен васпитачима, добијени су следећи одговори: хармонику поседује 16,4% вртића, више хармоника 3,4%, клавир/клавијатуре 32,8%, клавир/клавијатуру и хармонику поседује 29,3% вртића, а клавир /клавијатуру и више хармоника поседује 4,3% вртића. Податак који смо добили да чак 13,8% вртића не поседује клавир, клавијатуру или хармонику, а имајући у виду чињеницу да чак 81,6 % испитаника ради на територији Београда, сматрамо веома забрињавајућим, јер је реч о региону који спада међу најразвијеније на територији Србије.

Табела 48: Инструменти у поседу вртића и место рада

		Место рада					
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија	Укупно (Σ)	
Инструменти у вртићу	Хармоника	Укупно	12	3	2	0	17
		%	70,6%	17,6%	11,8%	0,0%	100,0%
	Више хармоника	Укупно	4	0	0	0	4
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Клавир / клавијатура	Укупно	33	1	1	1	36
		%	91,7%	2,8%	2,8%	2,8%	100,0%
	Клавир / клавијатура и хармоника	Укупно	26	2	3	2	33
		%	78,8%	6,1%	9,1%	6,1%	100,0%
	Клавир / клавијатура и више хармоника	Укупно	3	1	1	0	5
		%	60,0%	20,0%	20,0%	0,0%	100,0%
	Немамо клавир / клавијатуру или хармонику	Укупно	12	0	3	1	16
		%	75,0%	0,0%	18,8%	6,3%	100,0%

$$\chi^2=14,48, df=15, p=0,489$$

Из тог разлога, испитали смо и да ли је поседовање инструмента од стране вртића статистички значајно различито код васпитача који раде на различитим локацијама (регионима Србије). Статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=14,48$, $df=15$, $p=0,489$), али занимљиво је да чак 75% вртића о којима су се васпитачи изјаснили да не поседују ниједан инструмент припада територији главног града.

Табела 49: Фреквенција свирања

	Фреквенција	Процент (%)
Ретко	38	42,7%
Неколико пута годишње	6	6,7%
Једном месечно	8	9,0%
Два пута месечно	4	4,5%
Једном недељно	15	16,9%
Више пута недељно	18	20,2%
Укупно (Σ)	89	100,0%

На питање о учесталости свирања у вртићу, чак 42,7% васпитача изјашњава се да свира ретко („ретко“ је формулација која понуђена према следу понуђених одговора након „неколико пута годишње“, те посредно, означава еуфемизам за некоришћење инструмента у раду), 6,7% васпитача свира неколико пута годишње, 9% свира једном месечно, 4,5% свира два пута месечно, 16,9% свира једном недељно, а тек мало више од петине испитаника свира више пута недељно. Збирно гледано, тек мало више од трећине васпитача користи инструмент на недељној основи, што је веома низак проценат, имајући у виду да је свирање инструмента сегмент наставе који је велики број испитаника назначио као заступљен у процесу образовања васпитача. Истичемо и да је проценат васпитача који ретко користе инструмент скоро троструко већи од броја вртића који не поседују инструмент, те да је оспособљавање кадра за музицирање на инструменту примаран корак у повећању фреквенције музицирања у предшколским установама, а не набавка опреме, како се често у неформалној комуникацији са васпитачима може закључити.

Табела 50: Фреквенција свирања и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)	
		20-29	30-39	40-49	50+		
Фреквенција свирања	Ретко	Укупно	12	18	8	0	38
		%	31,6%	47,4%	21,1%	0,0%	100,0%
	Неколико пута годишње	Укупно	3	3	0	0	6
		%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Једном месечно	Укупно	5	3	0	0	8
		%	62,5%	37,5%	0,0%	0,0%	100,0%
	Два пута месечно	Укупно	0	3	0	1	4
		%	0,0%	75,0%	0,0%	25,0%	100,0%
	Једном недељно	Укупно	3	2	7	3	15
		%	20,0%	13,3%	46,7%	20,0%	100,0%
	Више пута недељно	Укупно	4	4	4	6	18
		%	22,2%	22,2%	22,2%	33,3%	100,0%

$$\chi^2=35,62, df=15, p=0,002$$

Да ли је фреквенција свирања статистички значајно различита у оквиру различитих старосних категорија тестирали смо Хи-квадрат тестом. Овај тест је статистички значајан ($\chi^2=35,62$, $df=15$, $p=0,002$). Уочљиво је да су одговори „ретко“, „неколико пута годишње“ и „једном месечно“ најређе присутни међу испитаницима старијим од 40 година, а одговор „ретко“ је са највећом фреквенцијом присутан међу испитаницима старости од 30-39 година.

Исте податке приказујемо и са фреквенцијама одговора унутар појединих старосних категорија, груписане на три нивоа учесталости:

Табела 51: Фреквенција свирања и старост испитаника

		Старост испитаника				
		20-29	30-39	40-49	50+	
Фреквенција свирања	Ретко/неколико пута годишње	Укупно	15	21	8	0
		%	55,5%	63,6%	42,1%	0,0%
	Једном и два пута месечно	Укупно	5	6	0	1
		%	18,5%	18,2%	0,0%	10,0%
	Једном или више пута недељно	Укупно	7	6	11	9
		%	25,9%	18,2%	57,9%	90,0%
	Укупно (Σ)	Укупно	27	33	19	10
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=35,62, df=15, p=0,002$$

Видљиво је да огромна већина испитаника старијих од 50 година учестало музицира, као и да је у групи 40-49 година присутна поларизованост узорка – испитаници или свирају често, или свирају веома ретко. И по овом питању, најлошији резултати су присутни у старосној групи од 30-39 година, где близу две трећине испитаника наводи да свира ретко, или неколико пута годишње, а мање побољшање уочљиво је у најмлађој старосној групи, где овај одговор даје нешто више од половине испитаника.

Да ли је фреквенција свирања статистички значајно различита код испитаника са различитом дужином стажа, као и код испитаника који раде у различитим регионима Србије, тестирали смо Хи-квадрат тестом. Овај тест није статистички значајан, те закључујемо да разлике не постоје.

Табела 52: Фреквенција комбиновања музике и покрета

	Фреквенција	Процент (%)
Једном месечно	1	,8%
Два пута месечно	8	6,8%
Једном недељно	32	27,1%
Више пута недељно	77	65,3%
Укупно (Σ)	118	100,0%

Учесталост комбиновања музике и покрета је таква да 65,3% васпитача комбинује музику и покрет више пута недељно, 27,1% васпитача комбинује ова два елемента једном недељно, 6,8% васпитача комбинује музику и покрет два пута месечно, док 0,8% испитаника комбинује музику и покрет једном месечно.

Не постоји статистички значајна разлика између испитаника различите старости, дужине стажа, који раде у различитим регионима Србије, а с обзиром на учесталост комбиновања музике и покрета

Табела 53: Начин комбиновања музике и покрета

	Фреквенција	Процент (%)
Кореографија прати текст уз певање	99	83,2%
Кореографија уз слушање	41	34,5%
Слободан покрет уз певање	38	31,9%
Слободан покрет уз слушање	59	49,6%
Нешто друго	1	,8%

Укупно 83,2% васпитача наводи да музику и покрет комбинују тако да кореографија прати текст уз певање. Њих 49,6% комбинују слободан покрет уз слушање. Кореографију уз слушање користи 34,5%, док 31,9% комбинују слободан покрет уз певање. Један васпитач је навео да је то нешто друго без додатне спецификације.

Да ли је начин комбиновања музике и покрета сличан или различит код испитаника различите дужине стажа, као и оних који раде у различитим регионима Србије испитали смо Хи-квадрат тестом. Статистичка значајност изнад

је граничне вредности од 0,05, те можемо закључити да статистички значајна разлика не постоји.

Табела 54: Начин комбиновања музике и покрета и дужина радног стажа

		Године стажа				
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35
Кореографија прати текст уз певање	Укупно	45	29	5	3	16
	%	84,9%	90,6%	55,6%	100%	76,2%
Кореографија уз слушање	Укупно	17	8	2	2	11
	%	32,1%	25,0%	22,2%	66,7%	52,4%
Слободан покрет уз певање	Укупно	17	9	3	3	6
	%	32,1%	28,1%	33,3%	100,0%	28,6%
Слободан покрет уз слушање	Укупно	26	14	6	0	13
	%	49,1%	43,8%	66,7%	0,0%	61,9%
Нешто друго	Укупно	0	0	1	0	0
	%	0,0%	0,0%	11,1%	0,0%	0,0%
Укупно (Σ)	Укупно	53	32	9	3	20

$$\chi^2=39,33, df=20, p=0,006$$

Начин комбиновања музике и покрета статистички је значајно различит код испитаника са различитом дужином радног стажа ($\chi^2=39,33, df=20, p=0,006$). За слободан покрет уз слушање се опредељују претежно испитаници са 15-21 и 29-35 година стажа, слободан покрет уз певање је најзаступљенији код испитаника са 22-28 година стажа, док се за извођење кореографије већински опредељују сви испитаници, изузев оних који имају 15-21 година стажа.

Табела 55: Заступљеност импровизовања и стваралаштва у раду

	Фреквенција	Процент (%)
Да	72	65,5%
Не	38	34,5%
Укупно (Σ)	110	100%

На питање да ли васпитачи реализују активности које се баве музичким стваралаштвом и импровизацијом, њих 65,5% одговорило је потврдно.

Табела 56: Заступљеност импровизовања и стваралаштва у раду и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)	
		20-29	30-39	40-49	50+		
Заступљеност импровизовања и стваралаштва	Да	Укупно	15	32	15	10	72
		%	20,8%	44,4%	20,8%	13,9%	100,0%
	Не	Укупно	15	21	2	0	38
		%	39,5%	55,3%	5,3%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=12,95, df=3, p=0,005$$

Присутна је статистички значајна разлика између старосних група у погледу реализовања активности из домена стваралаштва и импровизације ($\chi^2=12,95, df=3, p=0,005$). Међу васпитачима који су навели да не реализују активности из ове области, већина (55,3%) припада старосној групи од 30 до 39 година. Приказујемо исте податке категоризоване унутар појединих узрасних група:

Табела 57: Заступљеност импровизовања и стваралаштва у раду и старост испитаника

		Старост испитаника				
		20-29	30-39	40-49	50+	
Заступљеност импровизовања и стваралаштва	Да	Укупно	15	32	15	10
		%	50,0%	60,4%	88,2%	100,0%
	Не	Укупно	15	21	2	0
		%	50,0%	39,6%	11,8%	0,0%
	Укупно (Σ)	Укупно	30	53	17	10
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=12,95, df=3, p=0,005$$

У подацима приказаним на овај начин видљиво је да са годинама старости опада фреквенција заступљености импровизовања и стваралаштва међу испитаницима, а посебно истичемо податак да у најстаријој старосној групи сви испитаници наводе да практикују овај вид активности, док је у најмлађој групи тај одговор дала тек половина испитаника. У оквиру теоријског поглавља и анализи публикација истакли смо значај овог вида рада за дечји музички развој, те овај податак сматрамо врло забрињавајућим.

Табела 58: Заступљеност импровизовања и стваралаштва у раду и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)	
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35		
Заступљеност импровизовања и стваралаштва	Да	Укупно	25	21	8	3	14	71
		%	35,2%	29,6%	11,3%	4,2%	19,7%	100,0%
	Не	Укупно	26	8	1	0	3	38
		%	68,4%	21,1%	2,6%	0,0%	7,9%	100,0%

$$\chi^2=12,57, df=4, p=0,014$$

И наредно укрштање варијабли дало је исте резултате и показало да су васпитачи који имају до 7 година радног стажа група која у најмањој мери наводи да реализује активности које се баве музичким стваралаштвом и импровизацијом (68,4%). Ова разлика је статистички значајна ($\chi^2=12,57, df=4, p=0,014$).

Заступљеност импровизовања и стваралаштва и покрета и место рада нису у статистички значајној вези показује Хи-квадрат тест.

Табела 59: Методски поступак – импровизација и стваралаштво

	Фреквенција	Процент (%)
Експериментисање са звуком, прављеним инструментима	5	4,2%
Драматизација песме	6	5,0%
Импровизовање на дечјим инструментима	19	16,0%
Осмишљавање текста песме	16	13,4%
Импровизовање покрета уз музику	20	16,8%
Прављење инструмената	10	8,4%
Сликање/цртање након одслушане композиције	2	1,7%
Импровизација мелодије на дати текст	15	12,6%

Питање о томе на који начин васпитачи реализују активности из домена стваралаштва и импровизације било је формулисано као отворено питање. Наводимо најпре да је мање од половине испитаника (n=54) дало одговоре на ово питање. Сличне одговоре међу добијеним одговорима смо потом објединили у наведене категорије, односно кодирани их (неки од одговора истовремено припадају већем броју категорија). Добијени су следећи одговори: 16,8% саопштило да је то импровизовање покрета уз музику, 16% васпитача наводи импровизовање на дечјим инструментима, осмишљавање текста песме навело је 13,4% васпитача, а импровизацију мелодије на дати текст навело је 12,6%. Прављење инструмената користи 8,4% васпитача, драматизацију песме 5%, експериментисање са звуком, прављеним инструментима користи 4,2% и сликање/цртање након одслушане композиције користи 1,7%.

Уколико бисмо овде применили идентичну категоризацију видова стваралаштва као у оквиру анализе публикација, добили бисмо следеће фреквенције:

- вокално стваралаштво – 26%
- стваралаштво покретом – 21,8%
- стваралаштво на инструментима – 20,2%
- ликовно стваралаштво – 10,1%

Занимљиво је да редослед видова стваралаштва по фреквенцији њихове заступљености сличан оном у анализи публикација, уз разлику у редоследу прва два вида стваралачког рада и уз одсуство комбинованих видова стваралаштва.

Испитали смо да ли је начин реализације активности које се баве музичким стваралаштвом и импровизацијом статистички значајно различит код испитаника различите старости, као и код испитаника запосленим у различитим регионима. Статистичка значајност Хи-квадрат теста изнад је граничне вредности од 0,05, дакле, статистички значајна разлика не постоји.

Табела 60: Методски поступак – импровизација и стваралаштво и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	
Експериментисање са звуком, прављеним инструментима	Укупно	0	1	1	0	3	5
	%	0,0%	20,0%	20,0%	0,0%	60,0%	100,0%
Драматизација песме	Укупно	3	3	0	0	0	6
	%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Импровизовање на дечјим инструментима	Укупно	10	4	3	0	2	19
	%	52,6%	21,1%	15,8%	0,0%	10,5%	100,0%
Осмишљавање текста песме	Укупно	9	3	0	1	3	16
	%	56,3%	18,8%	0,0%	6,3%	18,8%	100,0%
Импровизовање покрета уз музику	Укупно	7	6	4	0	3	20
	%	35,0%	30,0%	20,0%	0,0%	15,0%	100,0%
Прављење инструмената	Укупно	1	5	2	0	2	10
	%	10,0%	50,0%	20,0%	0,0%	20,0%	100,0%
Сликање/цртање након одслушане композиције	Укупно	0	1	1	0	0	2
	%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Импровизација мелодије на дати текст	Укупно	5	2	0	2	6	15
	%	33,3%	13,3%	0,0%	13,3%	40,0%	100,0%

$$\chi^2=52,58, df=32, p=0,012$$

Васпитачи са различитом дужином радног стажа користе статистички значајно различите методске поступке импровизације и стваралаштва. Наиме, експериментисање са звуком и прављеним инструментима доминантно користе васпитачи са најдужим радним стажом 29 до 35 година (60%). Драматизацију песме користе само васпитачи са стажом до 14 година (100%). Импровизовање на дечјим инструментима доминантно користе они са радним стажом до 7 година (52,6%). Иста група доминантно користи и осмишљавање текста песме (56,3%). Импровизовање покрета уз музику у највећој мери користе васпитачи са до 7 година радног стажа (35%), али и од 8 до 14 година (30%). Од укупног броја васпитача који реализују прављење инструмената, њих 50% има радни стаж 8 до 14 година, док од укупног броја васпитача који користе импровизацију мелодије на дати текст њих 50% има радни стаж 29 до 35 година.

Табела 61: Методски поступак - обрада песме по слуху

	Фреквенција	Процент (%)
Учење текста па мелодије, без мотивационог увода	21	32,3%
Мотивациони увод, учење текста па мелодије, завршни део	12	18,5%
Учење песме по деловима, заједно текст и мелодију, без увода	13	20,0%
Учење по деловима, текст и мелодија заједно, са мотивационим уводом и завршним делом	10	15,4%
Учење песме у целости без поделе на делове и мотивационог увода	5	7,7%
Учење песме у целости са мотивационим уводом или завршним делом	3	4,6%
Више дана слушања песме, разговор, постепено усвајање	1	1,5%
Укупно (Σ)	65	100,0%

Васпитачи су замољени да упишу који методски поступак користе при обради песме по слуху. Питање је постављено као питање отвореног типа, а добијене одговоре смо категорисали на два начина. У оквиру првог, здружени су према сличности, одговори који се тичу поступка учења у целости/по деловима, са или без мотивационог увода и завршног дела и редоследа учења текста и мелодије. Накнадно ћемо представити и податке о коришћењу инструмента/ЦД-а као пратње у оквиру поступка учења песме.

Добијени су следећи подаци: учење текста без мелодије, без мотивационог увода користи 32,3% васпитача; учење песме по деловима, уз истовремено усвајање текста и мелодије, без увода користи 20% васпитача. Код 18,5% испитаника је у употреби поступак састављен од мотивационог увода, централног дела у ком се најпре савладава текст, а потом мелодија и завршног дела. 15,4% испитаника користи поступак учења песме по деловима, у ком се текст и мелодија усвајају истовремено, уз присуство мотивационог увода и завршног дела; учење песме у целости (без поделе на делове), без мотивационог увода користи 7,7% васпитача, а учење песме у целости са мотивационим уводом или завршним делом користи 4,6% испитаника. Најмањи проценат васпитача користи поступак у ком се песма усваја постепено, током више дана, уз њено слушање и разговор о њој (1,5%).

Не постоји статистички значајна разлика између старосних категорија, а с обзиром на методски поступак обраде песме по слуху.

Табела 62: Методски поступак – обрада песме по слуху и дужина радног стажа

		Године стажа				
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35
Учење текста па мелодије, без мотивационог увода	Укупно	10	8	0	0	3
	%	33,3%	40,0%	0,0%	0,0%	27,3%
Мотивациони увод, учење текста па мелодије, завршни део	Укупно	5	4	0	0	3
	%	16,7%	20,0%	0,0%	0,0%	27,3%
Учење песме по деловима, заједно текст и мелодију, без увода	Укупно	7	5	0	0	1
	%	23,3%	25,0%	0,0%	0,0%	9,1%
Учење по деловима, текст и мелодија заједно, са мотивационим уводом и завршним делом	Укупно	4	0	1	1	4
	%	13,3%	0,0%	100,0%	33,3%	36,4%
Учење песме у целости без поделе на делове и мотивационог увода	Укупно	3	2	0	0	0
	%	10,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Учење песме у целости са мотивационим уводом или завршним делом	Укупно	1	0	0	2	0
	%	3,3%	0,0%	0,0%	66,7%	0,0%
Више дана слушања песме, разговор, постепено усвајање	Укупно	0	1	0	0	0
	%	0,0%	5,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	Укупно	30	20	1	3	11
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=46,85, df=24, p=0,003$$

Постоји статистички значајна разлика између испитаника са различитом дужином радног стажа, а с обзиром на методски поступак обраде песме по слуху ($\chi^2=46,85$, $df=24$, $p=0,003$). Наиме, иако смо у анализи публикација утврдили да је у литератури објављиваној до 1986. године сугерисан поступак обраде песме у целисти, васпитачи са најдужим радним стажом се не опредељују за овај поступак, док је најприсутнији међу испитаницима који припадају категорији са 22-28 година стажа. Овај приступ је најмање заступљен међу испитаницима са 15-20 година стажа, а међу испитаницима са 0-15 година стажа је поново присутан са заступљеношћу која је мања од 10%. Учење песме по деловима је најзаступљеније међу испитаницима са више од 22 године стажа, као и онима са мање од 7 година стажа.

Иако је у већини публикација сугерисано да се при учењу песме текст и мелодија усвајају истовремено, висок проценат испитаника са мање од 14 (28,3%, односно 37,5%), и више од 29 година радног стажа (28,6%) се опредељује за приступ у ком савладавање текста претходи савладавању мелодије.

Табела 63: Методски поступак - обрада песме по слуху и место рада

		Место рада						
		Београд	Војводина	Источна Србија	Западна Србија	Јужна Србија	Косово и Метохија	Централна Србија
Учење текста па мелодије, без мотивационог увода	Укупно	11	1	0	5	0	0	2
	%	22,9%	25,0%	0,0%	71,4%	0,0%	0,0%	66,7%
Мотивациони увод, учење текста па мелодије, завршни део	Укупно	8	1	0	2	0	0	1
	%	16,7%	25,0%	0,0%	28,6%	0,0%	0,0%	33,3%
Учење песме по деловима, заједно текст и мелодију, без увода	Укупно	12	0	0	0	0	0	0
	%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Учење по деловима, текст и мелодија заједно, са мотивационим уводом и завршним делом	Укупно	10	0	0	0	0	0	0
	%	20,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Учење песме у целости без поделе на делове и мотивационог увода	Укупно	4	1	0	0	0	0	0
	%	8,3%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Учење песме у целости са мотивационим уводом или завршним делом	Укупно	3	0	0	0	0	0	0
	%	6,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Више дана слушања песме, разговор, постепено усвајање	Укупно	0	1	0	0	0	0	0
	%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	Укупно	48	4	0	7	0	0	3
	%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=30,92, df=18, p=0,029$$

Постоји статистички значајна разлика између испитаника са различитим местом рада, а с обзиром на методски поступак обраде песме по слуху ($\chi^2=30,92$, $df=18$, $p=0,029$), међутим, због малог броја испитаника који су одговорили на ово питање из других региона, изузев београдског, нећемо даље тумачити ове резултате.

Табела 64: Пратња певању у оквиру поступка обраде песме по слуху

	Фреквенција	Процент (%)
Није прецизирано	19	29,2%
ЦД	21	32,3%
Пратња инструмената	15	23,1%
Певање без инструмената	6	9,2%
Певање без инструмената, а потом са пратњом инструмената	4	6,2%
Укупно (Σ)	65	100,0%

Када је реч о пратњи певању коришћеној приликом обраде песме, близу трећине испитаника не прецизира коју врсту пратње користи, трећина поступак учења песме спроводи уз музику са ЦД-а, нешто више од петине користи инструмент (додатних 6,2% користи инструмент, али тек након што је песма савладавана уз певање, без пратње инструмента), а 9,2% песму учи кроз певање, без пратње

инструмента. У оквиру анализе публикација приказали смо да су и у њима при-
сутне различите смернице везане за употребу инструмента, односно ЦД-а.

Табела 65: Пратња певању у оквиру поступка обраде песме по слуху и старост
испитаника

		Старост испитаника			
		20-29	30-39	40-49	50+
Није прецизирано	Укупно	5	11	2	1
	%	31,3%	33,3%	20,0%	16,7%
ЦД	Укупно	4	15	2	0
	%	25,0%	45,5%	20,0%	0,0%
Пратња инструмената	Укупно	5	3	5	2
	%	31,3%	9,1%	50,0%	33,3%
Певање без инструмената	Укупно	1	4	0	1
	%	6,3%	12,1%	0,0%	16,7%
Певање без инструмената, а потом са пратњом инструмената	Укупно	1	0	1	2
	%	6,3%	0,0%	10,0%	33,3%
Total	Укупно	16	33	10	6
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=23,14, df=12, p=0,026$$

Постоји статистички значајна разлика између старосних категорија, а с обзи-
ром на пратњу приликом обраде песме по слуху ($\chi^2=23,14, df=12, p=0,026$). Наиме,
ниједан испитаник из старосне групе преко 50 година не користи ЦД приликом
усвајања песме, док највећи број испитаника који користи овај вид пратње припада
старосној категорији 30-39 година. Међу најмлађим васпитачима се ситуација у
овом погледу поправља, те проценат испитаника који користе ЦД у поступку учења
песме пада на четвртину испитаног узорка. Слична тенденција уочљива је и у код
коришћења инструмента као пратње – две трећине испитаника старији од 50 година
га користе у обради песме (рачунајући и оне испитанике који најпре певају песму, а
касније певању додају пратњу инструмента), сличан проценат је присутан и код
групе испитаника старости 40-49 година. Само 9,1 васпитача старости 30-39 година
користи инструмент као пратњу учењу песме, а охрабрујућ податак је да је уочљив
видан пораст фреквенције употребе инструмента код најмлађе старосне групе (чак
37, 6%, рачунајући и испитаника који накнадно додаје инструмент, након ослањања
на сопствени глас).

Не постоји статистички значајна разлика између испитаника са различитом дужином радног стажа и местом запослења, а с обзиром на методски поступак обраде песме по слуху.

Табела 66: Критеријум за одабир песама за певање

	Фреквенција	Процент (%)
Амбитус песме и опсег гласа	31	26,1%
Тематски	96	80,7%
Према свирачком репертоару	9	7,6%
Према доступности	34	28,6%
Према одређеном музичком проблему	39	32,8%
Нешто друго_ Дечје преференције	2	1,7%
Нешто друго_ Прилика за коју се спрема	1	,8%
Нешто друго_ Према узрасту	2	1,7%

Највећи проценат васпитача (80,7%) користи тематски критеријум за одабир песама за певање. Укупно 32,8% васпитача наводи да песму бира према одређеном музичком проблему, према доступности песму бира 28,6% васпитача, 26,1% песму бира према амбитусу песме и опсегу гласа. Знатно мањи проценат васпитача (7,6%) песму бира према сопственом свирачком репертоару, дечјим преференцијама (1,7%), према узрасту (1,7%) и сходно прилици за коју се спремају (0,8%).

Тип питања био је са могућношћу вишеструког избора, те збир процената не даје 100%, а збир фреквенција није једнак укупном броју испитаника.

Табела 67: Критеријум за одабир песама за певање и старост испитаника

		Старост испитаника			
		20-29	30-39	40-49	50+
Амбитус песме и опсег гласа	Укупно	4	13	8	6
	%	12,5%	23,2%	40,0%	54,5%
Тематски	Укупно	23	51	13	9
	%	71,9%	91,1%	65,0%	81,8%
Према свирачком репертоару	Укупно	2	5	2	0
	%	6,3%	8,9%	10,0%	0,0%
Према доступности	Укупно	14	16	4	0

	%	43,8%	28,6%	20,0%	0,0%
Према одређеном музичком проблему	Укупно	10	15	9	5
	%	31,3%	26,8%	45,0%	45,5%
Нешто друго_Дечје преференције	Укупно	1	1	0	0
	%	3,1%	1,8%	0,0%	0,0%
Нешто друго_Прилика за коју се спрема	Укупно	0	1	0	0
	%	0,0%	1,8%	0,0%	0,0%
Нешто друго_Према узрасту	Укупно	0	2	0	0
	%	0,0%	3,6%	0,0%	0,0%
Total	Укупно	31	56	19	11
	%		/	/	/

$$\chi^2=34,95, df=24, p=0,069$$

Не постоји статистички значајна разлика у начину одабира песме која ће се учити са децом зависно од старости испитаника ($\chi^2=34,95, df=24, p=0,069$), али је занимљиво приметити да са смањењем старости васпитача опада проценат испитаника који сматрају значајним критеријумом амбитус песме и опсег гласа, за који смо у анализи публикација приметили да спада у један од најприсутнијих. Такође, уочавамо да испитаници који припадају старосној категорији 30-39 година у најмањем проценту користе музичку проблематику као критеријум за одабир песама, те се у највећем броју опредељују за тематски критеријум.

Не постоји статистички значајна разлика у начину одабира песме која ће се учити са децом зависно од година радног стажа васпитача.

Табела 68: Критеријум за одабир песама за певање и место рада

		Место рада			
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија
Амбитус песме и опсег гласа	Укупно	27	3	0	0
	%	29,0%	42,9%	0,0%	0,0%
Тематски	Укупно	73	6	10	4
	%	78,5%	85,7%	100,0%	100,0%
Према свирачком репертоару	Укупно	8	1	0	0
	%	8,6%	14,3%	0,0%	0,0%
Према доступности	Укупно	31	1	2	0
	%	33,3%	14,3%	20,0%	0,0%
Према одређеном музичком проблему	Укупно	28	2	4	2
	%	30,1%	28,6%	40,0%	50,0%
Нешто друго_Дечје	Укупно	0	1	0	0

преференције	%	0,0%	14,3%	0,0%	0,0%
Нешто друго_ Прилика за коју се спрема	Укупно	0	0	1	0
	%	0,0%	0,0%	10,0%	0,0%
Нешто друго_ Према узрасту	Укупно	2	0	0	0
	%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	Укупно	91	7	10	4
	%	/	/	/	/

$\chi^2=42,08$, $df=24$, $p=0,013$

Васпитачи који раде у различитим регионима Србије имају статистички значајно другачије критеријуме за одабир песама за певање. Хи-квадрат тест показује постојање статистички значајне разлике ($\chi^2=42,08$, $df=24$, $p=0,013$), а видљиво је да је тематски критеријум доминантан код свих испитаника. Амбитус песме и опсег дејег гласа као критеријум у обзир узимају само испитаници запослени у београдском региону и Војводини.

Табела 69: Уводни део активности

	Фреквенција	Процент (%)
Разговор о тематици песме	45	37,80%
Прича	27	22,70%
Представа, често луткарска или драматизација, покрет	17	14,30%
Очигледна средства – фотографије које упућују на тему	14	11,80%
Слична позната песма или покретна игра	9	7,60%
Упознавање са песмом, текстом, ритмом...	8	6,70%
Препричавање радње песме, упознавање са ликовима	7	5,90%
Слушање музике као подстицај, увођење у атмосферу	5	4,20%
Шетња по дворишту	2	1,70%
Без увода, одмах почињем са обрадом песме	2	1,70%

Питање о начину на који је конципиран уводни део активности било је отворено питање, те су слични одговори груписани у наведене категорије. Неки од одговора су сврстани у више категорија, па збир процената не даје 100%, а збир фреквенција није једнак укупном броју испитаника.

Највећи проценат васпитача (37,8%) децу у музичку активност уводи преко разговора о тематици песме. Активност почиње причом 22,7% васпитача. Њих 14,3% користи представу, а 11,8% користи очигледна средства, најчешће фотографије које упућују на тему активности. Сличну познату песму или игру користи 7,6% васпитача. Укупно 6,7% васпитача децу најпре упознаје са песмом, текстом

и ритмом, док 5,9% препричава радњу песме и децу упознаје са ликовима. Слушање музике као подстицај, увођење у атмосферу користи 4,2% васпитача, док по 1,7% васпитача користи шетњу по дворишту или почиње без увода.

Не постоји статистички значајна разлика у начину на који васпитачи уводе децу у музичку активност зависно од година старости, дужине радног стажа и региона у ком су запослени.

Табела 70: Традиционални садржаји

	Фреквенција	Процент (%)
Песме	80	67,2%
Бројалице	89	74,8%
Игре	83	69,7%

Заступљени су сви фолклорни материјали. Интересантан је податак да највећи број васпитача (74,8%) користи народне бројалице, народне игре користи 69,7% васпитача, а народне песме користи 67,2% васпитача.

Тип питања био је са могућношћу вишеструког избора те збир процената не даје 100%, а збир фреквенција није једнак укупном броју испитаника.

Табела 71: Заступљеност игара у раду

	Фреквенција	Процент (%)
Ретко	3	2,6%
Једном месечно	9	7,8%
Два пута месечно	16	13,9%
Једном недељно	34	29,6%
Више пута недељно	53	46,1%
Укупно (Σ)	115	100,0%

Учесталост извођења игара је таква да највећи проценат васпитача музичке игре са децом изводи више пута недељно (46,1%), док једном недељно игре изводи 29,6% васпитача. Два пута месечно игре су заступљене код 13,9% васпитача, једном месечно код 7,8% васпитача, а само 2,6% васпитача наводи да ретко изводи музичке игре.

Не постоји статистички значајна разлика у учесталости музичких игара зависно од старости испитаника, година стажа и места запослења.

Табела 72: Типови игара

	Фреквенција	Процент (%)
Дидактичке	22	18,5%
Игре са певањем	90	75,7%
Игре уз инструменталну пратњу	46	38,7%
Мале музичке драматизације	44	37,0%
Игре опажања звукова и тонова	51	42,9%
Нешто друго	4	3,4%

Највећи проценат васпитача наводи да у раду користи и игре са певањем (75,7%). Игре опажања звукова и тонова користи 42,9% васпитача, 38,7% васпитача користе игре уз инструменталну пратњу, 37,0% васпитача користи мале музичке драматизације. Дидактичке игре користи 18,5% васпитача, а неке друге користи 3,4% васпитача из узорка.

Тип питања био је са могућношћу вишеструког избора те збир процената не даје 100%, а збир фреквенција није једнак укупном броју испитаника.

Како смо и у оквиру анализе публикација сортирали игре према фреквенцији којом су у датим публикацијама помињане, дајемо упоредан приказ првих шест типова игара према заступљености у публикацијама, као и према наводима васпитача о њиховој заступљености у пракси.

Табела 73: Заступљеност типова игара у публикацијама и у пракси – према наводима васпитача

Типови игара према заступљености у анализираним публикацијама	Типови игара према заступљености према наводима васпитача
народне игре/орске игре/игре у колу	игре са певањем
игре за развој чула/ слуха/ запажање особина тона/музичких елемената/стицање знања из области теорије музике	игре опажања звукова и тонова
игре са певањем	игре уз инструменталну пратњу
игре уз инструменталну музику	музичке драматизације
музичке драматизације	дидактичке игре
плесови/окретне игре/плесне игре/савладавање основних играчких покрета	друге игре

Истичемо да су се приликом анализе публикација као засебна категорија издвојиле народне игре, које нисмо предвидели ко засебну категорију у оквиру нашег упитника. Остале категорије се углавном поклапају, уз мање разлике у њиховом редоследу.

Табела 74: Типови игара и старост испитаника

		Старост испитаника			
		20-29	30-39	40-49	50+
Дидактичке	Укупно	5	7	4	6
	%	15,6%	12,5%	20,0%	54,5%
Игре са певањем	Укупно	26	43	13	8
	%	81,3%	76,8%	65,0%	72,7%
Игре уз инструменталну пратњу	Укупно	8	22	8	8
	%	25,0%	39,3%	40,0%	72,7%
Мале музичке драматизације	Укупно	7	24	5	8
	%	21,9%	42,9%	25,0%	72,7%
Игре опажања звукова и тонова	Укупно	12	21	11	7
	%	37,5%	37,5%	55,0%	63,6%
Нешто друго	Укупно	1	1	0	2
	%	3,1%	1,8%	0,0%	18,2%
Total	Укупно	29	51	17	11
	%	/	/	/	/
Просечан број типова игара		2,0	2,3	2,4	3,5

$$\chi^2=40,52, df=18, p=0,002$$

Хи-квадрат тест показује да постоји статистички значајна разлика између васпитача различите старости, а с обзиром на типове игара које користе у раду са децом ($\chi^2=40,52, df=18, p=0,002$). Уочљиво је да испитаници старији од 40 година у већој мери користе игре опажања особина звука и тона, него испитаници млађи од 39 година. Васпитачи старији од 50 година чешће од осталих практикују и дидактичке игре, као и игре уз инструменталну пратњу, а у раду у просеку користе већи број типова игара него испитаници из осталих старосних категорија.

Табела 75: Типови игара и дужина радног стажа

		Године стажа				
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35
Дидактичке	Укупно	5	3	2	1	10
	%	9,4%	9,4%	22,2%	33,3%	47,6%
Игре са певањем	Укупно	41	21	6	2	19
	%	77,4%	65,6%	66,7%	66,7%	90,5%
Игре уз инструменталну пратњу	Укупно	15	13	5	2	10
	%	28,3%	40,6%	55,6%	66,7%	47,6%
Мале музичке драматизације	Укупно	15	16	2	2	8
	%	28,3%	50,0%	22,2%	66,7%	38,1%
Игре опажања звукова и тонова	Укупно	24	10	4	1	11
	%	45,3%	31,3%	44,4%	33,3%	52,4%
Нешто друго	Укупно	0	1	0	1	2
	%	0,0%	3,1%	0,0%	33,3%	9,5%
Total	Укупно	47	28	8	3	21
	%	/	/	/	/	/

$$\chi^2=42,99, df=24, p=0,010$$

Хи-квадрат тест показује да постоји статистички значајна разлика између васпитача различите дужине радног стажа, а с обзиром на типове игара које користе у раду са децом ($\chi^2=42,99, df=24, p=0,010$). Васпитачи са до 7 година радног стажа и преко 29 година стажа најчешће изводе игре са певањем, а они са 20-29 година стажа спроводе игре уз инструменталну пратњу.

Табела 76: Додатне активности заступљене у раду

	Фреквенција	Процент (%)
Обрада композитора	22	18,5%
Обрада инструмента	62	52,1%
Упознавање са другим жанровима	39	32,8%
Нешто друго - сарадња са школама	4	3,4%
Нешто друго - хорска музика	1	,8%

Укупно 52,1% васпитача спроводи и типове активности као што су обрада инструмента, а чак 32,8% наводи да упознаје децу са другим жанровима, као што

су цез, world music, класична музика 20. века. Овакав податак охрабрује, имајући у виду податке о важности ширине музичког репертоара, о чему је било речи у оквиру теоријског поглавља. Обрада композитора заступљена је у раду 18,5% васпитача, док мањи број васпитача у оквиру понуђеног поља „нешто друго“ међу додатним активностима које спроводе наводи и сарадњу са школама, као и хорску музику.

Тип питања био је са могућношћу вишеструког избора те збир процената не даје 100%, а збир фреквенција није једнак укупном броју испитаника.

Старост, дужина радног стажа и место рада васпитача нису у статистички значајној вези са додатним активностима које васпитачи наводе да спроводе.

Табела 77: Корелација са другим методикама

	Фреквенција	Процент (%)
Да, скоро увек	92	77,3%
Да, повремено	24	20,2%
Ретко	2	1,7%
Не	1	,8%
Укупно (Σ)	119	100, %0

На питање да ли васпитачи праве корелацију музичких активности са активностима из других области (ликовним, физичким, говорним), највећи проценат васпитача из узорка одговорио је потврдно (77,3%). Да то чине повремено саопштило је 20,2% испитаника, ретко 1,7%, а да то уопште не чини потврдио је један испитаник. Старост васпитача, године радног стажа и место рада нису у статистички значајној вези са корелацијом музичких активности са неким другим активностима.

Табела 78: Пример за корелацију са другим методикама

	Фреквенција	Процент (%)
Корелација са говором у бројалицама, драматизацијама	42	35,3%
Цртање уз слушање	68	57,1%
Појашњење свих појава из околине у оквиру теме/текста песме	14	11,8%
Корелација са физичким васпитањем – покрет уз музику	42	35,3%
Служи се математиком код поделе деце у групе или бројалицама	10	8,4%

Израда инструмената, осликавање	4	3,4%
Музика као увод у неку активност из математике, околине...	5	4,2%
Музика као пратња других активности	10	8,4%

Васпитачи су упитани да опишу начине на које реализују корелацију међу методикама. Добијене податке смо према сличности груписали у наведене категорије. Највећи проценат васпитача који су саопштили да користе корелацију музичких активности са другим областима, као пример наводе: корелацију са ликовним васпитањем, односно цртање уз слушање (57,1%), потом следи корелација са развојем говора у бројалицама и драматизацијама коју спроводи 35,3% васпитача. Исти број васпитача наводи да спроводи и корелацију са физичким васпитањем, кроз извођење покрета уз музику. Појашњење појава из околине у оквиру теме/текста песме је пример корелације коју практикује 11,8% васпитача. Укупно 8,4% васпитача сматра да поделом деце у групе или у оквиру бројалица реализује корелацију са облашћу математике. Исти проценат васпитача употребљава музику као пратњу других активности. Музика као увод у неку активност из других области је у употреби код 4,2% васпитача, а корелација са ликовним васпитањем кроз израду инструмената и њихово осликавање код 3,4% васпитача. Није утврђена статистичка значајност између старости васпитача, њиховог радног стажа и места у ком су запослени са начином на који реализују корелацију између методика.

Табела 79: Орфови инструменти у поседу вртића

	Фреквенција	Процент (%)
Звечке	107	89,90%
Даире	85	71,40%
Штапићи	82	68,90%
Триангл	79	66,40%
Бубањ	71	59,70%
Кастањете	57	47,90%
Металофон	47	39,50%
Прапорци	42	35,30%

Чинеле	41	34,50%
Ксилофон	39	32,80%
Маракас	13	10,90%
Друго_фрула	2	1,70%
Друго_усна хармоника	1	0,80%

Васпитачима у вртићима су на располагању следећи Орфови инструменти: звечке (89,90%), даире (71,40%), штапићи (68,90%), триангл (66,40%), бубањ (59,70%), кастањете (47,90%), металофон (39,50%), прапорци (35,30%), чинеле (34,50%), ксилофон (32,80%), маракас (10,90%). осим наведених инструмената, два васпитача су навела и фрулу, а један усну хармонику. Сматрамо забрињавајућим податак да тек нешто више од трећине вртића поседује мелодијске удараљке – металофоне и ксилофоне, имајући у виду да је на значај рада са њима указано у теоријском поглављу, а у оквиру анализе публикација установили смо да се у бројним програмским документима и приручницима налазе напомене за рад са њима.

Табела 80: Расположена техничка опрема

	Фреквенција	Процент (%)
ТВ	76	63,9%
ДВД	73	61,3%
ЦД плејер	104	87,4%
Пројектор	10	8,4%

Од расположиве техничке опреме у соби у којој раде, васпитачима је на располагању ТВ (63,9%), ДВД (61,3%), ЦД плејер (87,4%) и пројектор (8,4%).

Табела 81: Техничка опрема која недостаје у раду

	Фреквенција	Процент (%)
Орфови инструменти за сву децу	16	13,40%
Пројектор	15	12,60%
Лаптоп, компјутер (са интернетом)	12	10,10%
Мини линија, ЦД плејер	8	6,70%
Литература	8	6,70%
ТВ	7	5,90%
ДВД	7	5,90%

ЦД-ови	6	5,00%
Озвучење	5	4,20%
Инструмент за васпитача	4	3,40%
Сензорна табла	2	1,70%

Васпитачи су се изјаснили и у вези са техничком опремом која недостаје у вртићима у којима су запослени. Да недостају Орфови инструменти за сву децу саопштава само 13,4% васпитача, иако је у једном од претходних питања установљено да тек више од половине вртића поседује по пет удараљки са неодређеном висином, а мање од трећине и удараљке са одређеном висином тона. Пројектор недостаје у 12,6% случајева, лаптоп/компјутер (са интернетом) недостаје у раду 10,1% васпитача, мини линија, ЦД плејер и литература недостају код 6,7% испитаника. Телевизор и ДВД плејер су дефицитарни у раду 5,9% васпитача, ЦД-ови у раду 5% њих. Недостатак озвучења саопштава 4,2% васпитача, инструменти за васпитаче недостају код 3,4% испитаних васпитача, а сензорну таблу навело је 1,7% васпитача. Посебно је занимљиво да иако 16 испитаника у једном од претходних питања пријављује мањак инструмента (хармонике, клавира или клавијатуре), само два испитаника међу потребном опремом наводе инструмент за васпитача.

Табела 82: Нотни материјали који се користе

	Фреквенција	Процент (%)
Из уџбеника, приручника	32	26,9%
Са интернета	8	6,7%
Песмарице за рани узраст	31	26,1%

Као нотни материјал 26,9% васпитача користи уџбенике и приручнике, 26,1% у ту сврху користи песмарице за рани узраст, а 6,7% користи нотни материјал са интернета.

Табела 83: Музички цд-ови који се користе

	Фреквенција	Процент (%)
Колибри	23	19,3%
Бранко Коцкица	21	17,6%
ЦД са класичном музиком	18	15,1%

Дечије песме	16	13,4%
Драган Лаковић	15	12,6%
Леонтина	14	11,8%
Музика са интернета	7	5,9%
Инструментална музика за опуштање	7	5,9%
ЦД са дечјим народним песмама	5	4,2%
Обимна колекција музичких цд-ова	4	3,4%
ЦД уз удбенике за музичко, различитих издавача	3	2,5%
Врапчићи	3	2,5%
Звукови из природе	3	2,5%
Музика из различитих делова света	3	2,5%
Мелодијум	3	2,5%
Филмска	2	1,7%
Да играмо и певамо заједно 1, 2, 3	1	,8%
Хоки Поки	1	,8%
Цез	1	,8%
Манда	1	,8%

Васпитачи су набројали најчешће музичке цд-ове које користе. Уочавамо да нешто више од трећине испитаника наводи имена извођача дечјих песама, међу којима предњаче хор Колибри, Бранко Милићевић-Коцкица и Драган Лаковић, 13,4% не прецизира о којим се ауторима и извођачима ради, већ наводи само да је реч о дечјим песмама, а 15,1% наводи да су то дискови са класичном музиком. У мањим процентима су заступљени и музика са интернета, инструментална музика за опуштање, дечје народне песме, звукови из природе, музика из различитих делова света, филмска, цез музика и друго.

Табела 84: Жанрови који се користе у оквиру слушања музике

		Ретко	Повремено	Често	Не
Класична инструментална	Фреквенција	11	59	33	7
	Процент (%)	10,0%	53,6%	30,0%	6,4%
Класична вокална и вокално-инструментална	Фреквенција	25	34	15	26
	Процент (%)	25,0%	34,0%	15,0%	26,0%
Дечја	Фреквенција	3	5	100	2
	Процент (%)	2,7%	4,5%	90,9%	1,8%

Традиционална изворна	Фреквенција	29	53	20	8
	Процент (%)	26,4%	48,2%	18,2%	7,3%
Популарна - поп и рок	Фреквенција	40	24	7	24
	Процент (%)	42,1%	25,3%	7,4%	25,3%
Популарна - фолк	Фреквенција	20	4	0	53
	Процент (%)	26,0%	5,2%	0,0%	68,8%
Друго	Фреквенција	0	2	2	55
	Процент (%)	0,0%	3,4%	3,4%	93,2%

Када је реч о музичким жанровима који се користе у оквиру слушања музике, васпитачи најчешће деци пуштају дечје песме (90,9%) и класичну инструменталну музику (30%), док су традиционална (18,2%) и класична вокална и вокално инструментална музика (15%) заступљене у нешто мањим процентима. Популарну поп и рок музику често пушта 7,4% васпитача. Занимљив је и податак да, иако ретко, ипак преко четвртине испитаника изјавило да деци пушта популарну фолк музику (наглашавамо да није реч о традиционалној музици, јер је и она била међу понуђеним одговорима).

Табела 85: Врсте потребних знања

	Фреквенција	Процент (%)
Потребна додатна знања у области музике	76	63,9%
Описмењавање	8	6,7%
Методски поступак слушање класичне музике	13	10,9%
Свирање инструмента	21	17,6%
Савремене тенденције у области музичког васпитања	1	,8%

Важан податак је и да близу две трећине испитаника (63,9%) сматра да су им потребна додатна знања у области музике, 17,6% прецизира да је реч о потреби за додатном едукацијом из свирања инструмената, а у мањем проценту су заступљени и одговори да су им потребна додатна знања везана за методски поступак у оквиру слушања класичне музике (10,9%), музичко описмењавање (6,7%) и упознавање са савременим тенденцијама у области музичког васпитања (0,8%).

Додатна знања из појединих области музике која су потребна васпитачима нису статистички значајно различита ако посматрамо њихову старост, дужину радног стажа или регион у ком су запослени.

Табела 86: Похађање додатних обука/курсева/семинара

	Фреквенција	Процент (%)
Да	25	21,1%
Не	94	78,9%
Укупно (Σ)	119	100%

На питање да ли су похађали неки вид додатне обуке у области музике тек око петине васпитача одговара позитивно.

Табела 87: Проблеми у раду

	Фреквенција	Процент (%)
Мањак знања у области музике	51	42,8%
Мањак средстава за рад у области музике	41	34,5%
Недовољно познавање метода	9	7,6%
Друго_недовољно знање свирања инструмената	2	1,7%
Друго_простор	2	1,7%

Као најчешћи проблем у раду на музичким активностима, близу половине васпитача наводи мањак знања у области музике (42,8%), затим мањак средстава за рад у области музике (34,5%), недовољно познавање метода (7,6%), а додају и недовољно познавање свирања инструмената (1,7%) и простор (1,7%).

Није утврђена статистички значајна разлика у навођењу проблема у раду између испитаника различите старости, дужине стажа или региона у ком су запослени.

4.1.2.2. Резултати и дискусија - самопроцена нивоа знања и вештина из области музике и варијабле од интереса

У претходном току поглавља приказали смо дескриптивне показатеље, као и разлике у ставовима и пракси између различитих социодемографских категорија васпитача. У наставку ћемо испитати и присуство сличности и разлика у одговорима између васпитача који на различите начине процењују своје укупне музичке компетенције, ниво способности свирања на инструменту и музичке писмености.

Табела 88. Време посвећено музичким активностима и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања				
		Висок	Средњи	Низак	Total	
Време посвећено музичким активностима	Уопште	Укупно	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Мање од 1 сата недељно	Укупно	0	3	4	7
		%	0,0%	3,9%	12,5%	5,9%
	1-2 сата недељно	Укупно	0	16	5	21
		%	0,0%	21,1%	15,6%	17,8%
	2-3 сата недељно	Укупно	2	29	14	45
		%	20,0%	38,2%	43,8%	38,1%
	3-4 сата недељно	Укупно	2	20	6	28
		%	20,0%	26,3%	18,8%	23,7%
	4-5 сати недељно	Укупно	4	7	2	13
		%	40,0%	9,2%	6,3%	11,0%
	Више од 5 сати недељно	Укупно	2	1	1	4
		%	20,0%	1,3%	3,1%	3,4%
Total	Укупно	10	76	32	118	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

$$\chi^2=25,09, df=10, p=0,005$$

Време посвећено музичким активностима је статистички значајно различито код испитаника са различитом самопроценом нивоа знања показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=25,09, df=10, p=0,005$). Наиме, евидентно је да испитаници који своја знања и вештине у области музике сврставају у висок ниво реализују музичке активности у трајању од минимум 2-3 сата недељно, а њих чак 80% музичким активностима посвећује више од 3 сата недељно, а чак петина испитаника из ове категорије музици посвећује чак и више од пет сати недељно. Када је реч о испитаницима који своја знања и вештине у области музике сврставају у низак ниво, тек 3,1% њих посвећује више од 5 сати недељно музичким активностима, а близу трећине их музици посвећује до 2 сата недељно.

Табела 89: Методски поступак – слушање музике и самопроцена нивоа знања

	Ниво знања				
	Укупно	Висок	Средњи	Низак	Total
Пасивно слушање	Укупно	4	29	20	53
	%	40,0%	37,7%	62,5%	44,5%
Слушање праћено разговором о емоцијама које музика изазива	Укупно	6	44	17	67
	%	60,0%	57,1%	53,1%	56,3%
Слушање са разговором о музичким елементима	Укупно	6	21	6	33
	%	60,0%	27,3%	18,8%	27,7%
Слушање уз кореографију	Укупно	7	61	28	96
	%	70,0%	79,2%	87,5%	80,7%
Слушање уз слободан покрет	Укупно	2	23	17	42
	%	20,0%	29,9%	53,1%	35,3%
Слушање у ком покрет прати музичку проблематику	Укупно	1	22	5	28
	%	10,0%	28,6%	15,6%	23,5%
Неки други поступак _ ликовни израз уз слушање	Укупно	0	1	0	1
	%	0,0%	1,3%	0,0%	,8%
Total	Укупно	10	77	32	119
	%	/	/	/	/

$$\chi^2=24,46, df=14, p=0,040$$

Изабрани методски поступак слушања музике је статистички значајно различит код испитаника са различитом самопроценом нивоа знања из области музике показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=24,46, df=14, p=0,040$). Примећујемо да се све три категорије испитаника најчешће опредељују за слушање праћено извођењем кореографије. Када је реч о другом поступку по фреквентности заступљености, код испитаника који своје музичке компетенције сврставају у низак то је пасивно слушање музике, код васпитача који своја знања и вештине сврставају у средњи ниво то је слушање музике праћено разговором о емоцијама, а код васпитача који своје музичке компетенције сврставају у висок ниво подједнако су заступљени слушање праћено разговором о емоцијама и слушање праћено разговором о појединим музичким елементима. Управо када је реч о последњенаведеном поступку, евидентан је пад процента његове заступљености у раду са падом самопоуздања у сопствене музичке компетенције.

Табела 90: Критеријум за одабир композиција за слушање и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања			
		Висок	Средњи	Низак	Total
Расположивост	Укупно	0	12	4	16
	%	0,0%	15,6%	12,5%	13,4%
Тематски	Укупно	10	61	29	100
	%	100,0%	79,2%	90,6%	84,0%
На основу мелодије	Укупно	3	27	9	39
	%	30,0%	35,1%	28,1%	32,8%
На основу карактера	Укупно	7	42	19	68
	%	70,0%	54,5%	59,4%	57,1%
На основу музичког проблема	Укупно	4	11	0	15
	%	40,0%	14,3%	0,0%	12,6%
Total	Укупно	10	77	32	119
	%	/	/	/	/

$$\chi^2=19,25, df=10, p=0,037$$

Постоји статистички значајна разлика у критеријумима за одабир композиција за слушање код испитаника са различитом самопроценом нивоа знања из области музике показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=19,25, df=10, p=0,037$). Испитаници који своје музичке компетенције сврставају у низак ниво не узимају у обзир музичку проблематику као критеријум при одабиру композиција за слушање, док чак 40% оних који сматрају да имају висок степен музичких компетенција користи овај критеријум.

Табела 91: Фреквенција свирања и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања				
		Висок	Средњи	Низак	Total	
Фреквенција свирања	Ретко	Укупно	0	32	6	38
		%	0,0%	47,1%	54,5%	42,7%
	Неколико пута годишње	Укупно	1	5	0	6
		%	10,0%	7,4%	0,0%	6,7%
	Једном месечно	Укупно	0	5	3	8
		%	0,0%	7,4%	27,3%	9,0%
Два пута месечно	Укупно	1	2	1	4	
	%	10,0%	2,9%	9,1%	4,5%	

Једном недељно	Укупно	1	13	1	15
	%	10,0%	19,1%	9,1%	16,9%
Више пута недељно	Укупно	7	11	0	18
	%	70,0%	16,2%	0,0%	20,2%
Total	Укупно	10	68	11	89
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi^2=28,52$, $df=10$, $p=0,001$

Присутна је статистички значајна разлика у фреквенција музицирања на инструменту код испитаника са различитом самопроценом нивоа знања из области музике показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=28,52$, $df=10$, $p=0,001$). Уочавамо да се испитаници са самопроцењеним вишим нивоима музичких компетенција у знатно већој фреквенцији изјашњавају да музицирају више пута недељно, као и да они са нижим нивоима чешће бирају одговоре који подразумевају мању фреквенцију музицирања.

Табела 92: Заступљеност импровизовања и стваралаштва у раду и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања				
		Висок	Средњи	Низак	Total	
Заступљеност импровизовања и стваралаштва	Да	Укупно	10	47	15	72
		%	100,0%	65,3%	53,6%	65,5%
	Не	Укупно	0	25	13	38
		%	0,0%	34,7%	46,4%	34,5%
	Total	Укупно	10	72	28	110
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi^2=7,02$, $df=2$, $p=0,030$

Заступљеност импровизовања и стваралаштва је статистички значајно различита код испитаника са различитом самопроценом нивоа знања из области музике показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=7,02$, $df=2$, $p=0,030$). Сви испитаници који процењују да њихове музичке компетенције припадају високом нивоу изјаснили су се да реализују активности из домена музичке импровизације и стваралаштва, од оних који их сврставају у средњи ниво овај одговор дало је 65, 3% васпитача, док из групе која сматра да поседује низак ниво музичких компетенција тек нешто више од половине испитаника наводи да реализује овај тип активности.

Табела 93: Критеријум за одабир нумера за певање и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања			
		Висок	Средњи	Низак	Total
Амбитус песме и опсег гласа	Укупно	6	19	6	31
	%	60,0%	24,7%	18,8%	26,1%
Тематски	Укупно	7	65	24	96
	%	70,0%	84,4%	75,0%	80,7%
Према свирачком репертоару	Укупно	0	6	3	9
	%	0,0%	7,8%	9,4%	7,6%
Према доступности	Укупно	1	21	12	34
	%	10,0%	27,3%	37,5%	28,6%
Према одређеном музичком проблему	Укупно	7	25	7	39
	%	70,0%	32,5%	21,9%	32,8%
Нешто друго_Дечје преференције	Укупно	1	1	0	2
	%	10,0%	1,3%	0,0%	1,7%
Нешто друго_Прилика за коју се спрема	Укупно	0	1	0	1
	%	0,0%	1,3%	0,0%	,8%
Нешто друго_Према узрасту	Укупно	0	1	1	2
	%	0,0%	1,3%	3,1%	1,7%
Total	Укупно	10	76	31	117
	%	/	/	/	/

Критеријум за одабир песама за певање је статистички значајно различит код испитаника са различитом самопроценом нивоа знања из области музике показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=26,55$, $df=16$, $p=0,047$). Испитаници који своје музичке компетенције сврставају у висок ниво чешће од осталих група песме бирају на основу одређеног музичког проблема, или амбитуса песме и опсега дечјег гласа. Испитаници који сматрају да њихова музичка знања и вештине припадају ниском нивоу најчешће се опредељују за тематски критеријум, као и нумере које су им доступне, без евалуирања њихове адекватности у смислу музичких карактеристика.

Није утврђена статистички значајна разлика међу испитаницима који на различите начине самопроцењују властите музичке компетенције и методског поступка који примењују у области импровизације и стваралаштва, обраде песме по слуху, критеријума за одабир песама за певање за које се опредељују, као и начина на који конципирају уводни део активности. Нема статистички значајне разлике међу овим групама ни у фреквенцији у којој корист музичке игре у раду, додатним активностима које реализују и начинима на које наводе да спроводе корелацију међу методикама.

Табела 94: Критеријум за одабир композиција за слушање и самопроцена способности свирања на инструменту

		Свирање на инструменту			Total
		Одлично свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	
Расположивост	Укупно	0	7	9	16
	%	0,0%	10,8%	20,9%	13,4%
Тематски	Укупно	9	54	35	98
	%	100,0%	83,1%	81,4%	84,0%
На основу мелодије	Укупно	3	24	10	37
	%	33,3%	36,9%	23,3%	32,8%
На основу карактера	Укупно	5	38	24	67
	%	55,6%	58,5%	55,8%	57,1%
На основу музичког проблема	Укупно	4	8	3	15
	%	44,4%	12,3%	7,0%	12,6%
Total	Укупно	9	65	43	117
	%	/	/	/	/

$$\chi^2=19,25, df=10, p=0,037$$

Критеријуми за одабир композиција за слушање су статистички значајно различити код испитаника чија је самопроцена способности свирања инструмента различита, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=19,25, df=10, p=0,037$). Близу половине испитаника који сматрају да њихова способност музицирања на инструменту спада у висок ниво наводе да бирају композиције на основу музичког проблема који намеравају да обраде, док тек 7,0% испитаника који наводи да не поседује способност музицирања на инструменту истиче да користи овај критеријум.

Табела 95: Фреквенција свирања и самопроцена способности свирања на инструменту

		Свирање на инструменту			Total
		Одлично свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	
Ретко	Укупно	1	23	13	37
	%	11,1%	36,5%	81,3%	42,0%
Неколико пута годишње	Укупно	0	6	0	6
	%	0,0%	9,5%	0,0%	6,8%
Једном месечно	Укупно	0	7	1	8
	%	0,0%	11,1%	6,3%	9,1%

Два пута месечно	Укупно	0	4	0	4
	%	0,0%	6,3%	0,0%	4,5%
Једном недељно	Укупно	1	12	2	15
	%	11,1%	19,0%	12,5%	17,0%
Више пута недељно	Укупно	7	11	0	18
	%	77,8%	17,5%	0,0%	20,5%
Total	Укупно	9	63	16	88
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=32,10, df=10, p=0,000$$

Фреквенција свирања инструмента у вртићу од стране васпитача статистички значајно је различита код испитаника чије је умеће свирања инструмента самопроцењено као различито, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=32,10, df=10, p=0,000$). Очекивано, испитаници који сматрају да поседују висок ниво способности музицирања претежно наводе да музицирају више пута недељно, што је одговор за који се не опредељује нити један испитаник који изјављује да не поседује способност музицирања на инструменту. Такође, испитаници који наводе да не поседују способност музицирања на инструменту претежно наводе да музицирају ретко, односно ређе од неколико пута годишње, што је био наредни понуђени одговор.

Табела 96: Методски поступак – обрада песме по слуху и самопроцена способности свирања на инструменту

		Свирање на инструменту				
		Одлично свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	Total	
Методски поступак – обрада песме по слуху	Није прецизирано	Укупно	2	13	4	19
		%	33,3%	37,1%	17,4%	29,7%
	ЦД	Укупно	1	5	14	20
		%	16,7%	14,3%	60,9%	31,3%
	Пратња инструмената	Укупно	3	11	1	15
		%	50,0%	31,4%	4,3%	23,4%
	Певање без инструмената	Укупно	0	2	4	6
		%	0,0%	5,7%	17,4%	9,4%
	Певање без инструмената, а потом са пратњом инструмената	Укупно	0	4	0	4
		%	0,0%	11,4%	0,0%	6,3%
Total	Укупно	6	35	23	64	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

$$\chi^2=24,23, df=8, p=0,002$$

Коришћење пратње при обради песме по слуху статистички се значајно разликује код испитаника чије је умеће свирања инструмента самопроцењено као различито, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=24,23$, $df=8$, $p=0,002$). Испитаници који не свирају инструмент се претежно ослањају на пратњу са ЦД-а, док они који сматрају да имају средњи или висок ниво способности музицирања чешће одабирају поступак у ком се користи пратња изведена на инструменту. Занимљиво је, ипак, приметити да чак и од испитаника који наводе да поседују висок степен способности музицирања на инструменту само половина прецизира да користи пратњу на њему приликом обраде песме, али истичемо да једна трећина њих није навела коју врсту пратње користи при раду у домену певања.

Табела 97: Критеријум за одабир песама за певање и самопроцена способности свирања на инструменту

		Свирање на инструменту			Total
		Одлично свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	
Амбитус песме и опсег гласа	Укупно	7	15	8	30
	%	77,8%	23,1%	18,6%	26,1%
Тематски	Укупно	7	52	36	95
	%	77,8%	80,0%	83,7%	80,7%
Према свирачком репертоару	Укупно	0	9	0	9
	%	0,0%	13,8%	0,0%	7,6%
Према доступности	Укупно	0	20	14	34
	%	0,0%	30,8%	32,6%	28,6%
Према одређеном музичком проблему	Укупно	6	19	13	38
	%	66,7%	29,2%	30,2%	32,8%
Нешто друго_Дечје преференције	Укупно	0	2	0	2
	%	0,0%	3,1%	0,0%	1,7%
Нешто друго_Прилика за коју се спрема	Укупно	0	0	1	1
	%	0,0%	0,0%	2,3%	,8%

Нешто друго_Према узрасту	Укупно	0	1	1	2
	%	0,0%	1,5%	2,3%	1,7%
Total	Укупно	9	64	43	116
	%	/	/	/	/

$$\chi^2=34,93, df=16, p=0,004$$

Критеријуми за одабир песама за певање статистички су значајно различити код испитаника чије је умеће свирања инструмента различито, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=34,93, df=16, p=0,004$). И у овом случају се испитаници који самопроцењују да њихова способност музицирања на инструменту припада средњем нивоу, односно да не поседују способност музицирања, у двоструко мањем проценту опредељују за критеријуме који у основи имају музичке карактеристике песме – амбитус песме и опсег дечјег гласа и одређени музички проблем.

Табела 98: Додатне активности заступљене у раду и самопроцена способности свирања на инструменту

	Свирање на инструменту				Total
	Укупно	Одлично свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	
Обрада композитора	Укупно	4	8	9	21
	%	44,4%	12,3%	20,9%	18,5%
Обрада инструмента	Укупно	8	31	23	62
	%	88,9%	47,7%	53,5%	52,1%
Упознавање са другим жанровима	Укупно	5	20	13	38
	%	55,6%	30,8%	30,2%	32,8%
Нешто друго – сарадња са школама	Укупно	0	3	1	4
	%	0,0%	4,6%	2,3%	3,4%
Нешто друго – хорска музика	Укупно	1	0	0	1
	%	11,1%	0,0%	0,0%	,8%
Total	Укупно	9	51	36	96
	%	/	/	/	/
Просечан број додатних типова активности		2,0	1,2	1,2	

$$\chi^2=18,53, df=10, p=0,047$$

Додатне активности које васпитачи користе статистички су значајно различите код испитаника који на различите начине процењују своје умеће свирања инструмента, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=18,53$, $df=10$, $p=0,047$). Израчунали смо и просечан број типова додатних активности које васпитачи наводе да користе, те уочавамо да они који сматрају да поседују висок ниво свирачких способности бирају више типова активности него остали васпитачи.

Није утврђено да постоји статистички значајна разлика између група испитаника који на различит начин самопроцењују своје умеће свирања на инструменту у времену које посвећују музичким активностима, методском поступку који примењују код слушања музике, импровизације и стваралаштва и обраде песме по слуху, као ни мери у којој спроводе активности из домена импровизације и стваралаштва. Нема ни статистички значајне разлике у начинима на који конципирају уводни део активности, фреквенцији коришћења музичких игара и начина на који реализују корелацију међу методикама.

Време посвећено музичким активностима, методски поступак и критеријуми за одабир композиција за слушања музике, нису статистички значајно различити код васпитача који сматрају да су музички описмењени, делимично описмењени и музички неписмени.

Табела 99: Фреквенција свирања и самопроцена музичке описмењености

		Музичка писменост				
		Да	Делимично	Не	Total	
Фреквенција свирања	Ретко	Укупно	16	21	1	38
		%	30,2%	63,6%	33,3%	42,7%
	Неколико пута годишње	Укупно	4	2	0	6
		%	7,5%	6,1%	0,0%	6,7%
	Једном месечно	Укупно	1	6	1	8
		%	1,9%	18,2%	33,3%	9,0%
	Два пута месечно	Укупно	1	3	0	4
		%	1,9%	9,1%	0,0%	4,5%
	Једном недељно	Укупно	13	1	1	15
		%	24,5%	3,0%	33,3%	16,9%
	Више пута недељно	Укупно	18	0	0	18
		%	34,0%	0,0%	0,0%	20,2%
	Total	Укупно	53	33	3	89
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=34,51, df=10, p=0,000$$

Фреквенција свирања статистички је значајно различита код васпитача који сматрају да су музички описмењени, делимично описмењени и музички неписмени, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=34,51$, $df=10$, $p=0,000$). Резултати, међутим, јасно показују да васпитачи који су музички описмењени не поседују нужно и вештину музицирања на инструменту – близу трећине васпитача која сматра да је музички описмењена навела је да ретко музицира у раду са децом. Ипак, истичемо и податак да су се само васпитачи који сматрају да су описмењени изјаснили да музицирају више пута недељно, и то њих 34%. Дакле, закључујемо да је музичка писменост предуслов за фреквентно музицирање у групи, али и да васпитачи који су музички описмењени не поседују нужно и способност музицирања на инструменту.

Табела 100: Заступљеност импровизовања и стваралаштва и самопроцена музичке описмењености

		Музичка писменост				
		Да	Делимично	Не	Total	
Заступљеност импровизовања и стваралаштва	Да	Укупно	42	25	5	72
		%	76,4%	59,5%	41,7%	66,1%
	Не	Укупно	13	17	7	37
		%	23,6%	40,5%	58,3%	33,9%
	Total	Укупно	55	42	12	109
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=6,58, df=2, p=0,037$$

Заступљеност импровизовања и стваралаштва статистички се значајно разликује код музички писмених, делимично писмених и музички неписмених васпитача, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=6,58$, $df=2$, $p=0,037$). Евидентан је пораст у процентима васпитача који реализују активности из домена стваралаштва и импровизације са порастом самопроцењеног нивоа музичке писмености.

Одабир методског поступка у области импровизације и стваралаштва и обради песме по слуху (када је реч о структури активности, редоследу усвајања текста и мелодије и начина савладавања песме) није статистички значајно различит код васпитача који сматрају да су музички описмењени, делимично описмењени и музички неписмени, показује Хи-квадрат тест.

Табела 101: Методски поступак – обрада песме по слуху и самопроцена музичке описмењености

		Музичка писменост				
		Да	Делимично	Не	Total	
Методски поступак – обрада песме по слуху	Није прецизирано	Укупно	10	7	2	19
		%	31,3%	25,0%	50,0%	29,7%
	ЦД	Укупно	4	16	0	20
		%	12,5%	57,1%	0,0%	31,3%
	Пратња инструмената	Укупно	12	3	0	15
		%	37,5%	10,7%	0,0%	23,4%
	Певање без инструмената	Укупно	2	2	2	6
		%	6,3%	7,1%	50,0%	9,4%
	Певање без инструмената, а потом са пратњом инструмената	Укупно	4	0	0	4
		%	12,5%	0,0%	0,0%	6,3%
	Total	Укупно	32	28	4	64
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=28,74, df=8, p=0,000$$

Међутим, када је реч о пратњи која се користи у оквиру обраде песме по слуху, присутна је статистички значајна разлика код васпитача који сматрају да су музички описмењени, делимично описмењени и музички неписмени, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=28,74, df=8, p=0,000$). Васпитачи који су музички неписмени не прецизирају начин на који је изведена пратња, или бирају поступак који не укључује музицирању на инструменту, док васпитачи који сматрају да су музички описмењени претежно бирају поступак обраде песме ослоњен на пратњу изведену на инструменту.

Није установљена статистички значајна разлика између група испитаника који на различит начин самопроцењују свој ниво музичке описмењености и критеријума које користе у одабиру песама за певање, начину на који конципирају уводни део активности, мери у којој користе музичке игре и додатним активностима које бирају.

4.2. УПИТНИК ЗА СТУДЕНТЕ

4.2.1. Методологија

Упитник је састављен из уводног дела, у ком су прикупљени подаци о установама у којим је реализована пракса, односно посматране музичке активности, као и узрасним групама у којим су боравили студенти. Следе питања о поседу инструмената у вртићу, као и броју и врсти музичких активности које су реализовани, али и методским поступцима који је примењен. Упитник је мањег обима од упитника из првог истраживања, намењеног васпитачима.

Узорак је намеран и чини га 60 студената треће и четврте године смера за васпитаче Учитељског факултета у Београду. Упитник је попуњаван након реализоване мајске праксе у предшколским установама Србије, у јуну 2018. године.

Табела 102: Структура узорка према месту рада

	Фреквенција	Процент (%)
Београд	48	82,8
Војводина	4	6,9
Западна Србија	3	5,1
Централна Србија	3	5,1
Укупно (Σ)	58	100,0%

Највећи број испитаника реализовао је праксу у београдском региону, мањи број у Војводини, западној и централној Србији, а нема испитаника који су праксу реализовали у јужној и источној Србији.

4.2.2. Резултати и дискусија

4.2.2.1. Дескриптивни показатељи и разлике између васпитача и студената у перцепцији музичких активности у вртићима

Табела 103: Узрасна група у којој је реализована пракса

	Фреквенција	Процент (%)
Млађа	8	13,3%
Средња	10	16,7%
Старија	11	18,3%
Предшколска	15	25,0%
Мењане су групе	16	26,7%
Укупно (Σ)	60	100,0%

Укупно 13,3% студената своју праксу је реализовало у млађој групи, 16,7% у средњој, а 18,3% у старијој. Практику са предшколцима реализовало је 25% студената. Групе је мењало 26,7% студената. Студенти који су мењали групе, комбиновали су велики број група, те су у циљу боље прегледности сумирани у једну групу.

Табела 104: Инструменти у поседу вртића

	Фреквенција	Процент (%)
Не, немају клавир / клавијатуру нити хармонику	12	20,3%
Да, имају хармонику	2	3,4%
Да, имају више хармоника	1	1,7%
Да, имају клавир / клавијатуру	29	49,2%
Да, имају клавир / клавијатуру и хармонику / више хармоника	15	25,4%
Укупно (Σ)	59	100,0%

Овим делом истраживања установљено је да чак 20,3% вртића где је реализована пракса не поседује клавир/клавијатуру нити хармонику. Укупно 49,2% вртића поседује клавир/клавијатуру, 25,4% поседује клавир/клавијатуру и хармонику/више хармоника, 3,4% вртића поседују хармонику и 1,7% вртића поседује више хармоника.

Табела 105: Инструменти у поседу вртића, разлике између подузорака

	Васпитачи		Студенти	
	Фреквенција	Процент (%)	Фреквенција	Процент (%)
Хармоника	19	16,4%	2	3,4%
Више хармоника	4	3,4%	1	1,7%
Клавир / клавијатура	38	32,8%	29	49,2%
Клавир / клавијатура и више хармоника	39	33,6%	15	25,4%
Немамо клавир / клавијатуру или хармонику	16	13,8%	12	20,3%
Укупно (Σ)	116	100,0%	59	100,0%

$$\chi^2=8,32, df=15, p=0,331$$

Испитали смо да ли се васпитачи и студенти разликују у њиховом извештају о инструментима који су у поседу вртића. Статистички значајна разлика не постоји између две групе ($\chi^2=28,32, df=15, p=0,331$). За потребе поређења два подузорка истраживања, прекатегорисали смо одређене категорије (код васпитача спојене категорије: Клавир/клавијатура и хармоника и клавир/клавијатура и више хармоника).

Табела 106: Фреквенција реализовања музичких активности

	Фреквенција	Процент (%)
Не, ниједну	11	18,6%
Да, једну	14	23,7%
Да, између 2 и 4	31	52,5%
Да, више од 5 музичких активности	3	5,1%
Укупно (Σ)	59	100,0%

Студенти извештавају да нити једну музичку активност није реализовало чак 18,6% васпитача током похађања праксе од стране студената у трајању од месец дана. Једну музичку активност у оквиру једномесечног периода реализовало је 23,7% васпитача, 52,5% између 2 и 4 и у 5,1% случајева реализовано је више од 5 музичких активности. Дакле, закључујемо да тек нешто више од половине васпитача реализује музичке активности два пута месечно или чешће, а близу половине васпитача не реализује ниједну или једну музичку

активност месечно. Ови подаци се у великој мери разликују од оних које су сами васпитачи дали о просечном времену које у току недеље посвећују музици. Подсећамо да је само 5,9% испитаника навело да посвећује мање од 1 сата недељно музичким активностима, а чак 76,2% васпитача тврдило да издваја више од 2 сата недељно за музичке активности. Показало се да у пракси оваква заступљеност музичких активности није присутна, али ипак, још једном скрећемо пажњу да су подаци прикупљани током месеца маја, који је често посвећен припреми завршних приредби, када се усмерене активности из свих методика ређе реализују.

Табела 107: Тип реализованих музичких активности

	Фреквенција	Процент (%)
обрада песме/певање уз музику са ЦД-а	28	46,70%
обрада песме/певање уз пратњу инструмента (клавира и хармонике)	26	43,30%
слушање музике	21	35,00%
музичке игре	14	23,30%
обрада музичког инструмента	12	20,00%
обрада традиционалне песме или игре	7	11,70%
звучне приче	5	8,30%
нешто друго_обрада бројалице	5	8,30%
обрада композитора	4	6,70%
свирање на Орфовим инструментима	1	1,70%
музичко стваралаштво и импровизација	1	1,70%

Обрада песме/певање уз музику са ЦД-а реализована је у 46,7% случајева, обрада песме/певање уз пратњу инструмента (клавира и хармонике) у 43,3% случајева, слушање музике у 35% случајева, музичке игре у 23,3% случајева, обрада музичког инструмента реализована је у 20,00% случајева, обрада традиционалне песме или игре у 11,70%, звучне приче и обрада бројалице у 8,30% случајева, обрада композитора у 6,70% и свирање на Орфовим инструментима и музичко стваралаштво и импровизација у 1,7% случајева.

Табела 108: Типови активности заступљени у раду,
разлике између подузорака

	Васпитачи		Студенти	
	Фреквенција	Процент (%)	Фреквенција	Процент (%)
Учење песме по слуху уз инструмент	69	58,0%	26	43,30%
Учење песме по слуху уз цд	85	71,4%	28	46,70%
Свирање на Орфовим инструментима	44	37,0%	1	1,70%
Обрада традиционалне песме и игре	87	73,1%	7	11,70%
Слушање музике	104	87,4%	21	35,00%
Музичке игре	105	88,2%	14	23,30%
Обрада инструмента	45	37,8%	12	20,00%
Обрада композитора	18	15,1%	4	6,70%
Стваралаштво и импровизација	46	38,7%	1	1,70%
Звучне приче	30	25,2%	5	8,30%
Нешто друго_камповање са децом	3	2,5%	0	0,00%
Нешто друго_амбијентална музика	1	,8%	0	0,00%
Нешто друго_обрада бројалице	0	0%	5	8,30%

$$\chi^2=78,32, df=29, p=0,000$$

Присутна је статистички значајна разлика између одговора које дају васпитачи о типовима активности које спроводе и извештајима студената о типовима активности који су били примењени у васпитно-образовној пракси ($\chi^2=78,32, df=29, p=0,000$).

Васпитачи у знатно већим процентима извештавају о присуству појединих типова активности, него што студенти потврђују да се они уистину и реализују у пракси. Изненадио нас је низак проценат реализације музичких игара у пракси (тек 23,3%), јер је реч о типу активности који је према одговорима васпитача био најзаступљенији (88,2%). Слична је ситуација и са обрадом традиционалних песама и игара, које је у пракси евидентирало тек 11,7% студената, а 73,1% васпитача тврдило да користи у раду. Такође, веома забрињава податак да је тек 1,3% студената посматрало активности из домена импровизације и стваралаштва, а само 1,7% активности које укључују Орфове инструменте, за које је више од трећине васпитача тврдило да их користи у раду.

Табела 109: Број реализованих музичких активности

	N	Min	Max	M	SD
обрада песме/певање уз пратњу инструмента (клавира и хармонике)	20	1,00	4,00	1,45	0,76
обрада песме/певање уз музику са ЦД-а	21	1,00	5,00	2,29	1,35
обрада традиционалне песме или игре	6	1,00	3,00	1,67	0,82
слушање музике	18	1,00	4,00	1,67	0,91
музичке игре	12	1,00	3,00	1,58	0,67
обрада музичког инструмента	11	1,00	1,00	1,00	0,00
обрада композитора	3	1,00	2,00	1,33	0,58
музичко стваралаштво и импровизација	1	1,00	1,00	1,00	
звучне приче	3	1,00	2,00	1,33	0,58
нешто друго_обрада бројалице	3	1,00	1,00	1,00	0,00

N-број испитаника, Min-минимална вредност на узорку, Max-максимална вредност на узорку, M-аритметичка средина, SD-просечно стандардно одступање од аритметичке средине;

Студенти су имали за задатак да упишу број реализованих музичких активности у оквиру сваког од типова. У табели су представљене просечне вредности броја реализованих музичких активности.

Табела 110: Назив обрађене песме

	Фреквенција	Процент (%)
Ивин воз	4	8,50%
Саобраћајац	3	6,30%
Ајде Като	2	4,27%
Другарство	2	4,27%
Деца су украс света	2	4,27%
Дуње ранке	2	4,27%
Иде мали патак	2	4,27%
Семафор	2	4,27%
Слон	2	4,27%
Бонго	1	2,13%
Ботаничар	1	2,13%
Бубамара	1	2,13%
Веверица	1	2,13%
Добар друг	1	2,13%
Добро вече сунце	1	2,13%
Другарство	1	2,13%
Заклео се бумбар	1	2,13%

Занатлија	1	2,13%
Иде мали мрав	1	2,13%
Када се мале руке сложе	1	2,13%
Кестен	1	2,13%
Меда Брунда	1	2,13%
Медвед и зечићи	1	2,13%
Највиша планина	1	2,13%
Пролеће је процвало	1	2,13%
Пролећна песма	1	2,13%
Пролећно јутро у шуми	1	2,13%
Пчеле	1	2,13%
Разгранала грана јоргована	1	2,13%
Рођенданска песма	1	2,13%
Хајд на лево	1	2,13%
Чик погоди	1	2,13%
Чуо сам	1	2,13%
Шта је љубав	1	2,13%
Шума листа	1	2,13%
Тотал	47	100,00%

Студенти су уписали и називе обрађених песама. Дајемо њихов преглед у табели изнад.

Табела 111: Методски поступак - обрада песме по слуху

	Фреквенција	Процент (%)
Учење по деловима, текст и мелодија заједно, са мотивационим уводом и завршним делом	14	43,8%
Мотивациони увод, учење текста па мелодије, завршни део	5	15,6%
Учење песме по деловима, заједно текст и мелодију, без увода	5	15,6%
Певање познатих песама	4	12,5%
Учење текста па мелодије, без мотивационог увода	2	6,3%
Учење песме у целости без поделе на делове и мотивационог увода	2	6,3%
Укупно (Σ)	32	100%

Студенти су упитани да опишу методски поступак обраде песме у активностима које су посматрали. Податке смо, према сличности, груписали у наведене категорије. Најчешћи методски поступак у обради песме по процени студената су: учење по деловима, уз усвајање текста и мелодије истовремено, са мотивационим

уводом и завршним делом у 43,8% случајева. Следи учење песме у ком усвајање текста претходи усвајању мелодије, уз присуство мотивационог увода и завршног дела (15,6%). Са истим процентом је заступљено и учење песме по деловима, уз истовремено усвајање текста и мелодије, без увода. Укупно 12,5% студената саопштава да је рад у области песме био сведен на певање познатих песама. По 6,3% испитаника саопштава да је присутно учење текста па мелодије, без мотивационог увода, као и учење песме у целости без поделе на делове и мотивационог увода.

Табела 112: Методски поступак – обрада песме по слуху, разлика између подузорака

	Васпитачи		Студенти	
	Фреквенција	Процент (%)	Фреквенција	Процент (%)
Учење текста па мелодије, без мотивационог увода	21	32,3%	2	6,3%
Мотивациони увод, учење текста па мелодије, завршни део	12	18,5%	5	15,6%
Учење песме по деловима, заједно текст и мелодију, без увода	13	20,0%	5	15,6%
Учење по деловима, текст и мелодија заједно, са мотивационим уводом и завршним делом	10	15,4%	14	43,8%
Учење песме у целости без поделе на делове и мотивационог увода	5	7,7%	2	6,3%
Учење песме у целости са мотивационим уводом или завршним делом	3	4,6%	0	0,0%
Више дана слушања песме, разговор, постепено усвајање	1	1,5%	0	0,0%
Певање познатих песама	0	0,0%	4	12,5%
Укупно (Σ)	65	100,0%	32	100%

$$\chi^2=89,12, df=15, p=0,000$$

Васпитачи и студенти се статистички значајно разликују у саопштавању учесталости коришћених методских поступака код обраде песме по слуху ($\chi^2=89,12, df=15, p=0,000$). Поступак за који су се најчешће опредељивали васпитачи, а укључује активност без мотивационог увода, у ком се најпре савладава текст, а потом мелодија, који не сматрамо адекватним, у пракси је, према наводима сту-

дената, заступљен са тек 6.3%, док је најзаступљенији поступак у ком се истовремено усвајају текст и мелодија, а који садржи све неопходне структурне елементе.

Табела 113: Пратња у оквиру поступка обраде песме

	Фреквенција	Процент (%)
Није прецизирано	3	9,4%
ЦД	15	46,9%
Пратња инструмената	14	43,8%
Укупно (Σ)	32	100,0%

Сличан број испитаника наводи да је учење песме било праћено инструменталном пратњом (43,8%) и музиком са ЦД-а (46,9%), док у 9,4% случајева није прецизиран начин на који се одвијало учење песме у овом погледу.

Табела 114: Пратња у оквиру поступка обраде песме, разлике између подузорака

	Васпитачи		Студенти	
	Фреквенција	Процент (%)	Фреквенција	Процент (%)
Није прецизирано	19	29,2%	3	9,4%
ЦД	21	32,3%	15	46,9%
Пратња инструмената	15	23,1%	14	43,8%
Певање без инструмената	6	9,2%	0	0,0%
Певање без инструмената, а потом са пратњом инструмената	4	6,2%	0	0,0%
Укупно (Σ)	65	100,0%	32	100,0%

$$\chi^2=23,18, df=4, p=0,000$$

Васпитачи и студенти се статистички значајно разликују у саопштавању учесталости коришћених методских поступака – обрада песме по слуху ($\chi^2=23,18$, $df=4$, $p=0,000$). Првенствено уочавамо да знатно већи проценат васпитача наспрам студената није прецизирао начин извођења пратње при певању, што се одразило на остале фреквенције у оквиру ове групе испитаника. Нешто чешће је заступљено певање уз пратњу ЦД-а, него инструмента и према наводима студената и васпитача, а студенти нису уочили у пракси присуство поступка у ком се најпре певање одвија без пратње, а потом уз пратњу инструмента, које је у мањем проценту заступљено у одговорима васпитача.

Табела 115: Композиције које су слушане

	Фреквенција	Процент (%)
Дечја симфонија	3	13,64%
Дечја песма са тактиком	1	4,55%
Воз	1	4,55%
Другарство	1	4,55%
За Елизу	1	4,55%
Ивин воз	1	4,55%
Ишли смо у Африку	1	4,55%
Класична музика	1	4,55%
Лабудово језеро	1	4,55%
Народни плесови Русије, Кине и Србије	1	4,55%
Пролеће, Вивалди	1	4,55%
Сањарење, Шуман	1	4,55%
Слон	1	4,55%
Успаванка	1	4,55%
Химна Светом Сави	1	4,55%
Чаробна фрула, Моцарт	1	4,55%
Чисте руке	1	4,55%
Шапутање	1	4,55%
Београд	1	4,55%
Деца су украс света	1	4,55%
Укупно (Σ)	22	100,00%

Студенти су наводили и називе слушаних композиција, чији преглед дајемо у табели изнад.

Табела 116: Методски поступак – слушање музике

	Фреквенција	Процент (%)
деца су изводила слободне покрете уз слушање музике	15	25,00%
деца су слушала музику пасивно, док су радила нешто друго	10	16,70%
деца су усвајала/изводила кореографију уз слушање музике	10	16,70%
слушање музике пратио је разговор са децом о емоцијама које дело изазива	8	13,30%
слушање музике пратио је разговор о утицају појединих музичких елемената – мелодији, ритму,	8	13,30%

темпу, динамици, извођачком саставу		
кроз слушање музике обрађивана је одређена проблематика кроз покрет или на друге начине	2	3,30%
неки други поступак_самостално осмишљавање кореографије	1	1,70%
неки други поступак_разговор о композицији	1	1,70%

Студенти су упитани да опишу методски поступак у оквиру слушања музике у активностима које су посматрали, а добијени подаци су груписани на основу сличности у наведене категорије. Укупно 25% студената саопштава да су при слушању музике деца су изводила слободне покрете уз слушање музике. По 16,7% каже да су деца су слушала музику пасивно, док су радила нешто друго, као и да су усвајала/изводила кореографију уз слушање музике. По 13,3% студената наводи да је слушање музике пратио разговор са децом о емоцијама које дело изазива, као и да је било праћено разговором о утицају појединих музичких елемената – мелодије, ритма, темпа, динамике, извођачког састава. Тек 3,3% студената наводи да је кроз слушање музике обрађивана одређена проблематика кроз покрет или на друге начине, а по 1,7% саопштава да слушање било праћено самосталним осмишљавањем кореографије и разговором о композицији.

Табела 117: Методски поступак – слушање музике, разлике између подузорака

	Васпитачи		Студенти	
	Фреквенција	Процент (%)	Фреквенција	Процент (%)
Пасивно	53	44,5%	10	16,70%
Слушање праћено разговором о емоцијама које изазива	67	56,3%	8	13,30%
Слушање са разговором о музичким елементима	33	27,7%	8	13,30%
Слушање уз кореографију	96	80,7%	10	16,70%
Слушање уз слободан покрет	42	35,3%	15	25,00%
Слушање покрет музичка проблематика	28	23,5%	2	3,30%
Неки други поступак_ликовни	1	,8%	0	0,00%

израз уз слушање				
неки други поступак_самостално осмишљавање кореографије	0	0,00%	1	1,70%
неки други поступак_разговор о композицији	0	0,00%	1	1,70%

И овде дајемо упоредан преглед одговора васпитача и студената, уз напомену да је у случају васпитача питање било формулисано као питање са могућношћу вишеструког избора, а код студената као отворено питање, где су одговори потом категорисани. Зато ћемо само упоредити који су најфреквентнији одговори у обе групе испитаника.

Међу васпитачима, најчешће је бирано слушање уз кореографију, потом слушање праћено разговором о емоцијама, пасивно слушање и слушање уз слободан покрет. Према наводима студената, најзаступљеније је слушање уз слободан покрет, потом слушање уз кореографију и пасивно слушање, те слушање праћено разговором о емоцијама, као и музичким елементима.

4.3. ЗАКЉУЧНЕ НАПОМЕНЕ

Овим истраживањем утврдили смо да веома мали проценат (8,4%) васпитача сматра да поседује музичке компетенције високог нивоа, а скоро трећина их сврстава у низак ниво (26,9%). Више од трећине испитаника (36,8%) наводи да не поседује способности свирања на инструменту, иако је близу 74% испитаника навело да је управо учење свирања на инструменту била једна од наставних области заступљена током студирања.

Утврдили смо и да васпитачи из старосне категорије од 30-39 година, чија се обука највероватније одвијала у периоду 1993-2006, за који смо у оквиру историјског дела утврдили да је садржао најмање обимно и квалитетно образовање у домену музике самопроцењују своја укупна, али и појединачна знања из области музике као лошија од испитаника из других категорија. Међу испитаницима који своја знања сврставају у висок ниво најбројнији су васпитачи из узрасне категорије од преко 50 година, који су највероватније похађали обуку у периоду 1973-1993, када је образовање у домену музике, према налазима из историјског поглавља, било најобухватније и најтемељније. Уочено је и да најмлађи васпитачи по-

казују побољшање у перцепцији својих музичких компетенција, што је такође у сагласју са закључком да је донекле подигнут обим и квалитет музичког образовања у оквиру програма за образовање васпитача од 2005. године.

Установили смо да васпитачи са већим самопоуздањем у властите музичке компетенције, како укупне, тако и појединачне (способност свирања на инструменту и музичка описмењеност) чешће реализују музичке активности, опредељују се за критеријуме и методске поступке засноване на музичким карактеристикама дела, чешће музицирају на инструментима и користе и неке „захтевније“ типове активности, као што су оне из домена музичког стваралаштва.

Сматрамо да би унапређење квалитета и обима музичког образовања васпитача, по узору на раније периоде (нпр. измеу 1973. и 1993. године) у којима му је посвећивана већа пажња, зарад побољшања самопоуздања васпитача у властите музичке компетенције могло допринети већој заступљености музичких активности у оквиру предшколских установа, њиховом вишем квалитету, уз ослањање на методске поступке и критеријуме за одабир садржаја који су усмерени на музичке квалитете дела и њиховој већој разноврсности.

Испитаници старији од 50 година наводе да посвећују највише времена музичким активностима – више од 2 сата недељно, а 15,6% испитаника из најмлађе старосне групе навело је да им посвећује мање од 1 сата недељно. Подаци који су добијени из упитника студената, ипак, не потврђују наводе васпитача. Наиме, овим делом истраживања утврђено је да тек нешто више од половине васпитача реализује музичке активности два пута месечно или чешће, а близу половине васпитача не реализује ниједну или једну музичку активност месечно.

Дошли смо и до податка да чак 20,3% вртића према извештају студената, односно 13,8% вртића према извештају васпитача не поседује хармонски инструмент, као и да 75% вртића о којима су се васпитачи изјаснили да не поседују ниједан инструмент припада територији главног града.

Тек 37,1% васпитача користи инструмент у раду на недељном нивоу, а најређе музицирају испитаници из старосне категорије 30-39 година. Већина испитаника старијих од 50 година учестало музицира, васпитачи старости 40-49 година или свирају често, или свирају веома ретко, а мање побољшање уочљиво је у нај-

млађој старосној групи. Око трећине испитаника у оквиру поступка обраде песме наводи да користи инструмент. И овде је присутна иста тенденција – испитаници старости 30-39 година се најчешће ослањају на ЦД при поступку обраде песме, а најстарији испитаници у већој и најмлађи испитаници у мањој мери користе инструмент. Студенти извештавају да је инструмент коришћен у обради песме у 43,8% случајева.

Изненадио је податак да око половине вртића поседује 5 различитих Орфових инструмената са неодређеном висином тона, а тек нешто више од трећине вртића поседује мелодијске ударалке – металофоне и ксилофоне, за које су присутне напомене у бројним анализираним програмским документима и приручницима, а чији је значај за дечји музички развој истакнут у теоријском поглављу. Тек 13,4% васпитача, са друге стране, наводи да су им потребни Орфови инструменти за сву децу, што би могло да упућује на закључак да их остатак васпитача не би користило и да их поседује.

Када је реч о типовима активности заступљеним у раду, васпитачи у знатно већим процентима извештавају о присуству појединих типова активности, него што студенти потврђују да се они уистину и реализују у пракси. Посебно нас је изненадила ниска фреквенција заступљености музичких игара у пракси (тек 23,3%), јер је реч о типу активности који је према одговорима васпитача био најзаступљенији (88,2%). Слична је ситуација и са обрадом традиционалних песама и игара, које је у пракси евидентирало тек 11,7% студената, а 73,1% васпитача тврдило да користи у раду. Такође, веома забрињава податак да је тек 1,3% студената посматрало активности из домена импровизације и стваралаштва, а само 1,7% активности које укључују Орфове инструменте, за које је више од трећине васпитача тврдило да их користи у раду.

Уочили смо и да су видови рада које сматрамо најзначајнијим у домену слушања музике – слушање праћено слободним покретом, или у функцији стицања знања о појединим музичким елементима (кроз разговор или покрет), заступљени тек код трећине или мање васпитача, што је у нескладу са препорученим начинима рада у анализираним публикацијама, у овом домену. Према наводима студената, најчешће је у употреби слушање праћено слободним покретима, пасивно слушање музике и слушање музике праћено разговором о емоцијама које музика изазива. Са-

мо 12,6% навело је да примере за слушање бира на основу музичког проблема, односно музичких карактеристика дела. И у овом случају присутна је већ установљена тенденција у вези са старошћу васпитача – старији васпитачи у већој мери, а најмлађи у мањој, воде се адекватнијим критеријумима, док се испитаници старости 30-39 година ослањају претежно на немумичке критеријуме. Сматрамо да је један од разлога за чешће посезање за немумичким критеријумима и поступцима који нису ослоњени на музичке карактеристике дела, чињеница да је потрага за адекватним музичким примерима за слушање захтеван посао, за који је потребно поседовати висок степен музичких знања и искустава, али и уложеног времена.

Док васпитачи наводе да релативно често користе и активности из домена стваралаштва и импровизације (38,7%), студенти оповргавају ове наводе извештавајући да је у току једномесечне праксе овај тип активности био заступљен у само једном вртићу (1,7% узорка). Васпитачи старости 30-39 година најређе и реализују активности из области импровизације и стваралаштва, а учесталост коришћења ове врсте активности је већа код васпитача са дужим радним стажом. Идентификовани су и видови стваралаштва слични онима који су присутни у оквиру анализираних публикација, чак је и редослед видова стваралаштва по фреквенцији њихове заступљености сличан оном у анализи публикација.

Када је реч о поступку обраде песме по слуху, дошли смо до следећих закључака. Иако смо у анализи публикација утврдили да је у литератури објављиваној до 1986. године сугерисан поступак обраде песме у целости, васпитачи са најдужим радним стажом се не опредељују за овај поступак, док је најприсутнији међу испитаницима који припадају категорији са 22-28 година стажа. Овај приступ је најмање заступљен међу испитаницима са 15-20 година стажа, а међу испитаницима са 0-15 година стажа је поново присутан са заступљеношћу која је мања од 10%. Као и васпитачи (12,1%), и студенти сведоче о ниском проценту заступљености овог приступа (6,3%).

Учење песме по деловима, које наводи да реализује више од трећине васпитача, а близу 60% према наводима студената, најзаступљеније је међу испитаницима са више од 22 године стажа, као и онима са мање од 7 година стажа.

Такође, иако је у већини публикација сугерисано да се при учењу песме текст и мелодија усвајају истовремено, висок проценат испитаника са мање од 14

(28,3%, односно 37,5%), и више од 29 година радног стажа (28,6%) се опредељује за приступ у ком савладавање текста претходи савладавању мелодије, што не сматрамо адекватним поступком имајући у виду разлику између природног ритма текста када се изговара, и ритма певане песме, што може бити збуњујуће за децу предшколског узраста. И нешто више од петине студената (21,9%) извештава о присуству оваквог начина рада.

Уочили смо да са смањењем старости васпитача опада проценат испитаника који сматрају значајним критеријумом амбитус песме и опсег гласа, за који смо у анализи публикација приметили да спада у један од најприсутнијих, као и да испитаници који припадају старосној категорији 30-39 година у најмањем проценту користе музичку проблематику као критеријум за одабир песама, те се у највећем броју опредељују за тематски критеријум.

Занимљиво је да само 7,6% васпитача, на пример, у оквиру уводног дела активности користи познату песму или игру, а највећи број испитаника се опредељује за разговор о тематици песме, причу, или представу/драматизацију.

Музичке игре се према васпитачима претежно изводе више пута недељно, док је само 14 студената сведочио извођењу музичких игара у оквиру једномесечне праксе (23,3% узорка). Уочљиво је да испитаници старији од 40 година у већој мери користе игре опажања особина звука и тона, него испитаници млађи од 39 година.

Када је реч о додатним типовима активности који нису заступљени у оквиру публикација које смо анализирали у историјском поглављу, изненађује податак да чак 52,1% васпитача наводи да спроводи и типове активности као што су обрада инструмента, 32,8% наводи да упознаје децу са другим музичким жанровима, као што су џез, world music, класична музика XX века, а обрада композитора заступљена је у раду 18,5% васпитача.

Већина васпитача (77,3%) истиче да користи корелацију међу методикама, а кроз наведене примере упознати смо и са начинима на које то чине.

Око две трећине васпитача препознаје да су им потребна додатна знања у области музике, као и да нису похађали ниједан вид додатне обуке из области музике.

Наведеним сегментом истраживања, сматрамо да смо допринели остварењу трећег постављеног циља овог истраживања, који смо формулисали као:

-
-
- Сагледавање актуелне ситуације у домену музичког васпитања на предшколском нивоу у Србији.

Такође, на овај начин допуњен је други задатак истраживања:

- Истраживање присуства одређених правилности у развоју предшколског музичког васпитања у Србији, у смислу садржаја и метода, путем анализе различитих извора:
 - докумената, монографија, уџбеника, приручника и чланака који се баве овом темом;
 - упитника за васпитаче у предшколским установама;

Испуњени су и пети и шести задатак истраживања:

- Утврђивање типова музичке праксе заступљених у предшколским установама Србије данас – који су образовни профили васпитача, колико се често реализују музичке активности, који су типови активности заступљени и на који начин се реализују.
- Утврђивање утицаја образовања, старосног доба, пола и радног стажа васпитача на перцепцију сопствених компетенција, обавештеност о методским поступцима у области музике и разноврсност музичких садржаја које примењују у пракси.

Доказане су и следеће хипотезе:

X3. Претпоставља се да је могуће утврдити поступно разграновање типова музичких активности присутних у предшколским установама.

X4. Претпоставља се да педагошка пракса у домену музичког васпитања не кореспондира у потпуности са педагошком теоријом (основама предшколских програма) у овој области.

Наиме, утврдили смо да осим типова активности који доминирају у анализираним публикацијама, у пракси се реализују и активности као што су обрада инструмента, обрада композитора и упознавање са другим музичким жанровима, чиме се повећава разноврсност типова активности заступљених у раду.

Такође, утврдили смо бројне разлике између анализираних публикација и навода васпитача, као и тврдњи студената који су опсервирани васпитно-образовну праксу у различитим вртићима у Србији у трајању од месец дана.

5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Основни мотив за бављење овом темом представљала је чињеница да сагледавање развоја, карактеристика и примена идеја у области предшколског музичког васпитања у Србији до сада није обављено на систематичан и целовит начин. Иако је традиција институционалног музичког васпитања предшколске деце на овом простору дуготрајна, она није целовито научно сагледана, проучена и описана. Тако, до данас није било јасног увида у профил и концепт музичког васпитања у Србији (кроз историју и данас), његових циљева, садржаја, метода и типова активности којима се служи. Стога је најпре било неопходно сагледати све фазе у развоју предшколског музичког васпитања у Србији, уз осврт на друштвене околности и педагошке идеје које су на тај развој утицале, јер је тек на основу овог сагледавања, а у складу са захтевима методологијâ педагошке и савремене историјске науке, могуће створити темеље за даље унапређење музичког васпитања у предшколским установама, као значајног сегмента васпитно-образовног рада. Из тог разлога, ово истраживање постављено је као фундаментално, са циљем да се дâ допринос научним сазнањима о законитостима педагошке прошлости и стварности (Sagadin, 1989: 248).

Поред наведених разлога, на избор ове теме утицали су и лични и професионални афинитети – ангажовање аутора овог рада на смеру за васпитаче Учитељског факултета у Београду, на предмету Методика музичког васпитања, и жеља да се у оквиру академских студија за васпитаче, уведених пре тек једну деценију, допринесе свеобухватнијој припреми васпитачког кадра за овај позив. Додатни мотив свакако представљала је и актуелност тема из области предшколског музичког васпитања.

У оквиру овог рада истражили смо улогу и значај музичког васпитања у предшколским установама Србије, као и садржаје и методе посредством којих је музичко васпитање било у њима заступљено, од почетака предшколства у Србији, крајем 19. века, до данас, те музичких пракси и приступа заступљених у њима данас. Тема је била размотрена са теоријског, историјског и емпиријског становишта.

У првом делу рада, у оквиру теоријског осврта најпре смо разјаснили термине из домена предшколског васпитања и образовања, а потом је уследило пред-

стављање улоге и значаја раног образовања у оквиру кључних педагошких идеја, кроз историју, почевши од античке Грчке, преко ставова Коменског, Лока, Русоа, Песталоција, Хербарта, Фребела, Пијажеа, Виготског и Брунера. Стекли смо увид у то на који начин у су на значају добили учење кроз игру, усклађеност учења са дечјом природом, поштовање индивидуалности детета и његова самореализација, културни контекст у ком се одвија учење и развој детета у оквиру предшколске узрасне фазе.

Потом смо сумирали податке до којих се дошло у истраживањима о особеностима дечјег музичког развоја. Установили смо да деца узраста 3–4 године имају базичну способност извођења равномерног пулса, да у песмама са већом тачношћу репродукују текст него мелодију, да се при учењу песама често везују за њихов текст, као и да њихово певање одликује тонална стабилност унутар једне фразе, али не и целе песме. За овај узраст карактеристично је дечје стваралаштво у виду спонтаних дечјих песама. У узрасту од 4-5 година, смањује се фреквенција спонтаних песама, а деца певају са већом интонативном стабилношћу и успевају да одрже тоналну стабилност током целе песме. Расте и прецизност способности праћења равномерност пулса и опонашања једноставних ритмичких образаца, развија се способност запажања контраста међу одређеним музичким елементима, а започиње и развој хармонске свести. До седме године наставља се интензиван развој музичких способности – повећавање прецизности у репродуковању мелодије и ритма и контроле и синхронизације покрета при извођењу пулса и ритма и музицирању на инструментима, а деца су све самосталнија у извођењу музике.

Уследио је сегмент у ком је указано на значај присуства музичких активности у вртићима са становишта утицаја овог типа активности у предшколском узрасту на различите аспекте дечјег развоја. Дат је преглед истраживања о утицају похађања програма музичког васпитања у предшколском узрасту, и то истраживања која припадају експерименталним, корелационим и неуропсихолошким истраживањима, разврстаних у три групе – истраживања која се баве утицајем предшколског музичког васпитања на музичке способности, истраживања која се баве његовим утицајем на немурозичке способности и вештине (когнитивне, социјалне способности, вештина читања и писања, академско постигнуће и слично) и неуропсихолошка истраживања (специфична по својој методологији). Најпре су предста-

вљена истраживања која потврђују, или у одређеним случајевима и оповргавају утицај похађања музичких активности на развој дечије способности вокалне репродукције, способности усклађивања покрета са ритмичким пулсом, способност музичке перцепције и дискриминације, као и укупан музички потенцијал. Потом су сагледана истраживања у којима је утврђена веза између похађања музичких програма у предшколском узрасту и различитих когнитивних капацитета: брзине процесуирања информација, егзекутивних функција (когнитивних капацитета снажно повезаних са академским учинком), интеракције међу хемисферама, визуоспацијалних и визуомоторних способности, аудиторне меморије, спацио-темпоралног расуђивања, опште интелигенције и друго. Приказани су и резултати истраживања који испитују везу између музичког васпитања и развоја говора, читања и писања, академског постигнућа, развоја математичких способности деце, социјалних вештина, чак и здравља деце. На крају, дат је и преглед неуропсихолошких истраживања, која су имала за циљ да локализују процесуирање одређених музичких компоненти или су се бавила ефектима процесуирања музике на развој мозга (мождану пластичност).

У наставку, систематизовали смо научна сазнања везана за кључне области рада у домену предшколског музичког васпитања – певање, слушање музике, извођење ритма и пулса (са и без инструмената), стваралаштво и импровизацију, и музику и покрет. У домену певања, истакнуто је на који начине је могуће организовати активности из домена певања (као групне или индивидуалне), на који начин треба пратити дечји вокални напредак, као и које активности треба да претходе певању. Представљени су и различити погледи на критеријуме које треба узети у обзир при одабиру песама, као и методски поступак који треба одабрати (учење песме по деловима/у целости, учење песме уз пратњу/без пратње инструмента/уз музику са снимка, усвајање текста и мелодије истовремено/одвојено, коришћење очигледних средстава, певање за децу/са децом и слично). У области слушања музике, идентификовани су различити начини реаговања деце на музичке карактеристике дела (вербално, музички, покретом, цртежом, итд.), у складу са којима се примењују и различити методски поступци и елаборирани различити критеријуми за одабир нумера за слушање које треба користити. Истакнут је значај креирања неког вида базе нумера, категорисаних према музичким карактеристикама, која би

олакшала васпитачима рад у овој области, а посебно је указано на постојање великих индивидуалних разлика у начину на који деца слушају музику и времену у току ког су у стању да слушају музику са пуном пажњом, те неопходност прилагођавања наведеним разликама приликом конципирања и реализовања активности из домена слушања музике. Приказали смо и различита истраживања везана за извођење ритма и равномерног пулса – модалитете за реализацију овог типа активности (као групна, или активност у пару; кретње у простору, рад са инструментима са неодређеном и одређеном висином тона), као и музичку импровизацију и стваралаштво (дечје спонтане песме, различите начине рада у домену импровизације, индивидуално и у малим групама) и везу између музике и покрета.

У наставку рада испитана је улога музике у оквиру неколико педагошких приступа и модела предшколског образовања – *Програму пуне слободе*, Монтесори методи, Ређо Емилија приступу и Валдорф систему, као и начини на које су Карл Орф, Емил Жак Далкроз и Золтан Кодаљ, најзначајнији инострани музички педагози 20. века, као и Зорислава М. Васиљевић, која је оставила најснажнији траг на овим просторима, приступали музици на предшколском узрасту. Утврђене су кључне особености сваког од приступа, као и сличности и разлике међу њима, кроз табеларни приказ, а одређене компоненте могу бити примењене и у оквиру нашег васпитно-образовног система, посебно када је реч о интегративном приступу музичким активностима, активностима иницираним од стране деце и слободним музичким активностима.

Сматрамо да је на наведени начин *остварен први задатак* овог истраживања, формулисан као *креирање теоријског оквира за дескрипцију промена током процеса развоја концепта предшколског музичког васпитања*.

У оквиру другог, историјског сегмента, најпре је приказан кратак осврт на историјски развој предшколства у западној Европи, Русији и северној Америци, који је започео крајем осамнаестог и почетком деветнаестог века, а потом и развој и програма музичког васпитања у овим оквирима. Указано је на неке од кључних догађаја за поставку основа музичког предшколског васпитања у свету, као што су светска конференција под називом *Музика у образовању (Music in Education)* одржана у Бриселу 1953. године, на којој је формирано Интернационално друштво за музичко образовање (International Society for Music Education – ISME), се-

минар на универзитету Јејл (Yale Seminar), одржан 1963. године, симпозијум у Тенглвуду одржан 1967. године и други.

Историјски преглед развоја предшколства у Србији, уз осврт на музичко васпитање анализиран је хронолошки, кроз четири периода – 19. век, прву половину 20. века, до Другог светског рата, период од Другог светског рата до распада СФРЈ и период од распада СФРЈ до данас. У оквиру сваког од периода приказан је статус предшколских установа, потом је представљена објављена педагошка литература, анализиран нормативни оквир (закони и прописи којима су регулисана организациона питања предшколских установа) и програмске основе (званични и незванични програмски документи), а на крају је представљена и ситуација у домену образовања кадра. Приказан је поступан развој предшколских установа, од првих приватних установа у Суботици, Сомбору, Шапцу, Зајечару, Нишу и Београду, преко отварања првог државног забавишта у Београду 1902. године, преко поступног ширења мреже предшколских установа, током ког су се смењивали периоди просперитета у овој области (попут периода између краја Другог светског рата и средине седамдесетих година) и периоди стагнације (попут периода током и након рата на просторима бивше Југославије). Представљене су кључне карактеристике програмских и нормативних докумената, од првих незваничних и првог званичног програма из 1899. до тек донетих Основа програма из 2018. године и утврђено присуство напомена везаних за музику у сваком од њих. Приказан је и развој педагошке литературе и поступно увећање броја објављених публикација везаних за педагогију, касније и предшколску педагогију и коначно, предшколску музичку педагогију. Анализиран је и ток развоја програма за образовање васпитача, почевши од женских школа, до финалног подизања образовања васпитача на академски ниво, 2005. године.

У наредном поглављу, детаљно су анализирани доступни силабуси програма за образовање васпитача у домену музике у историјској перспективи – број часова посвећен музици, као и наставни садржаји које су укључивали. Након појединачне анализе сваког од силабуса, подаци су анализирани и компаративно, кроз табеларни приказ. Овом анализом је утврђено да је период од 1973. до 1993. године представљао период у ком је музичком образовању васпитача посвећивана највећа пажња, кроз обуку која је започињала још на средњошколском нивоу и већ

тада укључивала и учење музицирања на инструментима, а током виших образовних фаза укључивала велику ширину тема и садржаја. Најнижи квалитет музичког образовања васпитача утврђен је у периоду од 1993. до 2005. године, када је музичким предметима био посвећен најмањи број часова, а одређено побољшање је уочено од 2005. године, када је образовање васпитача поново постало трогодишње, односно подигнуто на академски ниво, четворогодишњег трајања.

У оквиру анализе публикација које садрже напомене везане за предшколско музичко васпитање, анализирани су нормативни акти из домена предшколског васпитања и образовања (закони и прописи којима су регулисана организациона питања предшколских установа), званични, полуванични и незванични програми васпитно-образовног рада и методичка упутства за њихову реализацију, као и педагошка литература (уџбеници, приручници – методике музичког васпитања, дела са усмерењима за рад у свакој од педагошких области) и педагошка периодика (чланци који садрже напомене за рад у домену музичког васпитања).

Садржај прикупљене историјске грађе анализиран је кроз технику анализе садржаја и презентован је на два начина – хоризонтални (хронолошки) и вертикални (проблемски). Корпус чине 43 публикације, које су анализиране хронолошки, кроз следеће области – певање, слушање музике, музичке игре, стваралаштво, бројалице и рад са инструментима. У оквиру сваке области, анализа је извршена кроз одабране категорије. Прву су чинили подаци о значају/циљевима/задацима/исходима рада у датој области и предвиђеном броју нумера, тамо где је прописан; другу подаци о критеријумима за одабир садржаја, трећу одређене специфичности везане за дату област (амбитуси гласа у оквиру области певања и видови рада у оквиру игре или стваралаштва); четврту су чинили подаци о поступку обраде садржаја у оквиру дате области, а пету наведени конкретни садржаји.

Податке о свакој публикацији смо представили најпре описно, а потом и табеларно, у компарацији са другим публикацијама, а на крају сваке области наведени су кључни закључци, које ћемо и овде сумирати:

1. У највећем броју публикација се препоручује употреба дечјих и народних песама, у неким од њих се наглашава значај високе уметничке или васпитне вредности; Међу музичким критеријумима за одабир песама доминантни су једноставност мелодије, ритма и амбитус прилагођен

дечјем обиму гласа; Учење песме у целости био је једини начин рада који је сугерисан до 1986. године, када је присутан заокрет, те се у великој већини публикација објављеним од те године надаље саветује учење песме по деловима, односно фразама; У већини публикација саветује се истовремено усвајање текста и мелодије песама у оквиру поступка обраде песме по слуху; У већини публикација заступљен је став да учење песме треба да се изводи уз инструменталну пратњу изведену на инструменту, а присутан је и став да песму треба најпре извести без пратње, а потом са пратњом, као и ставови да само васпитач који поседује висок степен способности музицирања на инструменту треба да користи овај вид подршке певању, односно да васпитач треба да користи инструмент само уколико није сигуран у свој слух. У неколико публикација наилазимо и на сугестију да треба комбиновати певање са пратњом и без пратње, као и да певање треба да се одвија уз снимак, у случајевима да васпитач не поседује способност тачне вокалне репродукције; У бројним публикацијама наводи се да након савладавања песме њеном певању треба придружити извођење pulsa, ритма, различитих покрета или драматизација, у функцији проширивања музичких знања (стицања знања у оквиру одређене музичке компоненте) и умањивања монотоније понављања песме;

2. У домену слушања музике, најчешће се наводи да прво слушање треба да буде лишено питања и података о делу, а свако наредно треба да прати задатак или питање везано за по једну музичку карактеристику, односно разговор о музичким карактеристикама дела; У највећем броју анализираних публикација предвиђено је вербално реаговање деце након слушања музике, а у неким од анализираних публикација заступљено је и реаговање на музичке карактеристике слушаног дела кроз ликовни израз, драматизацију или покрет; У већини анализираних публикација присутан је став да треба користити једноставна дела, прилагођена дечјем опсегу пажње, која се са узрастом поступно усложњавају по својим музичким карактеристикама и трајању, а нешто шири опсег репертоара присутан је у појединим публикацијама; У већини публика-

ција наглашена је потреба за обнављањем раније слушаних дела, а повремено је наведено да их прати даљи рад на препознавању њихових музичких особености, те да је потребно подстицати децу да их препознају према почецима; У већини наведених публикација истакнуто је (а понегде и подразумевано) да се активност из области слушања музике састоји из мотивационог увода, централног дела у ком се дело или неколико њих слуша и стичу знања о одређеном музичком концепту и завршни део у ком је неретко укључен и покрет или музицирање на инструментима. У појединим публикацијама истакнуто је да слушање музике може бити део активности из других области васпитно-образовног рада, као и да активност треба да има игролику форму;

3. Класификација музичких игара у публикацијама из 19. и прве половине 20. века укључује мањи број типова игара, док се од друге половине 20. века јавља већа разноврсност типова игара, међутим, категоризације су често засноване на више критеријума истовремено, па долази до преклапања одређених типова игара; У анализираним публикацијама најзаступљеније су народне игре, игре за развој слуха и запажање музичких карактеристика дела, односно особина тона, као и игре са певањем и музичке драматизације;
4. Музичко стваралаштво се као посебна област не помиње у публикацијама пре 1959. године; У публикацијама су као најзаступљенији видови стваралаштва присутни стваралаштво покретом, вокално стваралаштво и стваралаштво на музичким инструментима; Поступци рада у домену стваралаштва и импровизације нису детаљно елаборирани у већини дела, већ су само наведени видови стваралаштва, док се начин рада у овом домену у многим публикацијама на неки начин подразумева;
5. Напомене везане за обраду бројалица су присутне у знатно мањем броју публикација, него што је то случај са обрадом песама, игара, или слушањем музике, иако смо евидентирали њихово присуство већ у једном од првих незваничних програма из 1898. године; Почетком седамдесетих увиђа се и њихов значај за развој ритмичких способности и разумевање односа између различитих трајања, а крајем осамдесетих постављају и

други циљеви, као што су развој пажње, мишљења и маште, корелација са методиком развоја говора и физичког васпитања; Аутори су сагласни око критеријума за избор бројалица – то су углавном прилагођеност текста, ритма и метра узрасту – рад у оквиру двочетвртинског такта у почетку, а потом и додавање трочетвртинске и четворочетвртинске мере; У већини публикација наводи се да након мотивационог увода, којим се уводи у тематику бројалице, или утврђује неки раније обрађен музички садржај следи савладавање бројалице по деловима, комбинацијом демонстрације и имитације, те рад на утврђивању бројалице, кроз њено извођење на тону одређене висине, или изговарање праћено извођењем јединице бројања (тапшањем, марширањем, корачањем), ритма (тапшањем, на инструментима), груписања удара. Завршну фазу најчешће представља извођење аранжмана на Орфовим инструментима; Већина аутора сугерише коришћење визуелног представљања различитих трајања, као вид подршке процесу усвајања бројалица, а неколико аутора истиче и важност игровног карактера овог типа активности;

6. Напомене везане за рад са инструментима такође налазимо већ у публикацији из 1898. године; Најзаступљенији видови рада са музичким инструментима јесу извођење пратње бројалицама, песмама и играма, самостално експериментисање/импровизовање/измишљање ритмичких целина на ударалкама и музицирање у оквиру дечјег оркестра; У раду са инструментима углавном се користи метода демонстрације начина музицирања на њима, коју деца прате имитацијом, којој евентуално претходи упознавање са инструментима кроз игру и причу;
7. У анализираним публикацијама запостављен је значај систематичног праћења и документовања дечјег постигнућа;

Сматрамо да је на наведени начин *делимично испуњен први и остварен други циљ* истраживања, формулисани као:

- сагледавање улоге музике у систему предшколског васпитања и образовања у Србији, кроз историју до данас;

-
-
- креирање историјско-критичког прегледа формирања и развоја концепта музичког васпитања у предшколским установама у Србији, од њиховог оснивања до данас;

Такође, *остварени су трећи и четврти постављени задатак:*

3. Утврђивање начина на који је текао развој програма за образовање васпитачког кадра у домену музике.
4. Утврђивање постојања одређених развојних фаза у процесу еволуције предшколског музичког васпитања у Србији и установљавање њихових сличности, разлика и међусобних утицаја.

Остварен је и први део другог задатка:

2. Истраживање присуства одређених правилности у развоју предшколског музичког васпитања у Србији, у смислу садржаја и метода, путем анализе различитих извора:

- докумената, монографија, уџбеника, приручника и чланака који се баве овом темом;

У оквиру овог дела истраживања, потврдили смо *прву и трећу хипотезу*, а *делимично је потврђена и друга*, уз напомену да није било могуће категорисати развојни процес појединих типова музичких активности кроз етапе, већ само утврдити одређене правилности:

X1. Претпоставља се да је музичко васпитање темељно позиционирано у оквиру српског система васпитања.

X2. Претпоставља се да је могуће утврдити правилности у еволуцији музичких активности у предшколским установама и категорисати њихов развојни процес кроз етапе.

X3. Претпоставља се да је могуће утврдити поступно разграновање типова музичких активности присутних у предшколским установама.

У финалном, емпиријском делу, представили смо резултате два истраживања. У првом истраживању испитани су ставови васпитача запослених у предшколским установама Србије о властитим музичким компетенцијама, као и начини на које они реализују рад у домену предшколског музичког васпитања. У другом истраживању, студенти су након једномесечног боравка на пракси у вртићима широм

Србије известили о заступљености музичких активности и начинима рада у појединим областима. У оквиру ових истраживања, дошли смо до следећих сазнања:

1. Веома мали проценат (8,4%) васпитача сматра да поседује музичке компетенције високог нивоа, а скоро трећина их сврстава у низак ниво (26,9%). Више од трећине испитаника (36,8%) наводи да не поседује способности свирања на инструменту, иако је близу 74% испитаника навело да је управо учење свирања на инструменту била једна од наставних области заступљена током студирања. Васпитачи из старосне категорије од 30–39 година, чија се обука највероватније одвијала у периоду 1993–2006, за који смо у оквиру историјског дела утврдили да је садржао најмање обимно и квалитетно образовање у домену музике самопроцењују своја укупна, али и појединачна знања из области музике као лошија од испитаника из других категорија. Међу испитаницима који своја знања сврставају у висок ниво најбројнији су васпитачи из узрасне категорије од преко 50 година, који су највероватније похађали обуку у периоду 1973-1993, када је образовање у домену музике, према налазима из историјског поглавља, било најобухватније и најтемељније. Најмлађи васпитачи показују побољшање у перцепцији својих музичких компетенција, што је такође у сагласју са закључком да је донекле подигнут обим и квалитет музичког образовања у оквиру програма за образовање васпитача од 2005. године.
2. Васпитачи са већим самопоуздањем у властите музичке компетенције, како укупне, тако и појединачне (способност свирања на инструменту и музичка описмењеност) чешће реализују музичке активности, опредељују се за критеријуме и методске поступке засноване на музичким карактеристикама дела, чешће музицирају на инструментима и користе и неке „захтевније“ типове активности, као што су оне из домена музичког стваралаштва.
3. Испитаници старији од 50 година наводе да посвећују највише времена музичким активностима – више од два сата недељно, а 15,6% испитаника из најмлађе старосне групе навело је да им посвећује мање од једног сата недељно. Подаци који су добијени из упитника студената, не по-

тврђују наводе васпитача – овим делом истраживања утврђено је да тек нешто више од половине васпитача реализује музичке активности два пута месечно или чешће, а близу половине васпитача не реализује ни једну или једну музичку активност месечно.

4. Чак 20,3% вртића према извештају студената, односно 13,8% вртића према извештају васпитача не поседује хармонски инструмент, а 75% вртића о којима су се васпитачи изјаснили да не поседују ниједан инструмент припада територији главног града. Тек 37,1% васпитача користи инструмент у раду на недељном нивоу, а најређе музицирају испитаници из старосне категорије 30–39 година. Већина испитаника старијих од 50 година учестало музицира, васпитачи старости 40–49 година или свирају често, или свирају веома ретко, а мање побољшање уочљиво је у најмлађој старосној групи. Око трећине испитаника у оквиру поступка обраде песме наводи да користи инструмент. И овде је присутна иста тенденција – испитаници старости 30–39 година се најчешће ослањају на ЦД при поступку обраде песме, а најстарији испитаници у већој и најмлађи испитаници у мањој мери користе инструмент. Студенти извештавају да је инструмент коришћен у обради песме у 43,8% случајева.
5. Око половине вртића поседује 5 различитих Орфових инструмената са неодређеном висином тона, а тек нешто више од трећине вртића поседује мелодијске ударалке – металофоне и ксилофоне. Тек 13,4% васпитача, са друге стране, наводи да су им потребни Орфови инструменти за сву децу, што би могло да упућује на закључак да их остатак васпитача не би користило и да их поседује.
6. Васпитачи у знатно већим процентима извештавају о присуству појединих типова активности, него што студенти потврђују да се они уистину и реализују у пракси. Изненађује ниска фреквенција заступљености музичких игара у пракси (тек 23,3%), јер је реч о типу активности који је према одговорима васпитача био најзаступљенији (88,2%). Слична је ситуација и са обрадом традиционалних песама и игара, које је у пракси евидентирало тек 11,7% студената, а 73,1% васпитача тврдило да кори-

сти у раду. Забрињавајући је и податак да је тек 1,3% студената посматрало активности из домена импровизације и стваралаштва, а само 1,7% активности које укључују Орфове инструменте, за које је више од трећине васпитача тврдило да их користи у раду.

7. Док васпитачи наводе да релативно често користе и активности из домена стваралаштва и импровизације (38,7%), студенти оповргавају ове наводе извештавајући да је у току једномесечне праксе овај тип активности био заступљен у само једном вртићу (1,7% узорка). Васпитачи старости 30-39 година најређе и реализују активности из области импровизације и стваралаштва, а учесталост коришћења ове врсте активности је већа код васпитача са дужим радним стажом. Идентификовани су и видови стваралаштва слични онима који су присутни у оквиру анализираних публикација, чак је и редослед видова стваралаштва по фреквенцији њихове заступљености сличан оном у анализи публикација.
8. Иако смо у анализи публикација утврдили да је у литератури објављиваној до 1986. године сугерисан поступак обраде песме у целисти, васпитачи са најдужим радним стажом се не опредељују за овај поступак. Као и васпитачи (12,1%), и студенти сведоче о ниском проценту заступљености овог приступа (6,3%). Учење песме по деловима, које наводи да реализује више од трећине васпитача, а близу 60% према наводима студената, најзаступљеније је међу испитаницима са више од 22 године стажа, као и онима са мање од 7 година стажа. Иако је у већини публикација сугерисано да се при учењу песме текст и мелодија усвајају истовремено, висок проценат испитаника са мање од 14 (28,3%, односно 37,5%), и више од 29 година радног стажа (28,6%) се опредељује за приступ у ком савладавање текста претходи савладавању мелодије. И нешто више од петине студената (21,9%) извештава о присуству оваквог начина рада. Уочили смо да са смањењем старости васпитача опада проценат испитаника који сматрају значајним критеријумом амбитус песме и опсег гласа, за који смо у анализи публикација приметили да спада у један од најприсутнијих, као и да испитаници који припадају старосној категорији 30–39 година у најмањем проценту користе музич-

ку проблематику као критеријум за одабир песама, те се у највећем броју опредељују за тематски критеријум.

9. Само 7,6% васпитача у оквиру уводног дела активности користи познату песму или игру, а највећи број испитаника се опредељује за разговор о тематици песме, причу, или представу/драматизацију.
10. Музичке игре се према васпитачима претежно изводе више пута недељно, док је само 14 студената сведочило извођењу музичких игара у оквиру једномесечне праксе (23,3% узорка). Уочљиво је да испитаници старији од 40 година у већој мери користе игре опажања особина звука и тона, него испитаници млађи од 39 година.
11. Када је реч о додатним типовима активности који нису заступљени у оквиру публикација које смо анализирали у историјском поглављу, изненађује податак да чак 52,1% васпитача наводи да спроводи и типове активности као што су обрада инструмента, 32,8% наводи да упознаје децу са другим музичким жанровима, као што су џез, world music, класична музика 20. века, а обрада композитора заступљена је у раду 18,5% васпитача.
12. Око две трећине васпитача препознаје да су им потребна додатна знања у области музике, као и да нису похађали ниједан вид додатне обуке из области музике.

Наведеним сегментом истраживања, сматрамо да смо допринели *остварењу трећег постављеног циља* овог истраживања, који смо формулисали као:

- Сагледавање актуелне ситуације у домену музичког васпитања на предшколском нивоу у Србији.

Такође, на овај начин *допуњен је други задатак* истраживања:

- Истраживање присуства одређених правилности у развоју предшколског музичког васпитања у Србији, у смислу садржаја и метода, путем анализе различитих извора:

- упитника за васпитаче у предшколским установама;

Испуњени су и пети и шести задатак истраживања:

- Утврђивање типова музичке праксе заступљених у предшколским установама Србије данас – који су образовни профили васпитача, колико се често

реализују музичке активности, који су типови активности заступљени и на који начин се реализују.

- Утврђивање утицаја образовања, старосног доба, пола и радног стажа васпитача на перцепцију сопствених компетенција, обавештеност о методским поступцима у области музике и разноврсност музичких садржаја које примењују у пракси.

Доказане су и следеће хипотезе:

X3. Претпоставља се да је могуће утврдити поступно разграновање типова музичких активности присутних у предшколским установама.

X4. Претпоставља се да педагошка пракса у домену музичког васпитања не кореспондира у потпуности са педагошком теоријом (основама предшколских програма) у овој области.

Наиме, утврдили смо да осим типова активности који доминирају у анализираним публикацијама, у пракси се реализују и активности као што су обрада инструмента, обрада композитора и упознавање са другим музичким жанровима, чиме се повећава разноврсност типова активности заступљених у раду.

Такође, утврдили смо бројне разлике између анализираних публикација и навода васпитача, као и тврдњи студената који су опсервирани васпитно-образовну праксу у различитим вртићима у Србији у трајању од месец дана.

* * *

Сматрамо да је значај овог рада вишеструк. Најпре, у питању је прва студија на српском језику која доноси свеобухватни преглед историјског развоја концепта музичког васпитања у предшколским установама Србије, као и његову критичку анализу, ослоњену на теоријске поставке у домену музичког васпитања, као и увид у педагошку праксу у овој области у Србији данас. Овај увид је стечен кроз визуру васпитача, као реализатора васпитно-образовне праксе и кроз визуру студената смера за васпитаче Учитељског факултета у Београду, као посматрача васпитно-образовне праксе у трајању од месец дана те да утврди циљеве, те су тако евидентирани начини и типови активности кроз које је музичко васпитање присутно у предшколским установама.

Већ смо навели да су недавно (2018) донете нове *Основе програма* у домену предшколског васпитања и образовања, у чијем је средишту је савремени приступ учењу и развоју у раном детињству, базиран на активном учешћу деце у учењу и развоју, интегративном приступу учењу, са акцентом на значај игре, заједничко учешће деце и одраслих, као и грађење односа који подржавају дечју добробит и активности и покрећу његов развој и учење. Улога васпитача овим документом добија нове димензије – он истражује и усмерава дечја интересовања и афинитете и у сарадњи са њима креира реални програм, који има за циљ подстицање дечје креативности, радозналости и међусобне сарадње, као и стицање разноликих и реалних животна искуства, а значајну улогу има и подстицајно окружење, у оквиру ког васпитач заједно са децом креира просторне целине, у којима деца имају могућност да се осаме и самостално баве одабраним активностима, са материјалима (најчешће неструктурираним) који су увек доступни, а предност се даје неструктурираним материјалима. Најављено је да ће у периоду који предстоји бити обезбеђена подршка унапређењу образовања васпитача, организоване различите обуке, те објављени приручници и водичи намењени стручном кадру, а сматрамо да ће различити аспекти овог истраживања може да послуже као основ за унапређење квалитета музичког образовања васпитача, као и надоградњу постојећих и развијање нових модалитета рада у домену предшколског музичког васпитања, усклађених са постављеним начелима, а са циљем побољшања квалитета и квантитета предшколског музичког васпитања у Србији. Уз константан раст обухвата деце предшколским системом, на тај начин би све већи број деце започињао своје основношколско образовање са богатим музичким искуствима и већ развијеним афинитетима према различитим видовима активног музицирања чиме би биле постављене солидне основе за даљи ток музичког образовања и описмењавања у оквиру основношколског образовања, као и специјализованог образовања у музичким школама.

ЛИТЕРАТУРА

- (1863). Закон о устројству више женске школе у Београду. У: (1980). *Школство Србије 1804-1918. Документи и казивања*. 109-110.
- (1888). Прво српско забавиште у Сомбору. *Школски лист*, 12. 202.
- (1898). Закон о народним школама. У: Станишић, С. С. (уред.) (1899). *Учитељски зборник. Закони, правила, расписи, наставни програм, књиговодство и административна упутства за народне школе*. Београд: Штампарија Павловића и Стојановића, 13-53.
- (1899). Наставни планови и програми за грађанске и девојачке школе. *Просветни гласник* 12/1899.
- (1899). Програм рада у забавишту. У: Станишић, С. С. (уред.) (1910). *Нови учитељски зборник. Закони, правила и расписи за учитеље и основну школу до 1910. закључно*. Београд: Издање књижаре Рајковића и Ђуковића, 71-74.
- (1904). Закон о народним школама. У: Станишић, С. С. (уред.) (1910). *Нови учитељски зборник. Закони, правила и расписи за учитеље и основну школу до 1910. закључно*. Београд: Издање књижаре Рајковића и Ђуковића, 1-29.
- (1920). Програм рада у забавишту. У: *Наставни планови и програми за забавишта, основне школе, више основне школе трговачко занатлиске и грађанске школе*. Београд: Државна штампарија Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца, 3-6.
- (1927). Правилник о полагању практичног испита за забавиље. *Просветни гласник*, 4/1927, 81-84.
- (1929). *Zakon o narodnim školama*. У: Aranicki, K. V. i Karadžić, S. (1935). *Najnoviji jugoslovenski učiteljski zbornik svih zakona, uredaba, pravilnika, pravila, rešenja, odluka I raspisa izdatih od oslobođenja do danas, koji se odnose na narodne škole i narodne učitelje-ice u celoj Jugoslaviji, a i danas su u važnosti*. Рапчево: Napredak, 5-50.
- (1931). Привремена правила о полагању практичног забавиљског испита. *Просветни гласник*, 4/1931. 302-307
- (1935). Општи правилник о оснивању, издржавању, уређењу и о раду обданишта и сличних установа за заштиту и васпитање деце. *Просветни гласник*, 2/35. 89-118.
- (1940). Наставни програм течаја за образовање забавиља. *Просветни гласник*, 1940/9. 814-820.
- (1940). Правилник о образовању забавиља. *Prosvetni glasnik*, 8/1940. 673-677.
- (1940). Програм и начин рада у забавишту. *Просветни гласник*, 9/1940. 820-836.
- (1945). Упутство за организацију и рад у забавиштима (дечјим вртићима). *Службени лист* 57/45. 520-525.

-
-
- (1945). Упутство за организацију, социјално-здравствени и васпитни рад обданишта за децу претшколског доба у градовима и индустријским местима. *Службени лист 82/45*. 827-836.
- (1948). *Упутства васпитачу дечјег врта : правила дечјег врта*. Београд: Просвета.
- (1949). Правилник о организацији и раду дечјих вртића. у: *Упутства за организацију васпитног рада у дечјем врту*. Београд: Знање
- (1950). *Упутства за организацију васпитног рада у дечјем врту*. Београд: Знање
- (1952). *Програмско-методска упутства за рад у претшколским установама и Правилник о претшколским установама*. Београд: Знање
- (1957). Закон о дечјим вртићима. *Службени гласник НРС*, 28/57.
- (1959). *Vaspitni rad u predškolskim ustanovama. Kolektivni rad profesora škole za vaspitače*. Београд: Savremena škola
- (1961). *Образовање васпитача за рад са децом предшколског узраста*. Београд: Savezni zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- (1963). Наставни план и програм школе за васпитаче. *Просветни гласник 9-10/63*. 287-334.
- (1965). Закон о дечјим вртићима. *Службени гласник*, 15/65.
- (1969/1970). *Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи*. Београд: Научна књига.
- (1970). Наставни план и програм школе за васпитаче. *Просветни гласник*, 2/70. 271-377.
- (1971). Закон о Педагошким академијама. *Просветни гласник*, 5/71. 185-187.
- (1972). Закон о предшколском васпитању и образовању. године. *Службени лист SAP Vojvodine 27/72*.
- (1973). Закон о педагошким академијама. *Службени лист SAPV*, 10/1973.
- (1973). Закон о предшколском васпитању и образовању. *Службени гласник РС*, 29/73.
- (1973/1975). Наставни план и програм за Педагошку академију за образовање васпитача предшколских установа. *Просветни гласник 1/75*. 1-55
- (1974). Наставни план и програм за Педагошке академије за образовање васпитача. Нови Сад: *Службени лист SAPV*.
- (1974/1975). *Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini. Program vaspitno-obrazovne delatnosti u ustanovama za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SAPV*. Нови Сад: Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika.
- (1975/1982). *Основе програма васпитно-образовне делатности дечијег вртића и васпитне групе предшколске деце при основној школи*. Београд: Републичка заједница дечје заштите.

-
- (1977). Заједничка основа средњег усмереног образовања и васпитања у СР Србији. У: *Јединствене основе основног васпитања и образовања у СР Србији. Заједничка основа средњег усмереног образовања и васпитања у СР Србији*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања. 35-63.
- (1979). Закон о изменама и допунама Закона о педагошким академијама, *Службени гласник СРС*, 30/79.
- (1979). План и програм васпитно-образовног рада за I и II разред Педагошких академија. *Просветни гласник*, 7, 8 и 9. 555-594.
- (1982). Правилник о наставном плану и програму за III и IV годину педагошких академија за васпитаче. *Просветни гласник*, 8/82,9/82,10/82. 1715-1769.
- (1985). Правилник о заједничком програму предшколског васпитања и образовања. *Службени лист САПВ, Прописи и Просветног савета Војводине*, 20. 3. 1985, 1-87.
- (1986). Закон о усмереном образовању и васпитању. *Службени гласник СРС*, 86/42, 1029–1065
- (1987). Правилник о плану и програму образовања и васпитања за основни образовни профил четвртог степена стручне спреме у просветној струци. *Просветни гласник*, 24/87.1-106.
- (1988). *Predškolsko vaspitanje u SAP Vojvodini. Programi vaspitno-obrazovnog rada*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- (1992). Закон о друштвеној бризи о деци. *Службени гласник РС*, 49/92.
- (1994). *Наставни план и програм за више школе за образовање васпитача*. Београд: Заједница виших школа за образовање васпитача.
- (1996). Правилник о Основама програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година. *Службени гласник РС. Просветни гласник*, 96/6, 36-49.
- (1996). *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година*. Београд: Просветни преглед, Република Србија, Министарство просвете.
- (1998). *Закон о друштвеној бризи о деци са подзаконским актима*. Београд: Цекос ин.
- (1998). *Предшколско васпитање и припрема деце за полазак у школу у неким земљама*. Београд: Министарство просвете. Сектор за истраживање и развој образовања.
- (1999). *Статистички годишњак Србије*. Београд : Републички завод за статистику Србије.
- (2003). Закон о основама система образовања и васпитања. *Службени гласник РС*, 56/2003.

-
- (2006). Правилник о општим основама предшколског програма. *Службени гласник РС. Просветни гласник*, 06/14, 1-64. (2009). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije. Službeni glasnik RS*, br. 72/2009
- (2009). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik РС*, 72/2009.
- (2010). *Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Službeni glasnik РС*, 18/2010.
- (2012). *Ulaganje u rani razvoj i učenje dece u Srbiji. Modeli finansiranja univerzalnog obuhvata predškolskim obrazovanjem u Srbiji*. Beograd: Unicef
- (2017). *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. Službeni glasnik РС*, 88/2017,
- (2018). *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Službeni glasnik РС, Просветни гласник* 16/2018.
- (2018). *Саопштење. Установе за децу предшколског узраста 2017/2018 школска година. Република Србија, по регионима*. Београд: Републички завод за статистику. [http:// publikacije.stat.gov.rs/G2018/Pdf/G20181099.pdf](http://publikacije.stat.gov.rs/G2018/Pdf/G20181099.pdf)
- Ајзенштедтер, Ј. (1925). *Систем васпитања Марије Монтесори*. Београд: М. Б. Јанковић
- Allen, A. T. (1986). Gardens of Children, Gardens of God: Kindergartens and Day-Care Centers in Nineteenth-Century Germany. *Journal of Social History*, 19(3), 433-450.
- Allen, A. (2006). The kindergarten in Germany and the United States, 1840–1914: A comparative perspective. *History of Education*, 35(2), 173-188.
- American Institutes for Research in the Behavioral Sciences, P. A. C. (1969). *Academic Preschool, Champaign, Illinois; One of a Series of Successful Compensatory Education Programs. It Works: Preschool Program in Compensatory Education*. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED027979&site=eds-live>
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 83(2), 111-130.
- Andrews F. M. (1970). Goals and Objectives for Music Education, *Music Educators Journal*, 57(4), 23-26.
- Aprile, A. (2012). *Music-making with young children*. In: Korn-Bursztyn, C. (Ed.) *Young Children and the Arts : Nurturing Imagination and Creativity*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 245-252. Retrieved from [http:// ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx? direct=true&db=e000xww&AN=470415&site=eds-live](http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=470415&site=eds-live)
- Арсих, А. (2017). Сарадња музичке школе и предшколске установе у развијању музичких способности деце предшколског узраста. У: Радуновић Столић,

-
- Д. [ур.]. *Рефлексије савременог доба на васпитно-образовни рад у предшколској установи. Зборник радова са Дванаесте конференције „Васпитач у 21. веку”*. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу. 49-57.
- Atterbury, B., & Silcox, L. (1993). The Effect of Piano Accompaniment on Kindergartners' Developmental Singing Ability. *Journal of Research in Music Education*, 41(1), 40-47. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3345478>
- Acigan, Lj. (1976). Tekstovi o predškolskom vaspitanju u pedagoškoj literaturi u Vojvodini od 1858. do 1880. godine. *Pedagoška stvarnost*, 6/1976. 620-628.
- Acigan, Lj. (1976a). Predškolsko vaspitanje u pedagoškoj literaturi u Vojvodini u periodu od 1880. do 1914. godine. *Pedagoška stvarnost*, 6/1976. 741-748.
- Ациган, Љ. (1986). *Српска педагошка периодика у Угарској*. Нови Сад: Матица српска.
- Аћимовић, А. (1900). *Образовање забавиља; по Рихтеру Ротеру*. *Просветни гласник*. Београд: Државна штампарија краљевине Србије. 2, 194-196.
- Babo, G. D. (2004). The relationship between instrumental music participation and standardized assessment achievement of middle school students. *Research Studies in Music Education*, 22(1), 14–27.
- Базић, М. (2010) Компаративна анализа концепција интелектуалног васпитања Цона Лока и Жан-Жака Русоа, *Баштина*, св.29, 129-141
- Barnes, D.R. (1992) Greeks, Ancient, Influences of. In L.R. Williams & D.P. Fromberg (Eds.), *Encyclopedia of early childhood education*. New York: Garland Publishing, Inc., 16-18.
- Barnes, D. R. (1992a) Romans, Ancient, Influences of. In L.R. Williams & D.P. Fromberg (Eds.), *Encyclopedia of early childhood education*. New York: Garland Publishing, Inc., 23-24.
- Barrett, M. S., Flynn, L. M., Brown, J., & Welch, G. F. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in psychology*, 10, 724.
- Bayless, K. M., & Ramsey, M. E. (1978). *Music, a way of life for the young child*. Saint Louis: The C.V. Mosby Company.
- Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*, 34(4), 437-449. Retrieved from <http://hrcak.srce.hr/50823>
- Belfield, C., Nores, M., Barnett, S., & Schweinhart, L. (2006). The High/Scope Perry Preschool Program: Cost-Benefit Analysis Using Data from the Age-40 Followup. *The Journal of Human Resources*, 41(1), 162-190.
- Bengtsson, S. L., & Ullén, F. (2006). Dissociation between melodic and rhythmic processing during piano performance from musical scores. *Neuroimage*, 30(1), 272-284.

-
- Benn, O. A. (1966). Excellence in elementary music programs. In: B. Kowell (Ed.), *New perspectives in music education: source book*. Washington, DC: Music Educators National Conference, 245-252.
- Берић, Д. (1904). О певању у српској народној школи. *Школски одјек*, 14, 212-214.
- Beck, R. J., Cesario, T. C., Yousefi, A., & Enamoto, H. (2000). Choral Singing, Performance Perception, and Immune System Changes in Salivary Immunoglobulin A and Cortisol. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 18(1), 87. <https://doi.org/10.2307/40285902>
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., & Olson, J. E. (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615-636.
- Bjelobrk-Babić, O. (2017). Brojalice u funkciji razvoja ritmičkih i govornih sposobnosti dece predškolskog i ranog školskog uzrasta. *Artefact*, 3(1), 45-54.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: John Wiley and Sons, 1964.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). High Quality Preschool Programs: What Would Vygotsky Say? *Early Education and Development*, 16(4), 435-444.
- Bolduc, J., & Montésinos-Gelet, I. (2005). Pitch Processing and Phonological Awareness. *Psychomusicology: A Journal Of Research In Music Cognition*, 19(1), 3-14. doi: 10.1037/h0094043
- Bond, V. L. (2012). *Sounds to share: The state of music education in three Reggio-inspired American preschools* (Doctoral dissertation). Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/ap/10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:case1333739293
- Bond, V. L. (2013). Follow and Facilitate: What Music Educators Can Learn From the Reggio Emilia Approach. *General Music Today*, 27(1), 24-28. doi:10.1177/1048371313480798
- Bowman, W. (2012). Manitoba's success story: What constitutes successful music education in the twenty-first century. In: Beynon, C. A., & Veblen, K. K. (Eds). *Critical perspectives in Canadian music education*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, 49-69.
- Браловић, В. и Михајловић, Н.(2018). Музичке игре, развијање ритма и музичког памћења у предшколском узрасту. у: *Савремени свет и толеранција кроз призму предшколског васпитања : зборник радова са Тринаесте конференције „Васпитач у 21 веку”*. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија : Ниш : Свен, 403-407.
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju. http://moodle.f.bg.ac.rs/file.php/151/Resursi_-_Opsta_andragogija_/Literatura_za_vezbe_/Razvojna_psihologija_Brkovic.pdf
- Brophy, T. S. (2001). Developing Improvisation in General Music Classes. *Music Educators Journal*, 88(1), 34-53. <https://doi.org/10.2307/3399775>

-
- Brophy, T. S. (2005). A Longitudinal Study of Selected Characteristics of Children's Melodic Improvisations. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 120–133. <https://doi.org/10.2307/3345513>
- Brochard, R., Dufour, A., & Despres, O. (2004). Effect of musical expertise on visuo-spatial abilities: Evidence from reaction times and mental imagery. *Brain and cognition*, 54(2), 103-109.
- Bruner, Dž. (1976). Proces obrazovanja. *Pedagogija*. 2-3. 275-321. (1960)
- Bugos, J., & Mostafa, W. (2011). Musical training enhances information processing speed. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*,?? 7-18.
- Bulajić, N. (2017). Razmatranje mogućnosti primene “scaffolding”-a u savremenom obrazovnom procesu. *Zbornik odseka za pedagogiju. Filozofski fakultet u Novom Sadu*, 26, 31-50
- Burton, S. L., & Taggart, C. C. (Eds.). (2011). *Learning from young children: Research in early childhood music*. Lanham: R&L Education. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=380174&site=eds-live>
- Bhide, A., Power, A., & Goswami, U. (2013). A rhythmic musical intervention for poor readers: A comparison of efficacy with a letter-based intervention. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 113-123.
- Valkanova, Y. (2009). The passion for educating the “New man”: Debates about pre-schooling in Soviet Russia, 1917–1925. *History of Education Quarterly*, 49(2), 211-221.
- Valkanova, Y., & Brehony, K. J. (2006). The gifts and ‘contributions’: Friedrich Froebel and Russian education (1850–1929). *History of Education*, 35(2), 189-207.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Blackwell Publishing.
- Van Zee, N. (1976). Responses of kindergarten children to musical stimuli and terminology. *Journal of Research in Music Education*, 24(1), 14-21.
- Varelas, D. (2002). *Orff-Schulwerk applications in Greek settings* (Doctoral dissertation, University of Reading).
- Васиљевић, З. М. (2000). *Рат за српску музичку писменост – од Миловука до Мокрањца*. Београд: Просвета.
- Васиљевић, З. М. (2003). *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Vasiljević, Z.M. (2006). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd : Zavod za udžbenike.
- Васиљевић, М. А. (1940). *Нотно певање у теорији и пракси: комплетна метода за наставу школског певања у средњим и учитељским школама. I део : за I разред*. Београд: Јован Фрајт
- Васиљевић, М.А. (1941). Тачко певање, необјављени рукопис. Архив М.А. Васиљевића, свежањ бр. 54.

-
- Vasiljević, M. (1956). The teaching of singing in rural schools of Yugoslavia. In: *Music in Education*. Paris: Unesco. 103-106 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126900?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-c0600006-0c28-4394-8211-057ded028f14>
- Vasiljević, O. (1976). Igra i aktivnosti po slobodnom izboru u dečjem vrtiću. *Pedagoška stvarnost*, 6/1976. 730-740.
- Velásquez, V. (1990). Tuned Idiophones in the Music Education of Children: The History of Orff Instruments. *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, 11(2), 93-109. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40214765>
- Verney, C. F. (1897). Report on musical education in France and England. *The School Music Review : A Monthly Periodical Devoted to the Interest of Music in Schools*, 6(66), 102-106. Retrieved from <http://proxy.lib.sfu.ca/login?url=https://search-proquest-com.proxy.lib.sfu.ca/docview/8339303?accountid=13800>
- Vetlugina, N. A. (1964). Muzičko vaspitanje kao jedno od sredstava za razvitak estetskih osećanja kod deteta. U: *Vaspitanje I obrazovanje predškolskog deteta – Izbor referata sa seminara iz predškolskog vaspitanja održanog 1959. god. u Moskvi*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja, 65-73.
- Вечански, В. Д. (2015). Развојни и ликовни потенцијал ручно израђених играчака на предшколском узрасту – пример Валдорф педагогије. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 28(1), 92-104.
- Војкић, Љ. и Дубљевић, Ј. (2014). Музика као фактор социјализације деце предшколског узраста. У: Петровић, М. [ур.]. *Социолошки аспект педагогије и извођајства у сценским уметностима: тематски зборник, Шеснаести педагошки форум сценских уметности*, Београд: Факултет музичке уметности, 100-111.
- Вукићевић, Н. Ђ. (1883). Прво васпитање и забавишта. *Школски лист*, 1.1-5.
- Вукићевић, Н. Ђ. (1883а). Прво васпитање и забавишта. *Школски лист*, 2.17-22.
- Вукићевић, Н. Ђ. (1883б). Прво васпитање и забавишта. *Школски лист*, 3.33-39.
- Вукићевић, Н. Ђ. (1886). Прво србско забавиште. *Школски лист*, 1.1-2.
- Вукомановић, Н. (1989). *Музичко стваралајство у дејем вртићу*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања : Републичка заједница деје заштите СР Србије.
- Vukomanović, N. i Komnenić, O. (1981). *Muzičke igre*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Vukomanović, N. i Matić, E. (1989). *Pesma u vrtiću, pesma u školi*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- Вучетић, М. (1985). *Предшколско васпитање у Војводини 1918-1941*. Нови Сад: Матица српска.

-
- Вучетић, М. (1998). Предшколско васпитање у Војводини 1945-1997. *Зборник Матице српске за друштвене науке*, 104/105, 325-336
- Вучетић, М. (1999). Предшколско васпитање у Војводини 1945-1997. *Зборник Матице српске за друштвене науке*, 106/107, 225-241.
- Vygotsky, L. S. (1966). Development of the higher mental functions. In A. Leontyev, A. Luriya, & A. Smirnov (Eds.), *Psychological research in the U.S.S.R.*, Vol. 1. Moscow, Russia: Progress, 11–45.
- Vygotsky, L.S. (1998). The problem of age. In: Vygotsky, L. S., Rieber, R. W., & Hall, M. J. *The collected works of LS Vygotsky, Vol. 5: Child psychology*. New York: Plenum Press, 187-206.
- Гавриловић, А. (1998). *Систем друштвене бриге о деци у Србији. Развој и перспектива*. Београд: Службени гласник
- Гавриловић, А. (2001). *Предшколске установе у Србији : 1843-2000*. Београд: Службени гласник.
- Гавриловић, А. (2003). Настанак и развој предшколских установа у Србији. У: *Зборник радова са научног скупа Образовање код Срба кроз векове*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду. 305-329.
- Гавриловић, М. (2015). Музичко образовање у нишком забавишту крајем 19. и почетком 20. века (у оквиру васпитног завода „Бабета Нетовић”). *Караџић. Часопис за историју, етнологију, археологију и уметност*, 7/2015. 204-209.
- Gardner, H. (1998). Forward: Complementary perspectives on Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*. Westport, CT: Ablex Publishing Corporation, xv-xviii.
- Garcea, F. E., Chernoff, B. L., Diamond, B., Lewis, W., Sims, M. H., Tomlinson, S. B., Teghipco, A., Belkhir, R., Gannon, S.B., Erickson, S., & Smith, S. O. (2017). Direct Electrical Stimulation in the Human Brain Disrupts Melody Processing. *Current Biology*, 27(17), 2684-2691.
- Geoghegan, N., & Mitchelmore, M. (1996). Possible Effects of Early Childhood Music on Mathematical Achievement. *Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 57-64.
- Gilbert, J. (1980). An Assessment of Motor Music Skill Development in Young Children. *Journal of Research in Music Education*, 28(3), 167-175. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3345234>
- Giudici, C., & Cagliari, P. (2018). Pedagogy Has Children’s Voice: The Educational Experience of the Reggio Emilia Municipal Infant-Toddler Centres and Preschools. In *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer, Dordrecht, 1457-1467.
- Glover, J. (2000). *Children Composing 4-14*. London: Routledge. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=60553&site=eds-live>

-
- Gluvić, T. (1980). *Muzika i dete. Razvoj muzikalnosti kod dece*. Knjaževac: Nota.
- Глозман, J. М. & Павлов, А.Е. (2007). Влияние занятия музыкой на развитие пространственных и кинетических функций у детей младшего школьного возраста. *Психологическая наука и образование*, 3, 35-46.
- Goetze, M. (1989). A Comparison of the Pitch Accuracy of Group and Individual Singing in Young Children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (99), 57-73. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40318325>
- Goetze, M., Cooper, N., & Brown, C. (1990). Recent Research on Singing in the General Music Classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (104), 16-37. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40318355>
- Gordon, A. M., & Browne, K.W. (2011). *Beginnings and beyond. Foundations in early childhood education*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gospodnetić, H. (1988). *Metoda Emila Jaques-Dalcrozea i njena primjena danas*. Magistarski rad. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- Gouzouasis, P., Guhn, M., & Kishor, N. (2007). The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core grade 12 academic subjects. *Music Education Research*, 9(1), 81–92.
- Gradszkova, Y. (2010). Educating Parents: Public Preschools and Parenting in Soviet Pedagogical Publications, 1945-1989. *Journal of Family History*, 35(3), 271-285.
- Grahn, J. A. (2009). The role of the basal ganglia in beat perception. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 35-45.
- Grahn, J. A., & Brett, M. (2007). Rhythm and beat perception in motor areas of the brain. *Journal of cognitive neuroscience*, 19(5), 893-906.
- Greenberg, M. (1976). Research in Music in Early Childhood Education: A Survey with Recommendations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 45, 1-20.
- Groves, W. (1969). Rhythmic Training and Its Relationship to the Synchronization of Motor-Rhythmic Responses. *Journal of Research in Music Education*, 17(4), 408-415. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3344169>
- Gromko, J., & Poorman, A. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education*, 46, 173–181.
- Грубих-Хрустић, А. (2012). Развијање способности слушања звукова и музике у предшколском узрасту детета. У: Бунчић, В. [ур.]. *Васпитно-образовни и спортски хоризонти: зборник радова*. Суботица : Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера, 6-11.
- Грујић, В. (1960). Почетак рада на предшколском васпитању у Београду. *Годишњак града Београда*, 7. 107-114

-
- Грујић, Г. (2015). Програми музичког васпитања у вртићу као предуслов развоја дечјих музичких предиспозиција,; У: Милинковић, Ј. и Требјешанин, Б. [ур.] *Имплементација иновација у образовању и васпитању – изазови и дилеме : зборник радова*. Београд: Учитељски факултет у Београду, 317-329.
- Грујић, Г. (2017). *Методички аспекти у музичком васпитању деце предшколског узраста*. Београд: Klett.
- Grujić-Vlajnić, S. (2005). Uloga ritmičkih instrumenata u muzičkoj nastavi – od teorije do prakse : muzička produkcija dece predškolskog i ranog školskog uzrasta. U: Karan, G. [ur.] *Sedmi pedagoški forum*, Zbornik radova, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 79-87.
- Грујић-Гарић, Г. (2008). Деловање на развој слушних и ритмичких способности под утицајем различитих програма музичког васпитања на предшколском узрасту. *Иновације у настави: часопис за савремену наставу*, 21(4), 91-101.
- Грујић-Гарић, Г. (2009). Значај похађања вртића кроз примену различитих стратегија у развоју елементарних музичких способности. *Иновације у настави: часопис за савремену наставу*, 22(2), 87-95.
- Grujić-Garić, G. (2009). *Mogućnosti delovanja na razvoj muzičkih sposobnosti u dečjem vrtiću*. Doktorska disertacija. Filozofski Fakultet. Univerzitet u Novom Sadu.
- Грујић Гарић, Г. (2017). Утицај фактора наслеђа, средине, узраста и пола на развој музичких способности деце предшколског узраста – теоријски осврт. *Иновације у настави: часопис за савремену наставу*, 30(4), 84-98.
- Грујић, Г. (2017). *Методички аспекти у музичком васпитању деце предшколског узраста*. Београд: Klett.
- Gruhn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23(2), 99-101.
- Gruhn, W., Galley, N., & Kluth, C. (2003). Do mental speed and musical abilities interact?. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), 485-496.
- Guderian, L. V. (2012). Music Improvisation and Composition in the General Music Curriculum. *General Music Today*, 25(3), 6. <https://doi.org/10.1177/1048371311415404>
- Guilbault, D. M. (2004). The effect of harmonic accompaniment on the tonal achievement and tonal improvisations of children in kindergarten and first grade. *Journal of Research in Music Education*, 52(1), 64-76.
- Gustafsson, C. (2018). Montessori Education. In *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer, Dordrecht, 1439-1456.
- Gutek, G.L. (2003). Pestalozzi, Johann (1746–1827). In J. W. Guthrie (Ed.), *The encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 5). New York: Macmillan References, 1874-1876.

-
- Davidson, L. (2010). A Quest for Harmony: The Role of Music in Robert Owen's New Lanark Community. *Utopian Studies*, 21(2), 232-251. doi:10.5325/utopianstudies.21.2.0232
- Demorest, S., Nichols, B., & Pfordresher, P. Q. (2018). The effect of focused instruction on young children's singing accuracy. *Psychology of Music*, 46(4), 488-499.
- Dewey, J. (1902 /1906). *The child and the curriculum* (No. 5). University of Chicago Press.
- Department of education (1992). Music in the National curriculum (England). London: Department of education. Retrieved from: https://dera.ioe.ac.uk/17394/2/Music%20NC%201992_Redacted.pdf
- Di Pietro, M., Laganaro, M., Leemann, B., & Schneider, A. (2004). Receptive amusia: temporal auditory processing deficit in a professional musician following a left temporo-parietal lesion. *Neuropsychologia*, 42(7), 868-877.
- Димић, Љ. (2003). Просвета у Краљевини Југославији. У: *Зборник радова са научног скупа Образовање код Срба кроз векове*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду. 211-232.
- Dobrić, N., Diklić, D., Adamović, N., Šuković, Lj., Matić, R. i Krsmanović, M. (1983). *Igre za predškolsku decu*. Beograd: IŠRO Privredno finansijski vodič.
- Domonji, I. (1986). *Metodika muzičkog vaspitanja u predškolskim ustanovama*. Sarajevo: Svjetlost.
- Dorman, P. (1967). A Protest against Musical Illiteracy. *Music Educators Journal*, 54(3), 99-107. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3391194>
- dos Santos-Luiz, C., Mónico, L. S., Almeida, L. S., & Coimbra, D. (2016). Exploring the long-term associations between adolescents' music training and academic achievement. *Musicae Scientiae*, 20(4), 512-527.
- Dowling, W. J. (1999). The development of music perception and cognition. In: Deutsch, Diana (Ed). *The psychology of music*, 2nd ed. San Diego, CA, US: Academic Press, 603-625.
- Drake, C., Jones, M. R., & Baruch, C. (2000). The development of rhythmic attending in auditory sequences: attunement, referent period, focal attending. *Cognition*, 77(3), 251-288. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00106-2](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00106-2)
- Дробни, И. (2008). *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Дробни, И. (2008а). Тонално-апсолутно, или у потрази за методичким консензусом. *Настава и васпитање*, 1, 30-42.
- Drobni, I. i Miletić, A. (2016). Učiteljski tečaj Miodraga A. Vasiljevića (1940-1941). *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*. 29 (2), 98-106.
- Dwyer, R. C. (1972). *An Evaluation of the Effectiveness of a New Type of Preschool Compensatory Program: Environmental Academics*. Retrieved from <http://>

ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED061273&site=eds-live

- Dorđević, D. (1988). *Razvojna psihologija*. Gornji Milanovac: Dečje novine
- Ђурагић, Н. (2018). Аспекти мењања и унапређења музичког образовања будућих васпитача. *Иновације у настави: часопис за савремену наставу*, 31(1), 148-166.
- Ђурђевић, М. и Лукач, В. (2013). *Музичко васпитање : збирка активности за рад у припремној групи : приручник за васпитаче*. Нови Сад : Stylos art
- Ђурић-Клајн, С. (1981) Музичко школовање у Србији до 1914. године. У: *Акordi прошлости*. Београд: Просвета, 97–117.
- Ђурковић-Пантелић, М. (1998). *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача.
- Edwards, R. D. (2008). *The Neurosciences and Music Education: An Online Database of Brain Imaging Neuromusical Research*. Doctoral dissertation. Greensboro: Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina.
- Eerola, P.-S., & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428>
- Эльконин, Д. Б. (1989). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте у *Избранные психологические труды*, Москва: Педагогика. 60-78 <http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.htm#p1>
- Epstein, A. S., & Schweinhart, L. J. (2018). Educational Tenets of the Highscope Curriculum. In *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer, Dordrecht, 1347-1377.
- Escalda, J., Lemos, S. M. A., & França, C. C. (2011). Auditory processing and phonological awareness skills of five-year-old children with and without musical experience. *Jornal Da Sociedade Brasileira De Fonoaudiologia*, 23(3), 258–263. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=cmedm&AN=22012161&site=eds-live> *Fonoaudiologia*, 23(3), 258–263. <https://doi.org/10.1590/S2179-64912011000300012>
- Eterman, L. A. L. (1990). *An approach to music education based on the indications of Rudolf Steiner : implications for grades 1-3 (T)*. University of British Columbia. Retrieved from <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/831/items/1.0055108>
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Џлебник, Л. (1970). *Општа историја школства и педагошких идеја*. Београд: Научна књига.

-
-
- Zatorre, R. J. (1985). Discrimination and recognition of tonal melodies after unilateral cerebral excisions. *Neuropsychologia*, 23(1), 31-41.
- Zatorre, R., & McGill, J. (2005). Music, the food of neuroscience?. *Nature*, 434(7031), 312-315.
- Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulou, D., & Ellinoudis, T. (2003). Application of Orff and Dalcroze Activities in Preschool Children: Do They Affect the Level of Rhythmic Ability? *Physical Educator*, 60(2), 51. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=10145656&site=eds-live>
- Zindović-Vukadinović, G. (2001). Organizacija institucija. U: U: Pearl, J. (ur.). *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SR Jugoslaviji*. 31-36.
- Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., & Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PloS one*, 9(6), e99868.
- Ивановић, М. и Драгојевић, Б. (2009). Модел методичке корелације у активностима физичког и музичког васпитања у: Хилченко, С. [ур.], *Настава и болоњски процес = The teachings based on the Bologna process : зборник радова са 2. међународне интердисциплинарне стручно-научне конференције*. Суботица : Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 309-317.
- Ивановић, С. (ур.) (1998). *Предшколско васпитање и образовање у Србији*. Београд : Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања.
- Isaacs, B. (2014). *Bringing the Montessori approach to your early years practice*. Routledge.
- Jaques-Dalcroze, E. (1898/1921). The Place of Ear Training in Musical Education. *Rhythm, music and education*. GP Putnam's Sons.
- Jaques-Dalcroze, E. (1905/1921). An Essay in the Reform of Music Teaching in Schools. . *Rhythm, music and education*. GP Putnam's Sons
- Jaques-Dalcroze, E. (1912/1921). Music and the Child. *Rhythm, music and education*. GP Putnam's Sons.
- Jaques-Dalcroze, E. (1914/1921). Rhythmic Movement, Solfege, and Improvisation. *Rhythm, music and education*. GP Putnam's Sons.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921). *Rhythm, music and education*. GP Putnam's Sons.
- Jersild, A. T. (1939). Music: In G. M. Whipple (Ed.), *The thirty-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education*, part I: Child development and Curriculum. Bloomington, IL: Public School Publishing Co.
- Jersild A. T, Bienstock, S. F.(1931). The Influence of Training on the Vocal Ability of Three-Year-Old Children. *Child Development*, 2(4), 272-291
- Jersild, A.T., Bienstock, S.F. (1934). A Study of the Development of Children's Ability to Sing. *Journal of Educational Psychology*, 25(7), 481-503.

-
- Jetter, J. (1978). An Instructional Model for Teaching Identification and Naming of Music Phenomena to Preschool Children. *Journal of Research in Music Education*, 26(2), 97-110. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3344884>
- Јовичић, Г. (2012). Стручно образовање васпитача у Новом Саду од курса за забавиље до школе за васпитаче. *Годишњак историјског архива града Новог Сада*, 6/2012. 190-204.
- Jordan-Decarbo, J., & Galliford, J. (2011). In: Taggart, C. C., & Burton, S. L. (Eds). *Learning From Young Children : Research in Early Childhood Music*. Lanham, Md: R&L Education. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=380174&site=eds-live>
- Jordan-Decarbo, J., & Nelson, J. A. (2002). Music and early childhood education. In *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press, 210-242
- Johansson, J. E. (2018). FAW Fröbel 1782–1852. In *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer, Dordrecht, 1323-1345.
- Johnson, C. M., & Memmott, J. E. (2006). Examination of relationships between participation in school music programs of differing quality and standardized test results. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 293–307.
- Juntunen, M. L. (2004). Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199-214. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=14594844&site=eds-live>
- Kaviani, H., Mirbaha, H., Pournaseh, M., & Sagan, O. (2014). Can music lessons increase the performance of preschool children in IQ tests?. *Cognitive processing*, 15(1), 77-84.
- Kalmár, Magda. (1982). The effects of music education based on Kodaly's directives in nursery school children: From a psychologist's point of view. *Psychology of Music*. 63-68.
- Kamenov, E. (1977). Neka iskustva u negovanju dečjeg muzičkog stvaralaštva. *Pedagoška stvarnost: časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja*, 23, 4, 298-307.
- Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija. Knjiga prva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (1999a). *Predškolska pedagogija. Knjiga druga*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Каменов, Е. (2001). Предговор. У: Гавриловић, А. (2001). *Предшколске установе у Србији, 1843-2000*. Београд: Службени гласник.
- Kamenov, E. (2006). *Образовање предшколске деце*. Београд : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (2006a). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

-
- Каменов, Е. (2007). *Опште основе предшколског програма : модел Б*. Нови Сад: Драгон.
- Kamerman, S.B., & Kahn, A.J. (1994). *A welcome for every child: Care, education, and family support for infants and toddlers in Europe*. Washington, D.C: Zero to three
- Karan, G. (2001). Muzičko obrazovanje dece najmlađeg uzrasta, u: Milanković, V. [ur.] *Četvrti pedagoški forum, Zbornik radova*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 75-77.
- Kellett, M. (2000). Raising musical esteem in the primary classroom: An exploratory study of young children's listening skills. *British Journal of Music Education*, 17(2), 157-181. doi:10.1017/S0265051700000231
- Kemper, M. (1971). How Young Is Early Enough? *Music Educators Journal*, 57(6), 36-37.
- Kerchner, J. (2000). Children's Verbal, Visual, and Kinesthetic Responses: Insight into Their Music Listening Experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (146), 31-50. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40319032>
- Kindergarten Education in Germany. (1880). *The Woman's Journal*, p. [209]
- Kinney, D. W. (2008). Selected demographic variables, school music participation, and achievement test scores of urban middle school students. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 145–161.
- Кирић, Н. (1935). *Приручник за народна забавишта и ниже разреде основних школа*. Велика Кикинда: Штампарија Ј. Радака.
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2009). Joint drumming: Social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 299–314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.07.005>
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354–364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Klemenović, J. (2009). *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad : Savez pedagoških društava Vojvodine ; Vršac : Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Klinger, R., Campbell, P., & Goolsby, T. (1998). Approaches to Children's Song Acquisition: Immersion and Phrase-by-Phrase. *Journal of Research in Music Education*, 46(1), 24-34. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3345757>
- Кнежевић, Ј. Ј. (1893). Писмо о забавиштима. *Женски свет*, 1-2/1893. 7-8, 19-21.
- Kodaly, Z. (1967). Folk Song in Pedagogy. *Music Educators Journal*, 53(7), 59-61. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3391025>
- Kojov-Bukvić, I. (1985). *Metodika nastave muzičkog vaspitanja: za IV godinu pedagoške akademije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

-
-
- Којов-Буквић, И. (1992). Васпитни значај певања у детињству. *Анализе и истраживања : зборник стручних и научних радова наставника*, 14, 91-96.
- Koluchová, J. (1992). Deprivation and its Reparation in Children of Czechoslovakia. *Child Abuse Review*, 1(1), 49-51.
- Konrad, F. M. (2015). Common Traditions, Split Paths: Early Childhood Education and Care in the Federal Republic of Germany and the German Democratic Republic (1949–1990). In *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America*. London: Palgrave Macmillan, 132-149.
- Koops, L. H. (2018). Communicating the Importance of Music in Early Childhood. *General Music Today*, 31(2), 33-35.
- Kopas-Vukašinić, E. (2004). *Karakteristike i razvoj programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji*. Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2010). *Предшколски програми у Србији*. Јагодина: Педагошки факултет.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2013). Први предшколски програми у Србији као полазиште за савремен предшколске курикулуме. *Узданица*, X/2. 97-108.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2015). Развој идеја о функцијама предшколског васпитања и образовања у Србији. У: *Зборник радова – Универзитет у Крагујевцу. Учитељски факултет Ужице*. 43-52.
- Koruga, D. (2001). Saradnja porodice i predškolske ustanove. U: Pearl, J. (ur.). *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SR Jugoslaviji*. 71-79.
- Коруновић, С. (1950). *Песма у децјем врту*. Београд: Знање
- Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An Experimental Study of the Effects of Improvisation on the Development of Children's Creative Thinking in Music. *Psychology of Music*, 37(3), 251–278. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ848133&site=eds-live>
- Kohlmetz, C., Müller, S. V., Nager, W., Münte, T. F., & Altenmüller, E. (2003). Selective loss of timbre perception for keyboard and percussion instruments following a right temporal lesion. *Neurocase*, 9(1), 86-93.
- Košta, T. i Desnica, R. (2013). Utjecaj važnijih europskih glazbenih pedagoga na razvoj nastave glazbe u Hrvatskoj i Sloveniji u drugoj polovici 20. stoljeća. *Magistra Iadertina*, 8.(1.), 27-37. Retrieved from <http://hrcak.srce.hr/122638>
- Красић, Б.Б. (2000). *Педесет година образовања учитеља и васпитача у Крушевцу (1950–2000)*. Крушевац: Виша школа за образовање васпитача у Крушевцу.
- Kratus, J. (2017). Music Listening Is Creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46-51. <https://doi.org/10.1177/0027432116686843>
- Kreusler, A. (1970). Soviet preschool education. *The Elementary School Journal*, 70(8), 429-437.

-
- Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Hodapp, V., & Grebe, D. (2004). Effects of Choir Singing or Listening on Secretory Immunoglobulin A, Cortisol, and Emotional State. *Journal of Behavioral Medicine*, (6), 623. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=edsbl&AN=RN160914346&site=eds-live>
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma, *Pedagogija*, 66(4), 541-551.
- Krnjaja, Ž. i Breneselović, Pavlović, D. (2014). Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose. *Pedagogija*, 69(3), 351-360.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović-Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: Projektini pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Крسمановић, М. (1998). Време наде и смеха. У: *Пет деценија образовања васпитача*. Београд: Виша школа за образовање васпитача у Београду.
- Круљ, Р., Стојановић, С. и Круљ-Драшковић, Ј. (2007). *Увод у методологију педагошких истраживања са статистиком*. Врање: Учитељски факултет.
- Kuck, H., Grossbach, M., Bangert, M., & Altenmüller, E. (2003). Brain processing of meter and rhythm in music. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), 244-253.
- Lamb & Gregory, 1993; The relationship between music and reading in beginning readers. *Educational Psychology*, 13, 19–26.
- Leighton, G., & Lamont, A. (2006). Exploring children's singing development: do experiences in early schooling help or hinder? *Music Education Research*, 8(3), 311–330. <https://doi.org/10.1080/14613800600957461>
- Leira, A. (2015). From Poverty Relief to Universal Provision: The Changing Grounds for Childcare Policy Reforms in Norway. In *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America*. London: Palgrave Macmillan, 112-131.
- Лелеа Ј. (2010). Идентификација и подстицај музичке даровитости. *Иновације у настави: часопис за савремену наставу*, 23(2), 136-141.
- Liebovich, B. & Hinitz, B. (2016). History of early childhood education in the united states. In D. Couchenour & J. Chrisman (Eds.), *The sage encyclopedia of contemporary early childhood education*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc, 677-681. doi: 10.4135/9781483340333.n191
- Liégeois-Chauvel, C., Peretz, I., Babai, M., Laguitton, V., & Chauvel, P. (1998). Contribution of different cortical areas in the temporal lobes to music processing. *Brain: a journal of neurology*, 121(10), 1853-1867.
- Luc, J. N. (2015). The Spread of Infant School Models in Europe during the First Half of the Nineteenth Century. In *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America*. London: Palgrave Macmillan, 31-50.

-
- Maksimović, I. (2001). Opšte karakteristike predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Jugoslaviji. U: Pearl, J. (ur.). *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SR Jugoslaviji*. 14-30.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy. An Interview with Leila Gandini. In: C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (49-97). Westport, CT: Ablex Publishing Corporation.
- Малеташки, М. (1904). Забавиште – збирка целокупног рада у српским вероисповедним забавиштима за породице, забавишта и забавиље. *Школски одјек*, бр. 17–24.
- Малеташки, М. (1905). Забавиште – збирка целокупног рада у српским вероисповедним забавиштима за породице, забавишта и забавиље. *Школски одјек*, бр. 1–24.
- Малеташки, М. (1921). О циљу забавишта. *Народна просвета*. 38/1922. 6.
- Малеташки, М. (1904): Забавиште – збирка целокупног рада у српским вероисповедним забавиштима за породице, забавишта и забавиље. *Школски одјек*, бр. 17–24.
- Малеташки, М. (1905): Забавиште – збирка целокупног рада у српским вероисповедним забавиштима за породице, забавишта и забавиље. *Школски одјек*, бр. 1–24.
- Малеташки, М. (1921). О циљу забавишта. *Народна просвета*. 38/1922. 6.
- Manasteriotti, V. (1969/1982). *Zbornik pjesama i igara za djecu: priručnik muzičkog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Manasteriotti, V. (1969/1987). *Muzički odgoj na početnom stupnju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Маренхолц Билон (1882). Дечија забавишта и дечије игре. *Просветни гласник*. Београд: Државна штампарија краљевине Србије. 23. 868-875.
- Маричић, С. и Ћалић, М. (2015). Интеграција развоја математичких појмова и музичког васпитања у предшколском образовању посредством песама за певање. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, 6, 317-326.
- Марјановић, А. (1971). Друштвено васпитање предшколске деце. У: *Просвета, образовање и васпитање у Србији*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије. 134-140.
- Mark, M. L. (2000). From Tanglewood to Tallahassee in 32 Years. *Music Educators Journal*, 86(5), 25-28.
- Marković, M. (2001). Programi predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U: Pearl, J. (ur.). *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SR Jugoslaviji*. 80-94.
- Марковић, М., Шаин, М., Ковачевић, И., Коруга, Д., Ивановић, Р., Бељански-Ристић, Љ., Крсмановић, М., Гајић, З. и Пековић, Д. (1997). *Корак по корак*

-
2. *Васпитање деце од три до седам година – приручник за родитеље и васпитаче*. Београд: Креативни центар.
- Marlow-Ferguson, R. (Ed.) (2002). *World Education Encyclopedia: A Survey of Educational Systems Worldwide (Vol. 1, 2nd ed.)*. Farmington Hills, MI: Gale Group.
- Martinović, V. (2015). Значај и могућности музичког образовања у предшколском узрасту. *Krugovi detinjstva: časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva*, 1-2, 113-116.
- Матић, Д. (1866). *Наука о васпитавању. Преглед историје васпитавања*. Београд: Државна штампарија.
- Матић, Д. (1867). *Наука о васпитавању. Васпитавање мале деце*. Београд: Државна штампарија.
- Матић, Е. и Мирковић-Радос, К. (1986). *Музика и предшколско дете*. Београд: Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда.
- Матовић, М. (2013). Улога и значај дјечије игре у музичко-образовном концепту Карла Орфа. Традиција као инспирација. У: *Зборник радова са научног скупа (6-7 април 2012.)*. Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци. 148-153.
- Матовић, М. (2016). Музичко образовање у Дјелу за школе Карла Орфа. Традиција као инспирација. У: *Тематски зборник*. Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци. 575-581.
- Mayer, M. (1964). Schools, Slums, and Montessori. *Commentary*, 37, 33-39, <https://www.commentarymagazine.com/articles/schools-slums-and-montessori/>
- Mead, V. H. (1986). More than Mere Movement: Dalcroze Eurhythmics. *Music Educators Journal*, 72(6), 42-46.
- Metz, E. (1989). Movement as a Musical Response among Preschool Children. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 48-60. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3344952>
- Mehr, S. A., Schachner, A., Katz, R. C., & Spelke, E. S. (2013). Two randomized trials provide no consistent evidence for nonmusical cognitive benefits of brief preschool music enrichment. *PloS one*, 8(12), e82007.
- Mizener, C. P. (2008). Our Singing Children. *General Music Today*, 21(3), 18. <https://doi.org/10.1177/1048371308317086>
- Milenković, S. i Dragojević, B. (2009). Metodička korelacija razvoja govora i muzičkog vaspitanja. *Norma*, 14(1), 103-110.
- Милетић, А. (2018). *Од народних тоналних основа до дур-мол система у настави музичке писмености*. Београд: Учитељски факултет.
- Миличић, И. (2012). Улога бројалица у музичком развоју деце предшколског и млађег школског узраста. у: Јовановић, В. и Росић, Т [ур.] *Књижевност за децу и омладину – наука и настава : зборник радова са научног скупа*. Јагодина : Факултет педагошких наука, 407-414.

-
- Милић, И. (2016). Ритмичке слике у функцији развоја предшколског детета. у: Копас-Вукашиновић Е. и Стојановић, Б. (ур.). *Савремено предшколско васпитање и обрзовање: изазови и дилеме. Зборник радова са националног научног скупа са међународним учешћем*, Јагодина. Јагодина: Факултет педагошких наука. 231-243.
- Милићевић, М. Ђ. (1871). *Историја педагогије*. Београд: Државна штампарија.
- Миловук, Т. (1867). *ПрограмЪ за новозаведену школу малолетне дечице одЪ две пуне до седамЪ година у Београду*. Београд: Печатња А. Андрића.
- Милојевић, М. (1953). *Музичке студије и чланци. Књига 3*. Београд: б.и.
- Миодраговић, Ј. (1897). *О забавиштима*. Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.
- Мirković-Radoš, К. (1996). *Психологија музике*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Митревски, А. (2013). Идентификација и потенцијалне методе рада са музички даровитом децом предшколског и основно школског узраста. *Норма*, 18(2), 369-382.
- Mihalek, I. (1971). Oblici muzičkog vaspitanja dece predškolskih ustanova. *Pedagoška stvarnost: časopis za školska i kulturno-prosvetna pitanja*, 17, 3, 162-169.
- Michael-Luna, S., & Heimer, L. G. (2012). Creative curriculum and HighScope curriculum. *Curriculum in early childhood*, 120-132.
- Michel, P. (1973). The optimum development of musical abilities in the first years of life. *Psychology of Music*, 1 (2) 14-20.
- Michel S. (2015). Preschool, Childcare and Welfare Reform in the United States. In: Willekens H., Scheiwe K., Nawrotzki K. (eds) *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America*. Palgrave Macmillan, London
- Miyamoto, K.A. (2007). Musical Characteristics of Preschool-Age Students: A Review of Literature. Update: *Applications of Research in Music Education*, 26/1. 26-40. <https://doi-org.proxy.lib.sfu.ca/10.1177/87551233070260010104>
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method; Scientific pedagogy as applied to child education in children's House*. New York: Fredrick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Adyar, Madras, India: The theosophical publishing house
- Montessori, M. (1917/1977). *The Montessori Elementary Material*. New York: Schocken, <https://archive.org/stream/montessorielemen027888mbp#page/n5/mode/2up>
- Montessori, M. (1964) *Dr. Montessori's Own Handbook*. Cambridge, Mass.: Robert Bentley, Co.
- Moore, R. (1991). Comparison of Children's and Adults' Vocal Ranges and Preferred Tessituras in Singing Familiar Songs. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (107), 13-22. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40318417>

-
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2008). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712-723.
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013). Links between Early Rhythm Skills, Musical Training, and Phonological Awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(5), 739-769. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1000166&site=eds-live>
- Morrongiello, B. A., Roes, C. L., & Donnelly, F. (1989). Children's Perception of Musical Patterns: Effects of Music Instruction. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 6(4), 447. <https://doi.org/10.2307/40285442>
- McDonald, D. (1983). Montessori's Music for Young Children. *Young Children*, 39(1), 58-63. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42658349>
- McDonald, D., & Ramsey, J. (1978). Awakening the Artist: Music for Young Children. *Young Children*, 33(2), 26-32. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42724274>
- Nadon-Gabrion, C. (1984). Language, a bridge to learning in movement and music. *Theory into Practice*, 23(4), 335-339.
- Nash, G. C. (1964). The Orff Schulwerk in the classroom. *Music Educators Journal*, 50(5), 92-93.
- Nelson, M. J. (1955). Music in Early Childhood. In: Constance Carr (Ed.), *Music for children's living*. Washington: Association for Childhood Education International, 10-18.
- Никшић, Н. (2016). *Методичка функција песама новопазарског краја у настави елементарне музичке писмености млађих разреда основе школе*. Докторска дисертација. Београд: Учитељски факултет, Универзитет у Београду.
- Novello, J., & Marquis, M. (1967). More on Orff. *Music Educators Journal*, 53(8), 19-21. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3390974>
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J., & Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability?. *Brain and cognition*, 59(2), 124-134.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2014). *Early childhood education: History, philosophy and experience*. Sage.
- Nye, R. E., & Nye, V. T. (1974). *Essentials of teaching elementary school music*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Nyland, B., Acker, A., Ferris, J., & Deans, J. (2015). *Musical childhoods: Explorations in the pre-school years*. Routledge.
- Obradović Ljubinković, V. (2016). Koreodrama u Srbiji u 20. i 21. veku: rodna perspektiva. Doktorska disertacija, Centar za rodne studije, Univerzitet u Novom Sadu.

-
-
- Overy, K., Norton, A., Cronin, K., Winner, E., & Schlaug, G. (2005). Examining rhythm and melody processing in young children using fMRI. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 210-218.
- Ogletree, E. (1997). *Eurythmy in the Waldorf schools*. (Report No. PS025664). (ERIC Document Reproduction Service No. ED410023)
- Orsmond, G. I., & Miller, L. K. (1999). Cognitive, musical and environmental correlates of early music instruction. *Psychology of Music*, 27(1), 18-37.
- Orff, C., & Walter, A. (1963). The Schulwerk: Its Origin and Aims. *Music Educators Journal*, 49(5), 69-74. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3389951>
- Павловић, О. (1886). Учила и играчке у сомборском забавишту. *Школски лист*, 9 и 10.169.
- Pavlović Breneselović, D. (2019). Saradnja nosilaca obrazovne politike, istraživača i praktičara u procesu reforme: jedan uspešan primer sa neizvesnim krajem. U: *Obrazovna politika i praksa: u skladu ili u raskoraku?*. Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu 25. i 26. januara 2019. Beograd : Filozofski fakultet Univerziteta, Institut za pedagogiju i andragogiju : Pedagoško društvo Srbije. 175-181. [http:// 47.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/Zbornik_Obrazovna_politika_i_praksa_u_skladu_ili_raskoraku_2019.pdf#page=174](http://47.91.75.9/manage/shares/Quality_of_education/Zbornik_Obrazovna_politika_i_praksa_u_skladu_ili_raskoraku_2019.pdf#page=174)
- Pavlović-Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2014). *Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. [https:// www.researchgate.net/publication/267040432_OSNOVE_PROGRAMA_KAO_DIMENZIJA_KVALITETA_PREDSKOLSKOG_VASPITANJA_I_OBRAZOVANJA](https://www.researchgate.net/publication/267040432_OSNOVE_PROGRAMA_KAO_DIMENZIJA_KVALITETA_PREDSKOLSKOG_VASPITANJA_I_OBRAZOVANJA), 7.3.2019.
- Pavlović-Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop: osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Palisca, C. V. (1964). *Music in our schools, a search for improvement: report of the Yale Seminar on Music Education*. Washington: U. S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education
- Парезановић, К. (2016). *Примена основних принципа васпитно-образовне методе Марије Монтесори у настави солфеђа*. Докторска дисертација, Факултет музичке уметности у Београду.
- Paschen, H. (2014). Waldorfsko obrazovanje i škole Rudolfa Steinera kao tema u odgojno-obrazovnim znanostima. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16(1), 191-215. Retrieved from <http://hrcak.srce.hr/120162>
- Peretz, I. (1990). Processing of local and global musical information by unilateral brain-damaged patients. *Brain*, 113(4), 1185-1205.
- Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2005). Brain organization for music processing. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 89-114.

-
- Перишић, М. (1998). Прве деценије школе за васпитаче. У: *Пет деценија образовања васпитача*. Београд: Виша школа за образовање васпитача у Београду.
- Пермякова, М. Е., & Ткаченко, Е. С. (2016). Влияние занятий музыкой на когнитивное развитие детей младшего школьного возраста. *Образование и наука*, 4(133), 155-170.
- Persellin, D. (2003). Teaching songs to young children: what do music-teacher educators say?. *General Music Today*, 17(1), 18-27.
- Persellin, D. C., Smith, L., Klein, M., & Taguian E. (2002). An investigation of the effects of vocal modeling on the development of singing ability in kindergarten children. *Texas Music Education Research*. Retrieved from www.tmea.org/080_College/Research/Per2002.pdf
- Песталоци, Х. (1946). *Како Гертруда учи своју децу*. Београд: Просвета (1801)
- Peterson, A. D. (2011). The Impact of Neuroscience on Music Education Advocacy and Philosophy. *Arts Education Policy Review*, 112(4), 206-213.
- Petzold, R. G. (1966). *Auditory perception of musical sounds by children in the first six grades (Cooperative Research Project No. 1051)*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Петровић, М. (2000). *Панорама предшколства : прилог историји припремања, усавршавања и стваралаштва предшколских радника Србије*. Београд : Педагошко друштво Србије : Креативни центар.
- Petrović, M. (2016). Značaj podsticaja u muzičkom razvoju dece predškolskog uzrasta. *Krugovi detinjstva: časopis sa multidisciplinarna istraživanja detinjstva*, 1, 75-79.
- Pešić, M. (1989). Istraživanja u predškolskom vaspitanju. *Pedagoška enciklopedija (Vol. 1)*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 292.
- Pešić, M. (2001). Teorija i praksa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u SRJ. U: U: Pearl, J. (ur.). *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SR Jugoslaviji*. 37- 50.
- Peyton, L. (2005). High/Scope Supporting the Child, the Family, the Community: A Report of the Proceedings of the High/Scope Ireland Third Annual Conference, 12th October 2004, Newry, Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 11(4), 433-456
- Pijaže, Ž. (1978). Teorija stadijuma u kognitivnom razvoju u: Pijaže, Ž., Inhelder, B. *Intelektualni razvoj deteta*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (1971)
- Поповић, Е. и Ковачевић, С. (2015). Интегративни приступ : кроз музичко васпитање до усвајања другог језика на раном нивоу. у: Маринковић, С., Додик, С. и Петров, А. [ур.]. *Традиција као инспирација : тематски зборник са Међународног научног скупа „Владо С. Милошевић : етномузиколог, композитор и педагог“*. Бања Лука: Академија умјетности Универзитета,

-
- Академија наука и умјетности Републике Српске, Музиколошко друштво Републике Српске, 615-621.
- Поповић, Р. (2013). Татомир Миловук. *Споменица Историјског архива „Срем”*, 13-34.
- Pound, L., & Harrison, C. (2002). *Supporting musical development in the early years*. McGraw-Hill Education (UK).
- Provasi, J., & Bobin-Bègue, A. (2003). Spontaneous motor tempo and rhythmical synchronisation in 2 1/2- and 4-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 220. <https://doi.org/10.1080/01650250244000290>
- Protić, V. (1991). *Muzičko obrazovanje u učiteljskim školama Srbije od 1870. do 1914. godine kao jedan od činilaca u razvoju srpske muzičke kulture*. Doktorska disertacija. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu. Muzička akademija. Odsek za muzikologiju.
- Prochner, L. (2007). Comenius, John Amos (1592–1670) In R. S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia (Vol. 1)*. Westport, CT: Praeger, 145-146.
- Phillips, K. (1985). The Effects of Group Breath-Control Training on the Singing Ability of Elementary Students. *Journal of Research in Music Education*, 33(3), 179-191. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3344805>
- Rajović, R. (2010). *NTC sistem učenja: metodički priručnik za vaspitače*. Vršac : Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Rajh-Grbec (1956). School music education in Yugoslavia. In: *Music in Education*. Paris: Unesco.115-118. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126900?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-c0600006-0c28-4394-8211-057ded028f14>
- Ракић, В. (1946). *Васпитање игром и уметношћу*. Београд: Просвета.
- Rauscher, F. H., & Zupan, M. A. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children’s spatial-temporal performance: A field experiment. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 215-228.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., Levine, L. J., Wright, E. L., Dennis, W. R., & Newcomb, R. L. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children’s spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19(1), 2-8.
- Rauscher, F. H., & Hinton, S. C. (2011). Music Instruction and its Diverse Extra-Musical Benefits. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 215-226.
- Reinhardt, D. (1990). Preschool Children’s Use of Rhythm in Improvisation. *Contributions to Music Education*, (17), 7-19. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24127465>
- Reifinger, J. J. L. (2013). Strategies to Develop Students’ Conceptual Understanding and Singing Accuracy of Pitch. *General Music Today*, 26(2), 14–19. <https://doi.org/10.1177/1048371312442514>

-
- Rekha, S.R.(2016). Music education in Montessori schools: An exploratory study of school directors' perceptions in the United States. *International Journal of Music Education*, 1-12.
- Robinson, N. G., Bell, C. L., & Pogonowski, L. (2011). The Creative Music Strategy. *Music Educators Journal*, 97(3), 50. <https://doi.org/10.1177/0027432110395945>
- Robitaille, J. P., & O'Neal, S. (1981). Why instrumental music in elementary schools? *Phi Delta Kappan*, 63(3), 213.
- Рогошић, М. (1977). Упознавање и развој музикалности код дјече. *Анализе и истраживања : зборник стручних и научних радова наставника*, 1, 75-81
- Рогошић, М. (1980). Дечје музичке игре. *Анализе и истраживања : зборник стручних и научних радова наставника*. 4, 129-136.
- Rosenzweig, M. R. (1998). History of Research on Learning and Memory In: Martinez Jr, J. L., & Kesner, R. P. (Eds.). *Neurobiology of learning and memory*. San Diego:Academic Press, 1- 53.
- Rohwer, D. (1998). Effect of movement instruction on steady beat perception, synchronization, and performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(3), 414-424.
- Rubin, J. (1983). Montessorian Music Method: Unpublished Works. *Journal of Research in Music Education*, 31(3), 215-226. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3345174>
- Runfola, M., Etopio, E., Hamlen, K., & Rozendal, M. (2012). Effect of Music Instruction on Preschoolers' Music Achievement and Emergent Literacy Achievement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (192), 7-27. doi:10.5406/bulcouresmusedu. 192.0007
- Ruso, Ž. Ž. (1989). *Emil ili o vaspitanju*. Beograd-Valjevo: Estetika (1762)
- Rutkowski, J. (1996). The Effectiveness of Individual/Small-Group Singing Activities on Kindergartners' Use of Singing Voice and Developmental Music Aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 44(4), 353-368. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3345447>
- Sagadin, J. (1989). Fundamentalna istraživanja. *Pedagoška enciklopedija* (Vol. 2, str. 248). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sala, G., & Gobet, F. (2017). When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 20, 55-67.
- Sandell, E. J., & Klypa, O. V. (2013). Kindergarten in Russia's Far East. In *Common Characteristics and Unique Qualities in Preschool Programs*. Springer, Dordrecht, 57-66.
- Svec, C. L. (2018). The effects of instruction on the singing ability of children ages 5 to 11: A meta-analysis. *Psychology of Music*, 46(3), 326–339. <https://doi.org/10.1177/0305735617709920>

-
- Szabo, M. (2001). Children's Inaccurate Singing: Selected Contributing Factors. *General Music Today*, 14(3), 4-9. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ642105&site=eds-live>
- Siemens, M. T. (1969). A comparison of Orff and traditional instructional methods in music. *Journal of Research in Music Education*, 17(3), 272-285.
- Simeon, J. J. C., & Ku, A. C. M. (2015). Effects of Music Instruction with Bamboo Xylophone Accompaniment on Singing Achievement among Second-Grade Children. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(2), 13-19. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1060411&site=eds-live>
- Sims, W. (1986). The Effect of High versus Low Teacher Affect and Passive versus Active Student Activity during Music Listening on Preschool Children's Attention, Piece Preference, Time Spent Listening, and Piece Recognition. *Journal of Research in Music Education*, 34(3), 173-191. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3344747>
- Sims, W. (1991). Effects of Instruction and Task Format on Preschool Children's Music Concept Discrimination. *Journal of Research in Music Education*, 39(4), 298-310. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3345749>
- Sims, W. (2001). Characteristics of Preschool Children's Individual Music Listening during Free Choice Time. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (149), 53-63. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40319090>
- Sims, W. L. (2005). Effects of Free versus Directed Listening on Duration of Individual Music Listening by Prekindergarten Children. *Journal of Research in Music Education*, 53(1), 78. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.3345608&site=eds-live>
- Sims, W., & Cassidy, J. (1997). Verbal and Operant Responses of Young Children to Vocal versus Instrumental Song Performances. *Journal of Research in Music Education*, 45(2), 234-244. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3345583>
- Sims, W. L., & Nolker, D. B. (2002). Individual Differences in Music Listening Responses of Kindergarten Children. *Journal of Research in Music Education*, 50(4), 292. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.3345356&site=eds-live>
- Skoe, E., & Kraus, N. (2012). A little goes a long way: how the adult brain is shaped by musical training in childhood. *Journal of Neuroscience*, 32(34), 11507-11510.
- Smith, A. P. (2011). The incorporation of principles of the Reggio Emilia approach in a North American pre-school music curriculum. In: Burton, S. L., & Taggart, C. C. *Learning from young children: Research in early childhood music*. Lanham, Md: R&L Education, 79-93. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=380174&site=eds-live>
- Smith, R. B. (1963). The Effect of Group Vocal Training on the Singing Ability of Nursery School Children. *Journal of Research in Music Education*, 11(2), 137-141.

-
- Соколовић-Игњачевић, М. (2015). Музичке активности у предшколским установама Србије – увид у педагошку праксу. у: Милинковић, Ј. и Требјешанин, Б. [ур.] *Имплементација иновација у образовању и васпитању – изазови и дилеме : зборник радова*. Београд: Учитељски факултет у Београду, 143-163.
- Соколовић Игњачевић, М. (2015). Музичке активности у предшколским установама Србије – увид у педагошку праксу. У: *Зборник радова са научног скупа Имплементација иновација у образовању и васпитању – изазови и дилеме*. Београд: Учитељски факултет, 143-163
- Sokolovic Ignjasevic, M., & Grujic, G. (2016). Comparative analysis of music education syllabi within preschool teacher training programs in Serbia. *Journal Plus Education*, 16(2), 130-147.
- Southgate, D. E., & Roscigno, V. J. (2009). The impact of music on childhood and adolescent achievement. *Social Science Quarterly*, 90(1), 4–21
- Spiess, C. K., Büchel, F., & Wagner, G. G. (2003). Children's school placement in Germany: does Kindergarten attendance matter?. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 255-270.
- Spodek, Bernard. (1982). Early Childhood Education: An Overview. *Studies in Educational Evaluation*, 8(3), 203-07.
- Stalinski, S. M., Schellenberg, E. G., & Trehub, S. E. (2008). Developmental changes in the perception of pitch contour: Distinguishing up from down. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 124(3), 1759-1763.
- Станков, Љ. (2005). *Предшколско васпитање у Србији у првој половини XX века*. Докторска дисертација. Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет.
- Stankov, Lj. (2007). Роџеси образовања забавилја у Србији. *Pedagogija*, 2/2007.326-333.
- Станков, Љ. (2010). *Предшколско васпитање у Србији: (1865–1957)*. Београд: Педагошки музеј.
- Станојловић, Б. (1998). Пет деценија образовања васпитача. У: *Пет деценија образовања васпитача*. Београд: Виша школа за образовање васпитача у Београду.
- Станчић, Б. (1992). О појавама дечје музикалности. *Мисао: лист просветних, научних и културних радника САН Војводине*, 10, 5.
- Steiner, R. (1967). *A Lecture on Eurythmy*: Given at Penmaenmawr on 26th August, 1923. Rudolf Steiner Press
- Steiner, R. (1983). *The Inner Nature of Music and the Experience of Tone*. New York: Anthroposophic Press, 1983), 18. [http:// wn.rsarchive.org/Lectures/GA283/English/ AP1983/19061203p02.html](http://wn.rsarchive.org/Lectures/GA283/English/AP1983/19061203p02.html)
- Steiner, R. (1995). *The kingdom of childhood: Seven lectures and answers to questions given in Torquay, August 12-20, 1924* (Vol. 21). SteinerBooks.

-
- Steiner, R. (2000). *Practical advice to teachers (Vol. 2)*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (2003). *Soul Economy: Body, Soul, and Spirit in Waldorf Education (Vol. 12)*. SteinerBooks.
- Steiner, R. (2004). *Human values in education (Vol. 20)*. SteinerBooks.
- Стефановић, Б. (1958). *Методика музичког васпитања претшколске деце*. Београд: Нолит.
- Стефановић, Р. (1924). Програм рада у дечјем забавишту. *Учитель*, 3-4, 230-234.
- Stipek, D. (1991). Characterizing early childhood education programs. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1991(53), 47-55.
- Stojanović, G. (2001). *Komparativna metodologija nastave muzičke pismenosti i početnog čitanja i pisanja* (neobjavljena doktorska disertacija). Fakultet muzičke umetnosti, Beograd.
- Стојшић, М. (1898). *Градиво за разна занимања Српчади*. Сомбор: Штампарија Фердинанда Битермана и сина.
- Stolić, J. (2015). Razvijanje muzičkih sposobnosti predškolske dece kroz određene oblike muzičkih aktivnosti. *Istraživanja u pedagogiji*, 5(2), 30-43.
- Столић, Ј. (2018). *Музичке игре и покрет на предшколском узрасту*. Вршац: Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов“.
- Судзиловски, Д. и Ивановић, М. (2015). Музичка игра у активностима у вртићу. у: Маринковић, С. [ур.], *Зборник радова, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице*. Ужице : Учитељски факултет, 17, 157-168
- Судзиловски, Д. и Терзић, Е. (2009). Потребе васпитача за стручним усавршавањем у музичком васпитању. У: *Зборник радова – Универзитет у Крагујевцу. Учитељски факултет Ужице*, 11/2009, 217-228.
- Судзиловски, Д. и Терзић, Е. (2010). Музика у развојним етапама деце предшколског узраста. У: *Зборник радова. Учитељски факултет Ужице*, 13/2010. 203-210.
- Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk: An Integrated Foundation. *Music Educators Journal*, 83(6), 41-44. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3399024>
- Scott, C. (1979). Pitch Concept Formation in Preschool Children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (59), 87-93. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40317550>
- Scheiwe, K. (2015). Towards Early Childhood Education as a Social Right: A Historical and Comparative Perspective. In *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America*. London: Palgrave Macmillan, 173-194.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological science*, 15(8), 511-514.
- Schellenberg, E. G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 457.

-
- Schellenberg, E. G. (2011). Music lessons, emotional intelligence, and IQ. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 185-194.
- Schellenberg, E. G. (2011a). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology*, 102(3), 283-302.
- Schlaug, G., Norton, A., Overy, K., & Winner, E. (2005). Effects of music training on the child's brain and cognitive development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 219-230.
- Schneider, P., Sluming, V., Roberts, N., Scherg, M., Goebel, R., Specht, H. J., Günter Dosch, H., Bleeck, S., Stippich, C., & Rupp, A. (2005). Structural and functional asymmetry of lateral Heschl's gyrus reflects pitch perception preference. *Nature neuroscience*, 8(9), 1241.
- Schweinhart, L. J. (2003). *Validity of the high/scope preschool education model*. High/Scope Educational Research Foundation. Pristupljeno 8.1.2017. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.668.3663&rep=rep1&type=pdf>
- Schweinhart, L. J., & Hohmann, C. F. (1992). The simple but profound approach of the High/Scope K-3 curriculum. (cover story). *Education Digest*, 58(4), 4.
- Sylva, K., Pascal, C., Pugh, G., & Duffy, B. (1999). Frameworks for early learning. *RSA Journal*, 146(5488), 106-11
- Swanson, B.R. (1969). *Music in the education of children*. California: Wadsworth Publishing Co. Inc, <https://archive.org/stream/musicineducation00swan#page/n5/mode/2up>
- Swanwick, K. (1991). Further research on the musical development sequence. *Psychology of music*, 19(1), 22-32.
- Swanwick, K. (1992). *A Basis for Music Education*. Windsor: Routledge. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=79658&site=eds-live>
- Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's composition. *British journal of music education*, 3(3), 305-339.
- Танеска, Љ. (1998). Предшколско васпитање у Србији (1867-1958). У: *Пет деценија образовања васпитача*. Београд: Виша школа за образовање васпитача у Београду.
- Терзић, Е. (2004). Бројалице као наставно средство у музичком васпитању. Део 1, у: Шпијуновић, К. [ур.], *Зборник радова, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице*. Ужице : Учитељски факултет, 5, 277-292.
- Терзић, Е. (2005). Бројалице као наставно средство у музичком васпитању. Део 1, у: Шпијуновић, К. [ур.], *Зборник радова, Универзитет у Крагујевцу, Учитељски факултет Ужице*. Ужице : Учитељски факултет, 6, 159-172.
- Терзић, Е., Судзиловски, Д. (2002). Испитивање музичке способности и музичке обавештености деце предшколског узраста у ужичком крају. У: *Зборник радова*. Учитељски факултет Ужице, 3/2002. 233-254.

-
- Терзић, Е. и Судзиловски, Д. (2002). Испитивање музичке обавештености деце предшколског узраста у ужичком крају. У: *Зборник радова Учитељског факултета, Ужице*, Ужице: Учитељски факултет, 3, 233-254.
- Терзић, Е., Судзиловски, Д. (2008). Праћење резултата студената из основа музичке писмености (одсек за васпитаче). *Зборник радова - Универзитет у Крагујевцу. Учитељски факултет Ужице*. 9, 69-78.
- Tierney, A. T., Bergeson-Dana, T. R., & Pisoni, D. B. (2008). Effects of early musical experience on auditory sequence memory. *Empirical musicology review: EMR*, 3(4), 178.
- Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva (2018, 31.10.). *Predstavljene nove Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Retrieved from <http://socijalnoukljucivanje.gov.rs/rs/predstavljene-nove-osnove-programa-predskolskog-vaspitanja-i-obrazovanja/>
- Тимотијевић, О. (1950). Васпитање свесне дисциплине код деце претшколског узраста. У: Тимотијевић, О., Стевановић, Р. и Б. Бајић (1950) *Прилози методици васпитног рада с децом претшколског узраста*. Београд: Знање
- Tomerlin, V. (1969). *Dječje muzičko stvaralaštvo: priručnik za učitelje i nastavnike muzičkog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Трговчевић-Митровић, Љ. (2003). Школовање девојака у Србији у 19. веку. У: *Зборник радова са научног скупа Образовање код Срба кроз векове*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду. 81-88.
- Trinick, R., & Pohio, L. (2018). The “Serious Business” of Musical Play in the New Zealand Early Childhood Curriculum. *Music Educators Journal*, 104(4), 20–24. <https://doi.org/10.1177/0027432118767734>
- Trollinger, V. L. (2010). The brain in singing and language. *General Music Today*, 23(2), 20-23.
- Тртовац, А., Шеховић, С. и Јовановић, А. (2013). Задаци музичког васпитања предшколске деце. У: *Компетенције васпитача за друштво знања: тематски зборник радова Научно-стручне конференције „Методички дани“*. Кикинда : Висока школа струковних студија за образовање васпитача. 123-128
- Turner, A. M., & Greenough, W. T. (1985). Differential rearing effects on rat visual cortex synapses. I. Synaptic and neuronal density and synapses per neuron. *Brain research*, 329(1-2), 195-203.
- Thomas, L., Warren, E., & DeVries, E. (2011). Play-based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 69-75.
- Thomas, R. B. (1970). *Manhattanville music curriculum program: Final report*. Washington, D.C.: Office of Education, Bureau of Research. https://archive.org/stream/ERIC_ED045865/ERIC_ED045865_djvu.txt

-
- Thomsen, K. M. (2011). Hearing is believing: Dalcroze solfège and musical understanding. *Music Educators Journal*, 98(2), 69-76.
- Thorn, A. G. (1929). *Music for young children*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Thornton, L., & Brunton, P. (2005) *Understanding the Reggio Approach. Reflections on the Early Childhood Experience of the Reggio Emilia*. London: David Fulton Publishers
- Thresher, J. M. (1964). The contributions of Carl Orff to elementary music education. *Music Educators Journal*, 50(3), 43-48.
- Tudge, J. (1991). Education of young children in the Soviet Union: Current practice in historical perspective. *The Elementary School Journal*, 92(1), 121-133.
- Ћунковић, С. (1971). *Школство и просвета у Србији у XIX веку*. Београд: Педагошки музеј.
- Ћунковић, С. (1998). Није, наравно, све било глатко. У: *Пет деценија образовања васпитача*. Београд: Виша школа за образовање васпитача у Београду.
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.
- Unesco data, Gross enrolment ratio by level of education Retrieved at: [http:// data.uis.unesco.org/?queryid=142#](http://data.uis.unesco.org/?queryid=142#)
- Unesco. (1956). *Music in Education*. Paris: Unesco. [https:// unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126900?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-c0600006-0c28-4394-8211-057ded028f14](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126900?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-c0600006-0c28-4394-8211-057ded028f14)
- Unicef (n.d.). Early childhood education data. Retrieved at: <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/early-childhood-education/>
- Faulmann, J. (1980). Montessori and Music in Early Childhood. *Music Educators Journal*, 66(9), 41-43.
- Feez, S.(2010). *Montessori and Early Childhood A Guide for Students*. Los Angeles: SAGE.
- Fitzpatrick, K. R. (2006). The effect of instrumental music participation and socioeconomic status on Ohio fourth-, sixth-, and ninth-grade proficiency test performance. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 73–84.
- Flagg, M. (1966). The Orff System in today's world. *Music Educators Journal*, 53(2), 30-30.
- Flohr, J. (1981). Short-Term Music Instruction and Young Children's Developmental Music Aptitude. *Journal of Research in Music Education*, 29(3), 219-223. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3344995>
- Flohr, J. W. (1981). *Musical Improvisation Behavior of Young Children*, presented at the 47th Music Educators National Conference (April 23, 1981). Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED201408&site=eds-live>,

-
-
- Flohr, J. W. (1984). *Young Children's Improvisations: A Longitudinal Study*, presented at the 49th Music Educators National Conference (Chicago, IL, March 23, 1984). Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&=eric& AN=ED255318&site= eds-live>,
- Flohr, J. W. (2010). Best Practices for Young Children's Music Education: Guidance From Brain Research. *General Music Today*, 23(2), 13-19.
- Flohr, J. W., & Hodges, D. (2006). Music and neuroscience. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Musical Cognition and Development*. New York: Oxford University Press, 3-39.
- Flohr, J. W., & Persellin, D. C. (2011). Applying Brain Research to Children's Musical Experiences Classes in S. Burton & C. Taggart (Eds.), *Learning from young children: Research in early childhood music*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield
- Flowers, P. (1990). Listening: The Key to Describing Music. *Music Educators Journal*, 77(4), 21-23. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3397876>
- Flowers, P., & Dunne-Sousa, D. (1990). Pitch-Pattern Accuracy, Tonality, and Vocal Range in Preschool Children's Singing. *Journal of Research in Music Education*, 38(2), 102-114. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3344930>
- Forgeard M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and non verbal reasoning. *PLoS One* 3(10):e3566
- Fowler, C. (1966). The misrepresentation of music: A view of elementary and junior high school materials. In B. Kowell (Ed.), *New perspectives in music education: source book*. Washington, DC: Music Educators National Conference, 289-295
- Fowler, W. (1962). Cognitive learning in infancy and early childhood. *Psychological Bulletin*, 59, 116-152.
- Фрачковић, Михајло, Т. (1880). Фреблова идеја или забавишта. *Школски лист*, 11. 169-170.
- Фрачковић, Михајло, Т. (1880а). Биће и важност Фребловог забавишта. *Школски лист*, 16. 241-244.
- Frank, P. (1964). Orff and Bresgen as Music Educators. *Music Educators Journal*, 50(4), 58-64. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3390205>
- Frödén, S., & von Wright, M. (2018). The Waldorf Kindergarten. In *International Handbook of Early Childhood Education*. Springer, Dordrech, 1401-1420.
- Froebel, F. (1893). *Mother-play: And Nursery Songs*. Boston: Lee & Shepard.
- Froebel, F. (1912). *Froebel's chief writings on education*. Welston, London: Arnold
- Fryberger, A. M. (1916). *Listening Lessons in Music, Graded for Schools*. Boston, New York, Chicago: Silver, Burdett and Company

-
-
- Fullard, W. (1967). Operant Training of Aural Musical Discriminations with Preschool Children. *Journal of Research in Music Education*, 15(3), 201-209. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3343860>
- Fuller, D. (1957). *Suggesting a course of study in music for kindergartens*, Montana State College, Master thesis, <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/10181>
- Fučkar, S. (1953). *Odgoj najmladih pjesmom*. Zagreb: Naša djeca.
- Fučkar, S. (1958). *Igre uz muziku*. Zagreb: Naša djeca.
- Fučkar, S. (1959). *Muzički odgoj predškolske djece*. Zagreb: Školska knjiga.
- Habegger, L. (2010). Number concept and rhythmic response in early childhood. *Music Education Research*, 12(3), 269–280. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504810>
- Habibov, N. (2015). On Individual, Household, and Community Factors Explaining Enrollment to Early Childhood Education and Care in Post-Soviet Transitional Countries. *Child Indicators Research*, 8(4), 825-843.
- Hair, H. I. (1977). Discrimination of tonal direction on verbal and nonverbal tasks by first grade children. *Journal of Research in Music education*, 25(3), 197-210.
- Hair, H. (1987). Children's responses to music stimuli: Verbal/nonverbal, aural/visual modes. In C. K. Madsen & C. Prickett (Eds.), *Applications of research in music behavior*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Hale, M. (1977). An Experimental Study of the Comparative Effectiveness of Harmonic and Melodic Accompaniment in Singing as It Relates to the Development of a Sense of Tonality. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (53), 23-30. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40317479>
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hallam, S. (2012). *Music psychology in education*. London: Institute of Education Press.
- Hamm, R. P. (1964). Orff Defended. *Music Educators Journal*, 50(5), 90-92.
- Hanna, W. (2014). A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 287-294. doi:10.1007/s10643-013-0610-9
- Hansen, J. S. (2003). Early childhood Education. Overview In J. W. Guthrie (Ed.), *The encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 5). New York: Macmillan References, 616-620.
- Hanshumaker, J. (1980). The Effects of Arts Education on Intellectual and Social Development: A Review of Selected Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (61), 10-28. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40317579>
- Harris, L. J. (2017). Does Music Matter? A Look at the Issues and the Evidence. *Developmental neuropsychology*, 44(1), 104-145.

-
- Harris, M. (2009). *Music and the young mind: Enhancing brain development and engaging learning*. Lanham: R&L Education
- Hartshorn, W. C. The Role of listening. In: Hartshorn, W. C. (1958). *Basic concepts in music education*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 261-291. Retrieved from https://archive.org/stream/basicconceptsinn1958nati/basicconcepts_inm1958nati_djvu.txt
- Hassler, M., Birbaumer, N., & Feil, A. (1985). Musical talent and visual-spatial abilities: A longitudinal study. *Psychology of Music*, 13(2), 99-113.
- Hiba, N. (1983). *Muzika u vaspitno-obrazovnoj delatnosti u predškolskim ustanovama sa stanovišta razvijanja stvaralaštva u male dece*. Magistarski rad. Beograd: Filozofski fakultet.
- Hiba, N. (1986). *Muzika za najmlađe. Priručnik za vokalno instrumentalnu nastavu u pedagoškim akademijama*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hill Bose, J. (2012). *A journey of musical collaboration*. In: Korn-Bursztyn, C.(Ed.) *Young Children and the Arts : Nurturing Imagination and Creativity*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=470415&site=eds-live>
- Hille, A., & Schupp, J. (2015). How learning a musical instrument affects the development of skills. *Economics of Education Review*, 44, 56–82.
- Holmes, S., & Hallam, S. (2017). The impact of participation in music on learning mathematics. *London Review of Education*, 15(3), 425-438.
- Horvat, L. (1986). *Predškolsko vaspitanje i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hoffer, C.R. (1993). *Introduction to music education* (2nd ed). Long Grove, IL: Waveland Press.
- Hohmann, U. I. (2018). Found in translation: an analytical framework to explore national and regional Early Childhood Education and Care systems. *Early Years*. 1-13.
- Hohnerlein, E. M. (2015). Development and Diffusion of Early Childhood Education in Italy: Reflections on the Role of the Church from a Historical Perspective (1830–2010). In *The Development of Early Childhood Education in Europe and North America*. London: Palgrave Macmillan, 71-91.
- Holt, N. (2010) (2nd ed.) *Bringing the High/Scope approach to your Early Years Practice*, London: Routledge
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2015). *Kodály in the Kindergarten Classroom: Developing the Creative Brain in the 21st Century*. Oxford University Press.
- Hubel, D. H., & Wiesel, T. N. (1970). The period of susceptibility to the physiological effects of unilateral eye closure in kittens. *Journal of Physiology*, 206, 419-436.

-
- Hurwitz, I., Wolff, P. H., Bortnick, B. D., & Kokas, K. (1975). Nonmusical effects of the Kodaly music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 167-174.
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009). Musical training shapes structural brain development. *Journal of Neuroscience*, 29(10), 3019-3025.
- Cabanac, A., Perlovsky, L., Bonniot-Cabanac, M. C., & Cabanac, M. (2013). Music and academic performance. *Behavioural Brain Research*, 256, 257-260.
- Cahn, W. L. (2016). *Creative Music Making*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=1233872&site=eds-live>
- Coleman, S.N. (1922). *Creative music for children. A plan of training based on the natural evolution of music, including the making and playing of instruments, dancing-singing-poetry*. New York: G. P. Putnam's sons. <https://archive.org/details/creativemusicfor00cole>
- Colwell, R., & Richardson, C. (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Comas Rubí, F., Motilla-Salas, X., & Sureda-Garcia, B. (2014). Pedagogical innovation and music education in Spain: Introducing the Dalcroze method in Catalonia. *Paedagogica Historica*, 50(3), 320-337.
- Comenius, J. A. (1858). *The School of Infancy: An Essay on the Education of Youth, During Their First Six Years: to which is Prefixed a Sketch of the Life of the Author*. W. Mallalieu.
- Corrigall, K. A., & Trainor, L. J. (2009). Effects of musical training on key and harmony perception. *Annals Of The New York Academy Of Sciences*, 1169, 164-168. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04769.x>
- Corrigall, K. A., & Trainor, L. J. (2010). Musical enculturation in preschool children: Acquisition of key and harmonic knowledge. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 28(2), 195-200.
- Corrigall, K. A., & Trainor, L. J. (2011). Associations between length of music training and reading skills in children. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(2), 147-155.
- Cohen, D.L. (1992, November 20). Preschool in Italian town inspiration to U.S. educators. *Education Week*, 12, 12-13. <http://www.edweek.org/ew/articles/1992/11/25/12naeyc.h12.html>
- Cohrdes, C., Grolig, L., & Schroeder, S. (2018). The development of music competencies in preschool children: effects of a training program and the role of environmental factors. *Psychology of Music*, 47(3), 358-375.
- Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of research in music education*, 47(3), 198-212.

-
- Costa-Giomi, E., & Descombes, V. (1996). Pitch labels with single and multiple meanings: A study with French-speaking children. *Journal of Research in Music Education*, 44, 204-214.
- Curtis, A & O'Hagan, M. (2003). *Care and education in early childhood: A student's guide to theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Curtiss, S., Fromkin, V., Krashen, S., Rigler, D., & Rigler, M. (1974). The Linguistic Development of Genie. *Language*, 50(3), 528-554
- Curwen, J. S. (1894). Music in the schools of little. *The Musical Herald*, (558), 277. Retrieved from <http://proxy.lib.sfu.ca/login?url=https://search-proquest-com.proxy.lib.sfu.ca/docview/7366587?accountid=13800>
- Џуцић, С.С. (1935). Предговор. У: Кирић, Н., *Приручник за народна забавишта и ниже разреде основних школа*. Велика Кикинда: Штампарија Ј. Радака.
- Choate, R. A., Fowler, C. B., Brown, C. E. & Wersen, L. G. (1967). The Tanglewood Symposium: Music in American Society. *Music Educators Journal*, 54(3), 49-80.
- Činč, E. (2006). Način edukacije budućih vaspitača za individualni rad sa muzički darovitom decom. U: Gojkov, G. [ur.]. *Zbornik: Viša škola za obrazovanje vaspitača*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača. 12, 511-517.
- Činč, E. (2013). *Muzičko vaspitanje sa metodikom : priručnik*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.
- Čolić, G. (2015). Fonološka svesnost dece sa razvojnom disfazijom i dece tipičnog jezičkog razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(2), 155-168.
- Čurić, R. (1961). *Srpske više devojачke škole u Vojvodini*. Novi Sad: Matica srpska.
- Šobajić, D. (2010). *Razvoj pijanističke tehnike u početnoj nastavi klavira*. Doktorska disertacija. Beograd: Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Шпијуновић, К. (2006). Развојни пут образовања васпитача у Србији. У: *Зборник радова. Учитељски факултет Ужице. 7/2006*. 183-190.
- Шрепловић, П. К. (1890). О Забавиштима. *Учитель*. 234-238; 289-295.
- Waldorf World List. https://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf
- Wardle, F. (2009). *Approaches to early childhood and elementary education. (Vol. 08/09, Loccumer Protokolle)*. New York, NY: Nova science publ.
- Warrier, C. M., & Zatorre, R. J. (2004). Right temporal cortex is critical for utilization of melodic contextual cues in a pitch constancy task. *Brain*, 127(7), 1616-1625
- Wassum, S. (1979). Elementary School Children's Vocal Range. *Journal of Research in Music Education*, 27(4), 214-226. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3344709>

-
-
- Webster, P., & Schlenrich, K. (1982). Discrimination of Pitch Direction by Preschool Children with Verbal and Nonverbal Tasks. *Journal of Research in Music Education*, 30(3), 151-161. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3345082>
- Weikart, P. S. (2003). Value for Learning and Living--Insights on the Value of Music and Steady Beat. *Child Care Information Exchange*, 153, 86-88.
- Welch, G. F. (1979). Vocal range and poor pitch singing. *Psychology of Music*, 7(2), 13-31.
- Wetter, O. E., Koerner, F., & Schwaninger, A. (2009). Does musical training improve school performance? *Instructional Science*, 37(4), 365-374.
- Wehrum, S., Degé, F., Ott, U., Walter, B., Stippe Kohl, B., Kagerer, S., Schwarzer, G., Vaitl, D., & Stark, R. (2011). Can you hear a difference? Neuronal correlates of melodic deviance processing in children. *Brain research*, 1402, 80-92.
- Willekens H. (2009) How and Why Belgium Became a Pioneer of Preschool Development. In: Scheiwe K., Willekens H. (eds) *Childcare and Preschool Development in Europe*. Palgrave Macmillan, London
- Willekens, H. (2015). Religious cleavages, the school struggle and the development of early childhood education in Belgium, France and the Netherlands. In: Willekens, H., Scheiwe, K. & Nawrotzki, K. *The development of early childhood education in Europe and North America*. New York: Palgrave Macmillan, 2015
- Williams, L.R. (1992). Comenius. In Williams, L. R., & Fromberg, D. P. (1992). *Encyclopedia of early childhood education*. New York: Garland Pub
- Willis, H. (1924). Musical training in the infant school. *The School Music Review : A Monthly Periodical Devoted to the Interest of Music in Schools*, 32(382), 280-281. Retrieved from <http://proxy.lib.sfu.ca/login?url=https://search-proquest-com.proxy.lib.sfu.ca/docview/8228545?accountid=13800>
- Willour, J. (1969). Beginning with delight, leading to wisdom: Dalcroze. *Music Educators Journal*, 56(1), 72-75.
- Wishon (1992) Rousseau, Jean-Jacques In L.R. Williams&D.P. Fromberg (Eds.), *Encyclopedia of early childhood education*. New York: Garland Publishing, Inc., 90-91.
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* London: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781446280393
- Wooderson, D., & Small, A. (1981). Instrument Association Skills: Children in First and Second Grades. *Journal of Research in Music Education*, 29(1), 39-46. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3344678>
- Woods, D. G. (1987). Movement and general music: Perfect partners. *Music Educators Journal*, 74(3), 35-42.
- World Bank Data, Gross enrolment ratio, pre-primary, both sexes, Retrieved at: <http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRE.ENRR?end=2013&locations=US&start=1970&view=map>

-
- Wright, M. J. (1979). Follow-Up Study of Children in the UWO Preschool Project. Progress Report: Academic Year 1977-78. Research Bulletin No. 476.
- Yang, P. (2015). The impact of music on educational attainment. *Journal of Cultural Economics*, 39(4), 369-396.
- Yarbrough, C. (1984). A Content Analysis of the "Journal of Research in Music Education", 1953-1983. *Journal of Research in Music Education*, 32(4), 213-222.
- Young, L. N., Cordes, S., & Winner, E. (2014). Arts involvement predicts academic achievement only when the child has a musical instrument. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(7), 849-861.
- Young, S., & Glover, J. (2002). *Music in the Early Years* (Vol. Taylor & Francis e-Library ed). London: Routledge. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=70324&site=eds-live>
- Yun, Y., & Kim, J. (2013). The Effects of the Orff Approach on Self-Expression, Self-Efficacy, and Social Skills of Children in Low-Income Families in South Korea. *Child Welfare*, 92(4), 123. Retrieved from <http://ezproxy.nb.rs:2059/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=95473523&site=eds-live>

Прилог 1: Табеларни приказ основних одлика анализираних публикација у домену певања, слушања музике, музичке игре, музичког стваралаштва, бројалица и рада са инструментима

Табела 118: Основне одлике приступа у домену певања у анализираним публикацијама.

Област: Певање												
Категорије са поткатогијама	(i) Број песама	(ii) Критеријуми за одабир песама			(iii) Амбитуси	(iv) Поступак обраде песме					(v) Конкретни садржаји	
		Уметничка вредност	Васпитна вредност текста (тематски критеријум)	Музичке карактеристике		Уводни и завршни део активности	Текст и мелодија заједно	Учење по деловима	Инструментална пратња	Додатне напомене		
												Аутор/назив дела и година публикавања
Малеташки, 1904/1905			*	мел. амбитус	d1-a1 (м), d1-c2 (ср), c1-d2 (ст), h-e2 (пр);	не	не		да	– не приморавати сву децу на певање – ограничити трајање активности певања – игровни карактер активности	Нотогр.	
Стефановић, 1924											Називи + упућивањена збирке песама	
Кирић, 1935										– песма се обрађује у завршном делу активности	Текстови	
<i>Програм и начин рада у забавишту, 1940</i>			*	мел. амбитус		не	не		да			
<i>Упутство за рад у забавиштима (дечјим вртићима),</i>		Песме приступачне деци, посебно песме југословенских и других народа.							да			

1945											
<i>Упутство за рад обданишта</i> 1945		Песме приступачне деци, посебно песме југословенских и других народа.						да			
<i>Упутства васпитачу дечјег врта</i> , 1948	15-20 (м), 20-25 (ср), 20-25 (ст)	* дечје и народ не песме	*	ритам амбитус темпо	4-6 тонова (м), 5-8 тонова (ср и ст)		да	не		<ul style="list-style-type: none"> — певање се одвија у оквиру мањих група, како би се прилагодило различитим могућностима деце — игролика форма – паралелно уз певање одвија се још нека, деци интересантна активност — од средње групе, подела деце на подгрупе у зависности од опсега гласа, како би се певачки репертоар прилагодио свакој од подгрупа 	
Коруновић, 1950				мел. ритам	d1-a1 (м), d1-h1 (ср), c1-d2 (ст)	не*	да		оба	<ul style="list-style-type: none"> — *пре певања извођење вежби усмерених на запажање особина тона — ако је песма кратка, мелодија се може поновити на неутрални слог — извођење равномерног пулса, извођење покрета као подршка учењу — када год је могуће треба песму обрадити као покретну игру — често обнављати обрађене песме — правити корелацију са другим областима — дечје певање траје 10-15 минута 	Нотографија
Фучкар, 1953			*	амбитус ритам форма темпо	d1-g1/a1 (м и ср.), c1- h1/c2/d2.	да	да	не	оба*	<ul style="list-style-type: none"> — нису потребне вежбе дисања, већ само правилно држање при певању 	нотографија

				дин. тонски род мел.	(ст.)					<ul style="list-style-type: none"> — *учење песме се одвија без инструмента, а потом се додаје пратња када је песма савладана — групно, а потом индивидуално певање — извођење равномерног pulsa/ритма и покрета — васпитач не треба дуго да пева са децом, већ треба да подстиче индивидуално певање и певање у мањим групама — у наредним активностима издваја се одређена музичка компонента и ради на њој — активност траје до 25 мин. у млађој и 35 у осталим групама 	
Фучкар, 1959	5-8 (м), 10-12 (сп), 10-12 (ст)		*	амбитус ритам форма темпо дин. тонски род мел.	d1-g1/a1 (м), d1-h1/c2 (сп), d1-e2 (ст)	да	да	не	оба	<ul style="list-style-type: none"> — исте напомене као у Фучкар, 1953 — припремне вежбе за певање и обрада песама 	нотографија
Стефановић, 1958	6-8 (м), 10-12 (сп), 12-15 (ст)	*	*		d1-a1 (м), d1-h1 (сп), c1-c2/d2 (ст).	да	да	не	оба	<ul style="list-style-type: none"> — од средње групе припремне вежбе и игре за одређивање висине тона, вежбе дисања — увод посвећен увођењу у тематику и упознавању са помоћним средством — средишњи део – учење песме праћено драматизацијом — завршни део – провера стечених знања — групно и индивидуално певање 	

										— извођење равномерног пулса и груписање удара уз певање, у старијој групи пратња дејег оркестра	
<i>Васпитни рад у претшколским установама, 1959</i>	6-8 (м), 10-12 (ср), 12-15 (ст)				d1-a1 (м), d1-h1 (ср), c1-d2 (ст).	да			оба	— вежбе за обликовање гласа и вокализацију — извођење пулса, уочавање карактера	
Манастириоти, 1969/1987		*	*	мел. ритам темпо амбитус	e1-a1 (м), d1-a1 (ср) d1-h1/c2 (ст).	да	да	не*	оба**	— певању претходе вежбе дисања, вокалне вежбе за импостацију гласа, као и вежбе за увежбавање правилне дикције — *песма се савладава у целисти, или кроз неколико активности — у наредним активностима издваја се одређена музичка компонента и ради на њој — **инструментална пратња се користи само ако васпитач поседује висок ниво способности музицирања и то тек након што је песма савладана — певање у мањим групама, индивидуални рад — логичко уклапање песме у причу/драматизацију— увођење игровне компоненте, као подстицај за учење	
Манастириоти, 1969/1982					e1-a1 (м), d1-a1 (ср) d1-h1/c2 (ст).						нотографија
<i>Програм васпитно-образовног рада у предшколској</i>	5 (м), 5-8 (ср), 8-10 (ст)	*	*	темпо мел. ритам	e1-a1 (м), d1-h1 (ср), d1-h1 (ст).	да				— вокална припрема, вежба дисања	

установи, 1969/1970 (*Манастириоти)		уметн ичке песме		дин. амбитус						<ul style="list-style-type: none"> – редовно извођење вежби за поставку гласа – увежбавање и дотеривање певања кроз неколико активности – групно и индивидуално певање деце – логичко уклапање песме у причу/драматизацију– увођење игровне компоненте, као подстицај за учење – разноликост музичких садржаја – укључивање певања, слушања музике и музичке игре у оквиру једне активности – осим у усмереним и музика у оквиру слободних активности 	
Михалек, 1971			*	форма мел. ритам тонски род	D1-a1 (м), d1-h1(ср), c1- c2/d2(ст)	да	да	не	оба	<ul style="list-style-type: none"> – покрет уз певање као подстицај за учење песме – рад са целом групом, а потом подела на мање групе 	
Основе програма, 1975	5-8 (м), 8- 10 (ср), 8-10 (ст)		*	темпо ритам мел. дин.	d1/e1-a1 (м), d1- h1(ср), d1-h1 (ст) c1-c2 (пр).					<ul style="list-style-type: none"> – задржавање дечје пажње постиже се смењивањем мировања и кретања при певању – певању треба да претходе игре за увежбавање дисања и игре за импостацију гласа 	
Програм предшколског васпитања и образовања (Војводина), 1975	5-8 (м), 7-10 (ср), 8-12 (ст)	* Дечје, ум. и нар. песме Војво дине	*	ритам темпо амбитус	d1-a1 (м), c1-a1(ср), c1-c2(ст).	да				<ul style="list-style-type: none"> – свакодневни систематски рад на проширивању опсега дечјег гласа – игровни карактер активности – певање логички уклопљено у садржај приче, или рецитације 	

										– понављање без замарања и пада мотивације	
Заједнички програм предшколског васпитања и образовања (Војводина), 1985	5-8 (м), 6-8 (ср), 8-10 (ст), 8-10 (пр.)			темпо ритам мел. амбитус	e1-a1 (м), d1-a1(ср), d1-h1(ст), d1-h1/ c1-c2(пр).					– истакнут значај правилног држања при певању и вежби дисања – подстицати и децје индивидуално певање, тежити интонативној прецизности	
Матић и Мирковић-Радош, 1986				форма карактер метар ритам амбитус мел.	D1-a1 (м), d1-h1(ср), c1-c2(ст)					– кључни критеријум за одабир песама мора бити музички, тежити разноврсности музичких карактеристика – сложеније песме, чији амбитус се не поклапа са децјим гласом обрадити кроз слушање, покрет, тапшање и слично – методски поступак се бира према постављеном циљу; – логичко уклапање песме у причу/драматизацију – игровни карактер активности као подстицај за учење	нотографија
Домоњи, 1986		*	*	мел. ритам темпо амбитус метар	e1-a1 (м),	да	да	да	*	– *користи се инструментална пратња ако васпитач није сигуран у свој слух, чешће без пратње; уколико певање васпитача није на адекватном нивоу, учење песме се одвија уз помоћ снимка – у наредним активностима додају се задаци попут покрета, извођења пратње, смене међу групама, као подстицај за учење	
Хиба, 1986	5-8 (м), 8 (ср), 8-10 (ст)			амбитус	d1/e1-a1 (м), d1-a1/h1(ср),						нотографија

					c1/d1- h1(ст), c1- c2/cis2 (пр)							
Вукомановић и Матић, 1989						да					<ul style="list-style-type: none"> — игровни карактер активности — корелација са другим областима — обрада одређене музичке проблематике у оквиру песме у складу са прецизно формулисаним музичким задатком — потребан висок ниво музичких компетенција васпитача — певање праћено покретом, извођењем пратње — песме као подстицај за стваралаштво – осмишљавање покрета или пратње 	нотографија
<i>Основе програма,</i> 1996									да		<ul style="list-style-type: none"> — тежња ка развијању интонативне и ритмичке прецизности деце, усклађивању гласа по висини и јачини са групом — певање песама уз покрет, пратњу дечјих инструмената и слично — поред групног заступљено и индивидуално певање деце 	
<i>Корак по корак 2,</i> 1997											нотографија	
Ђурковић- Пантелић, 1998	5-8 (м), 8 (сп), 8-10 (ст)	*	* садржај и његова васпитна вредност су примарни	мел. ритам форма дин. темпо амбитус	e1/d1- a1 (м), d1- a1/h1(сп), c1-c2(ст).	да	да	да	*	<ul style="list-style-type: none"> — важност извођења вежби дисања — *са или без пратње, зависно од вештине музицирања на инструменту, или снимак са ЦД-а, уколико васпитач не 	нотографија	

										<p>поседује способност тачне репродукције мелодије</p> <ul style="list-style-type: none"> – групно и индивидуално певање – у наредним активностима додају се задаци попут покрета, извођења пратње, смене међу групама, као подстицај за учење – активност траје 20 минута у млађој, 25 у средњој и 30 у старијој групи 	
<i>Опште основе програма, 2006, припремни програм</i>									да	<ul style="list-style-type: none"> – индивидуално и групно певање – певање у оквиру музичке игре и музичке драматизације и у оквиру јавног наступа 	
Каменов, 2007			*	мел. ритам темпо амбитус	d1-g1(м), c1-a1(ср), d1-h1(ст) c1-c2(пр).					<ul style="list-style-type: none"> – тежња ка развијању интонативне и ритмичке прецизности деце, усклађивању гласа по висини и јачини са групом 	
Чинч, 2013		*	*	*		да	не	оба	*	<ul style="list-style-type: none"> – учење песме по деловима, евентуално у целини ако је кратка; учење песме из делова током неколико активности – присуство вежби дисања – *уз инструмент, без инструмента или са цд-а – васпитач не треба да пева све време истовремено са децом – не препоручује се претерана употреба дидактичких, ванмузичких садржаја, којима се могу угрозити главни циљеви и исходи музичког образовања 	
Ђурђевић и Лукач,						да			да*	<ul style="list-style-type: none"> – вежбе дисања 	

2013										<ul style="list-style-type: none"> — *васпитач најпре изводи песму без инструменталне пратње, а потом са пратњом — групно и опционо индивидуално певање 	
Грујић, 2017		*	*	амбитус ритам темпо карактер ел. форма	e1-a1(м), d1-h1 (сп), c1-c2 (ст)	да	да	да	да	<ul style="list-style-type: none"> — важност одабира садржаја који одликује разноврсност музичких карактеристика — вежбе дисања и вежбе за поставку гласа — методски поступак је заснован на формулисању музичког задатка — групно и индивидуално певање 	
Столић, 2018						да	не	да	да	<ul style="list-style-type: none"> — вежбе дисања, вежбе за импостацију гласа — након усвајања песме, певање у групама и индивидуално — певање праћено инструментима, или покретом 	

Легенда – У оквиру друге категорије (ii) звезде означавају заступљеност дотичног критеријума у одређеној публикацији. У оквиру четврте категорије, додатна појашњења у вези са пољима означеним звездама налазе се у оквиру категорије – додатне напомене. Називи узрасних група означени су скраћеницама – млађа – м, средња – ср, старија (ст) и предшколска (пр).

Табела 119: Основне одлике приступа у домену слушања музике у анализираним публикацијама

Област: Слушање музике

Категорије са поткатогијама Аутор/ назив дела и година публикавања	(i)			(ii)			(iv)	(v)
	Значај слушања музике/циљеви и задаци/предложен број нумера			Критеријуми за одабир композиција за слушање			Поступак у области слушања музике	Конкретни садржаји
Значај слушања музике	Циљеви/ задаци у домену слушања музике	Број нумера	Ум.вр	Васп.вр.	Муз. кар			
<i>Програм и начин рада у забавишту, 1940</i>							– препознавање раније слушаних дела по почецима	
<i>Упутства васпитачу деце у врти, 1948</i>		праћење музике покретом, препознавање песама и слушаних композиција према мелодији, поступно усложњавање покрета који се изводе уз музику	10-12 п. и 5-6 инст. д. (м), 10-15 п. и 8-10 инст. д. (ср), 10-15 п. и 10-15 инстр. д.(ст).	песме, инструменталн и комади, соло-песме		форма (трајање)	– слушање музике најчешће треба да буде повезано са покретом – слушање треба да буде и део других активности и свакодневице у вртићу – од средње групе – разговор о карактеру, темпу, јачини звука и регистрима одвија се након слушања музике – слушање музике може пратити и извођење покрета кроз савладавање кореографије или слободно кретање	
Фучкар, 1959				нар. и ум. песме, инстр. дела, примерена		форма (трајање), разноврсн ост	– слушање у оквиру слободне игре – пасивно слушање – слушање дела које	називи дела: народне, партизанске, масовне и

				узросту		<p>карактера, изражајних средстава и садржаја, у којима се лако уочавају одређене музичке карактеристике (висина и трајање тона, динамика, темпо, мера, агогика, итд.)</p>	<p>васпитач изводи на клавиру</p> <ul style="list-style-type: none"> — уводни, централни и завршни део — слушање музике и разговор о музичким елементима — реаговање не промену неког музичког својства кроз покрет или музицирање на инструментима — извођење ритмичке пратње уз слушање — рад на појединачним делима или слушање више контрастних дела — активности наликују једна другој, није истакнута игровна компонента — висок степен извођачких способности васпитача — у предшколској групи укључен чак и рад на тактирању, препознавању звучања тонских родова и форме дводелне и троделне песме. — у старијој групи трајање концерта састављеног из различитих дела ограничено на 20-25 минута, а у припремној на 30 минута 	уметничке песме и инструментална дела
Стефановић, 1958				вокална,		форма	— увод, слушање музике и	Фотографија(

				инструментална, народна и уметничка музика, примерена узрасту; лака, забавна музика, народне песме и кола, дечја музика за пасивно слушање		(трајање), динамика, агогика	разговор о музичким елементима (карактер, динамика, музички ток, регистар) или драматизација — композиције за слушање васпитач изводи на клавиру или пушта на грамофону — грамофон се користи при пасивном слушању, или се дело слуша, потом о њему разговара и извлаче закључци	висок ниво извођачких способности васпитача)
<i>Васпитни рад у претшколским установама, 1959</i>				дечје, народне и уметничке песме и инструментална програмска дела примерена узрасту		поступно усложњавање музичких карактеристика - трајања, карактера, динамике, тонског рода, итд.	— у млађој групи слушање дела изведених на клавиру, у средњој и старијој све веће ослањање на грамофон — након што је дело одслушано, разговарати о осећањима, асоцијацијама, ванмузичком садржају који је дочаран делом и слично	
Манастериоти, 1969/1987	истакнут велики значај слушања музике за препознавање дечје музикалности	упознавање са музичким изражајним средствима		вокална дела – народне песме, успаванке и друге, инструментална дела примерена узрасту (клавирске минијатуре, краћа оркестарска дела			— увод, централни и завршни део — слушање музике и разговор о музичким елементима — слушање музике и ликовно изражавање — самостална активност или део неког другог типа активности — прво слушање без	

				програмског карактера, плесови)			питања, праћено разговором о карактеру, наредна слушања праћена разговором о музичким средствима, форми, извођачком саставу, композитору. — слушање одломака у трајању од 2-3 минута	
<i>Програм васпитно- образовног рада у предшколској установи, 1969/1970</i>		стицање навике пажљивог слушања, способност доживљавања музике, музичког памћења, способност запажања особина тона – висине, трајања, динамике, темпа, карактера, форме, извођачког састава	5 (1-2 по активно сти), 5-8 (1 до 3 по активно сти), 8- 10.	вокална (песме које ће у наредној узрасној групи бити певане), народна музика или инструмен- тална дела (игре, корач- нице, за соло инструмент или оркестар), најчешће про- грамског карак- тера, примере- на узрасту		трајање; карактери- стична по некој, или свим музичким карактери- стикама које у одређеном узрасту деца треба да науче да уоче	— прво слушање растеређено анализе, наредна слушања прати разговор о појединим музичким елементима — препознавање раније слушаних дела по почецима — пасивно слушање у оквиру слободних активности — слушање једног или два или више контрастних дела	
Михалек, 1971		развој естетских осећа- ња, буђење емоција и жеље за музицирањем; задаци – опажање елеме- ната музичког израза у слушаним делима – тем- па, динамике, артикула- ције, висине тона, уоча- вање мелодије у сопрану и басу, уочавање тонског рода и карактера		вокална и инструментал- на дела, претежно програмског карактера		дела у којима је лако препознат и одређене музичке елементе	— коришћење очигледних средстава при слушању музике — слушање нумера изведених од стране васпитача или са снимка	
<i>Основе програма, 1975</i>			5, 8-10, 8-10	вокална дела, нар. песме, вок. и INSTR. дела	садржај песама прилаго- ђен		— слушање музике и разговор о музичким елементима (динамика, темпо, висина, трајање,	

				(солистичка и оркестарска) ум. музике и музике за децу, примерена узрасту	намени (успављивање, окупљање)		карактер, форма – релативно високи захтеви у старијој узрасној групи) – препознавање раније слушаних дела по почецима	
<i>Програм предшколског васпитања и образовања, Војводина, 1975</i>		стицање навике пажљивог слушања, развој интересовања и способности примања и доживљавања музике, развој музичког памћења – препознавање слушаних дела, запажање особина музичког тона – висине, трајања, јачине, карактера музике, темпа и динамике дела, његове форме и извођача	5-8, 5-8, 8-10	вок. и INSTR. дела примерена узрасту			– слушање музике и разговор о музичким елементима (висина, трајање, јачина, карактер темпа, динамика, извођачки састав – једнако високи захтеви као у Основама програма из 1975.) - дело изводи васпитач или се слушаса носача звука - исто дело слушати више пута у току године - препознавање слушаних дела према мелодији	
<i>Заједнички програм предшколског васпитања и образовања, Војводина, 1985</i>		исте смернице као у <i>Програму</i> из 1975.		вок. и INSTR. дела примерена узрасту			– исте смернице као програм из 1975.	
Матић и Мирковић-Радош, 1986	слушање музике богати емоције, подстиче интересовање за музику, доприноси стварању пријатне атмосфере			вок. и INSTR. дела - уметнички обрађене игре различитих народа, дела компонована наменски за децу, дела децје забавне музике адекватног квалитета,	дела која обрађују појаве блиске деци (нпр. животиње)	дела разноврсна по звучању, тонским бојама (извођачима и саставима), особена по карактеру, садржају,	– пасивно слушање у функцији креирања пријатне атмосфере (слушање дела дужег трајања) – активност треба организовати тако да музички садржај не буде изолован, већ уткан у оквиру осмишљене игре, у којој се прожима са другим садржајима	наведени конкретни музички садржаји за одређене ситуације

				кратка дела програмског карактера		разноврсних ритмова, мелодијских токова, динамике и темпа	<ul style="list-style-type: none"> — деца реагују покретом на одређена музичка својства — слушање и извођење ритмичке пратње — препознавање слушаних и певаних дела према мелодији 	
Домоњи, 1986		развој музичких способности, упознавање са музичким средствима израза, развој креативних способности, као одговор на слушање музике, итд.		вок. дела, дечје народне песме и игре, забавне песме са дечјих фестивала, инструменталне минијатуре, плесови, солистичка, пре него оркестарска дела	дела прикладног садржаја, дела са програмским карактером (или насловом)	дела разноврсна по музичким карактеристикама (карактера, темпа, трајања, извођачког састава, итд.), прикладног трајања	<ul style="list-style-type: none"> — одабрати дела која могу да се уклопе у рад у осталим васпитно-образовним подручјима — одабир методског поступка након детаљне анализе дела — увод, централни (радни) и завршни део. игролика форма — слушање једног, два слична или два контрастна дела — слушање музике изведене уживо и са снимка — слушање музике и разговор о муз. елементима — не упознавати децу са садржајем дела пре слушања; пре сваког наредног слушања задаје се по један задатак, који се односи на извођаче, темпо, динамику, форму — слушање музике праћено музицирањем на инструментима 	

							<ul style="list-style-type: none"> — пасивно слушање уз друге активности — слушањем једног дела више пута током године, уживање у познатим делима — у млађој групи слушање ограничено на 3-5, средњој 5-8, а у старијој 8-10 минута 	
<i>Основе програма, 1996</i>		<p>елементарно познавање музичких форми и способност њихове базичне анализе, способност разликовања динамике (гласно, тихо, гласније, тише), висине тона (уз показивање покретима), темпа (брз, лаган, умерен, убрзавајући, успоравајући), трајања (дуго, кратко), извођача и састава (хора и оркестра), карактера музике, препознавање познатог дела на основу мелодије</p>		<p>вок., вок-инст, INSTR., народна, уметничка дела за децу и дела савремене музике забавног карактера</p>				
<i>Корак по корак 2, 1997</i>		<p>изражавање доживљаја уз слушање, упознавање са различитим жанровима и стиливима и елементима музичког израза</p>					<ul style="list-style-type: none"> — пасивно слушање — слушање музике и разговор о музичким елементима — слушање музике и разговор о емоцијама — слушање музике и ликовно изражавање — слушање музике и слободан покрет 	<p>називи кратких инструменталних програмских дела, игара, соло-песама, одломака из балета и оркестарских дела</p>

Ђурковић-Пантелић, 1998	значај за развој музичких способнос ти, утицај на емоциона лни живот детета, његову естетску културу, свестрани развој	задачи – опажање карактера облика, темпа, динамике, извођача		вокална музика – народне и дечје песме, инструменталн е и вокално- инструменталн е композиције	програм- ски садржај	<ul style="list-style-type: none"> – одабир методског поступка након детаљне анализе дела – увод, централни и завршни део – прво слушање неоптерећено питањима и информацијама о делу – наредна слушања праћена разговором о музичким елементима и утисцима – слушање и ликовно изражавање – пасивно слушање – слушање у оквиру других активности – слушање у оквиру саме активности ограничити на 3-5 минута у млађој, 8 у средњој и 10 у старијој групи 	нотографија - клавирске минијатуре – виши и нижи степен извођачких способности; спис ак популарних дела музичке лит.
<i>Опште основе програма, 2006, припремни програм</i>		развој интересовања за музику, способности њеног пажљивог слушања и доживљавања, најелементарније познавање музике као културног феномена, музичке традиције и дела савремене музичке уметности, посебно нашег народа и највреднијих остварења светске баштине, развој способности уочавања и разликовања карактера		вок. и INSTR. дела компонована за децу, различитих музичких жанрова (класична, традиционална, етничка музика)			

		композиције, познавање занимљивих појединости везаних за композиторе, ауторе и извођаче						
Каменов, 2007		развој интересовања за музику, способности пажљивог слушања, упознавање са музичком културом, традицијом и делима савремене музике, елементарног препознавања различитих музичких карактеристика дела, познавање занимљивих појединости о композиторима, посебно оних који су стварали за децу	/	кратке композиције и успаванке које пева васпитач, народне песме и игре, вокална и инструментална музика великих мајстора намењена деци, песме везане за државне и верске празнике, државне химне.				— није наведено на који начин се спроводи поступак слушања музике, али претпостављамо да је реч о слушању праћеним вербалним исказивањем закључака о музичким карактеристикама дела: жанру и форми, динамици, висини, темпу, трајањима (уз извођење наведених трајања изговарањем, покретом и музицирањем на инструментима), карактера и извођача дела; постављени веома високи захтеви; - препознавање песама по мелодији (певане без текста или одсвиране), - дискриминисање одсвиране или отпеване мелодије према „правилности извођења“ и познавање занимљивих појединости из живота и стварања композитора, посебно оних који су стварали за децу
Чинч, 2013		развој когнитивних, психомоторних и афективних компоненти		* технички исправни и	*	*		— увод, централни, завршни део

		дечје психе, упознавање са значајним делима светске музичке литературе, развој способности разумевања уметничких порука и естетског концепта; децу треба наводити да прате елементе музичког израза – мелодију, ритам, боје, инструменте, итд.		квалитетни снимци			— слушање и разговор о музичким елементима (ритму, динамици, темпу, боји и другим)	
Ђурђевић и Лукач, 2013							<ul style="list-style-type: none"> — уводни, централни и завршни део — прво слушање је неоптерећено информацијама о делу и питањима, а наредна слушања прати разговор о музичким елементима — слушање музике и обрада музичке проблематике кроз покрет — слушање музике и слободан покрет — обнављање раније слушаних дела — слушање музике као део активности из других области 	
Грујић, 2017	допринос развоју муз. пре-диспозиција, мел. и хар. слуха,	формирање интересовања за слушање музике, развој способности пажљивог слушања и доживљавања музике,		инстр. и вок-инстр. дела уметничке и народне музике – композиције програмског,		солистичка дела за упознавање инструмената, дела	<ul style="list-style-type: none"> — не постоји јединствен поступак и метода – неопходно прилагођавање узрасним особеностима деце — увод, централни и 	

	перцепције динамике, темпа, ритма и других средстава музичког израза, укупног карактера дела, развоју усмерене пажње током слушања музике, музичке меморије, навике слушања музике и формирању муз. укуса	способности запажања и разликовања звукова, способности уочавања и разликовања динамике, темпа, висине, карактера, једноставних форми, способности препознавања песме према мелодији и слушаних композиција, итд.		лирског карактера, дела која упознају децу са карактеристикама различитих епоха, игре, успаванке, минијатуре, итд.		која својим садржајем обезбеђују опажање музичких елемената	завршни део — након првобитног слушања и упознавања деце са делом, наредна слушања су праћена анализом дела – разговором којим је дечја пажња усмерена ка специфичностима у композицији (темпа, динамику, извођачки састав, регистар и друга, или уочавање сличности и разлика између делова) уз коришћење очигледних средстава — приликом наредних слушања следи откривање других карактеристика дела — препознавање раније слушаних дела	
Столић, 2018							— мотивациони увод, слушање музике праћено разговором о одслушаном делу – деловима, карактеру, динамици, темпу и другим музичким својствима — слушање уз свирање васпитача на клавиру, или слушање са носача звука — слушање праћено покретом у завршном	нотографија (висок ниво ивођачке способности на клавиру и музичке писмености)

							делу	
--	--	--	--	--	--	--	------	--

Табела 120: Основне одлике приступа у домену музичке игре у анализираним публикацијама.

Област: Музичка игра

Категорије са поткатогијама	(i)		(iii)	(iv)	(v)
	Циљеви/задачи у области музичке игре/предложен број игара		Подела музичких игара	– Поступак у домену музичке игре	Конкретни садржаји
Аутор/назив дела и година	Циљеви/задачи у области музичке игре	Број игара			
Миодраговић, 1897			игре у колу (уз певање лаких или шаљивих песама)		нотогр.и упутства
Стојшић, 1898			игре са певањем и игре за развој слуха		
Малеташки, 1904/1905			праћење равномерног пулса корачањем и марширањем уз певање, имитација појединих животиња и појава, игре за развој чула		нотогр. и упутства
Стефановић, 1924			игре са певањем и друге покретне игре (извођење равномерног пулса корачањем, опонашање појава из окружења, приказивање покретом садржаја прича, бајки и басни)	– уз пратњу инструмента, евентуално ако васпитач не поседује способност музицирања, уз певање и плескање	
Кирић, 1935			игре за развој слуха (препознавање материјала од ког је сакривени предмет на основу звука, препознавање инструмента према звуку)		
<i>Упутство за организацију и рад забавишта (дечјих вртића), 1945</i>			народне игре (плесови) југословенских и словенских народа		
<i>Упутство за</i>			народне игре (плесови) југословенских и словенских народа		

<i>организацију, социјално-здравствени и васпитни рад обданишта за децу претшколског доба у градовима и индустријским местима, 1945</i>					
<i>Упутства васпитачу деце у врти, 1948</i>		5-6 + 8-10. (м), 5-10 +. 10-12 (с), 5-10 + 10-12.	музичке игре уз слушање музике, игре у колу и вежбе за изражавање карактера, темпа и јачине музике (м), регистра (висине) и форме (ср), уз коришћење све разноврснијих покрета (ст)		
<i>Упутства за организацију васпитног рада у деце у врти, 1950</i>			ритмичке игре, ходање по такту музике, покретне игре праћене музиком и певањем, игре за опажање промена у динамици и темпу		
Коруновић, 1950			игре са певањем и игре за развој слуха и запажање особина тона	— када је год могуће, песму обрадити као покретну игру; вежбе за уочавање висине тона (свирањем или певањем и показивање висине покретима руке или устајањем и седањем), трајања и увежбавање ритма (корачање, бројање, ударање длана о длан, изговарање неутралног слога различитим трајањима са или без инструмента)	

Фучкар, 1958.			прекид кретања на задан знак, игре за опажање динамике, темпа, висине тона, ритма, мелодије, игре за опажање звукова и извора звука		
Фучкар, 1959			припремне вежбе за кретање, прекид кретања на знак, игре за опажање динамике, темпа, висине тона, метра и ритма, тонског рода, импровизовање покрета, игре за савладавање простора и овладавање техником покрета, плесови и кола		
Стефановић, 1958			вежбе кретања, вежбе за разликовање трајања, динамике, метра, савладавање основних играчких покрета, народна кола, импровизација покрета		
<i>Васпитни рад у претшколским установама</i> , 1959			припремне вежбе за кретање/ходање, вежбе и игре за разликовање темпа, динамике, метра, висине тона, разликовање и извођење различитих ритмова, савладавање основних играчких покрета, народна кола, вежбе тишине и звука, вежбе за идентификовање извора звука, слободне импровизације покретом		
Манастериоти, 1969/1987	развој способности изражавања карактера или реаговања на одређени музички изражајни елемент покретом		игре са певањем, игре уз INSTR. музику, народни плесови, слободни плесови, музичке драматизације, говорне игре за развој ритма (бројалице), игре удараљкама и игре за развој слуха и запажање особина звукова и тонова		
Манастериоти, 1969/1982			игре са певањем у кругу/колу, игре у колони, игре слободних облика и игре мешовитих облика, музичке драматизације, игре за развој слуха – игра тишине, игра препознавања по гласу, откривања извора звука/гласа, игре ономотопеје, погађања Орфових инструмената по звуку, игра „јеке“, игре за разликовање трајања, динамике, висине тона	– песма и игра усвајају се истовремено једино ако су и песма и правила игре веома једноставни, у супротном се овај процес одвија у две фазе – правила се усвајају готово неприметно, тако што су интегрисана у текст који васпитач изговара приликом обраде песме	Нотогр. и упутства

				— игре које подразумевају формацију у млађим групама изводити са поделом на мање групе	
<i>Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970</i>		4 (м), 5-8 (ср)	ономатопејско подражавање оглашавања животиња, појава из природе и окружења, препознавање и извођење дужих и краћих трајања, вежбе тишине и ослушкивања и препознавања шумова и звукова, игре са певањем музичке драматизације, игре уз инструменталну музику, игре за развој слуха – препознавање инструмената, препознавање извора звука, игре за културу гласа – игре „јеке“, игре за разликовање висине тона, покретне игре уз музику за изражавање карактера музике и појединих музичких карактеристика кроз покрет (ритам, темпо и динамика, трајање), окретне игре и народна кола		
Михалек, 1971			игре уз музику – покретне игре (игре у колу), игре за опажање музичких елемената – разликовање одређеног и неодређеног тона, тонских боја, доживљавање ритма, разликовање тонских висина, изоштравање слуха – разликовање динамике, темпа		
<i>Основе програма, 1975</i>		3-4 (м), 5-8 (ст)	игре са певањем, кола, игре уз инструменталну музику, једноставне музичке драматизације и игре за развој слуха (игре тишине)		
<i>Програм предшколског васпитања и образовања, Војводина, 1975</i>	развој осећаја за ритам, способности препознавање различитих звукова, способности усклађивања покрета са музиком и правилима игре		игре опажања звукова, игре за развој ритмичких способности (извођење равномерног пулса ходањем и тапшањем и на ритмичким инструментима), игре с певањем, дидактичке музичке игре, музичке драматизације, игре препознавања звукова и инструмената по звуку, покретне игре (извођење различитих радњи, покрета, народних обичаја, изражавање доживљаја, ритма, динамике, темпа), народна кола, импровизације покрета, вежбе тишине, вежбе за повећање опсега гласа		
Вукомановић и Комненић, 1981			песме уз покрет (покретима прате садржај песме), игре уз инструменталну музику (осмишљавање покрета, покрети прате промене у структури композиције или одражавају њен карактер), народне игре и игре дечјим инструментима		Фотографија и упутства
<i>Игре за предшколску децу, 1983</i>	развој говорних, музичких и физичких способности, богаћење		игре с певањем (покрети прате текст, или су речи симболи музичким задацима) и игре уз инструменталну музику (синхронизовање покрета са музиком)	— свака игра служи за обраду одређене	

	дечјег речника, представа, појмова, итд.			музичке проблематике (увежбавање изговора вокала, доживљавање дводелног такта, распознавање боје гласа, опажање, доживљавање и извођења динамичких разлика, итд.) — код игара уз инструменталну музику пре увођења покрета деца морају добро упознати композицију, током дужег периода (структуру, ванмузички садржај, карактер, темпо, динамику, итд.) а покрети се могу комбиновати и са музицирањем на дечјим инструментима	
<i>Заједнички програм предшколског васпитања и образовања, Војводина, 1985</i>		5-8 (м), 6-8 (ср), 5-8 (ст)	игре за препознавање звукова из природе и звукова инструмената, извора звука, игре за уочавање висине тона, једноставне покретне игре, стваралачке игре са покретом, игре за развој слуха – опажање висине, трајања, јачине и боје тона, дидактичке игре са певањем и уз инструменталну музику, у колу, игре ритмичким удараљкама, стваралачке игре (у домену мелодије, текста и покрета)		
Матић и Мирковић-Радош, 1986			Игре са певањем, импровизовање покрета, игре у колу, извођење кореографија		
Домоњи, 1986			игре с певањем, игре уз инструменталну музику, плесови и народна кола, музичке драматизације, игре за стицање знања из	— упознавање са музиком, а потом и	

			области теорије музике (врсте звукова, особине тона, инструменти, музички елементи –темпо, динамика, форми, итд.), стваралачке игре	следом покрета игре	
Хиба, 1986		4 (м), 5-8 (ср), 6- 8 (ст)	игре тишине, игре за развој слуха – препознавање удараљки према звуку, игре са подражавањем гласова животиња, игре за увежбавање дисања, игре за поставку гласа (певање на истом тону), игре са певањем, игре уз инструменталну пратњу, народна кола, плесови и мале музичке драматизације		нотогр. и упутства
Вукомановић и Матић, 1989			игре са певањем		
<i>Основе програма,</i> 1996			музичке дидактичке игре (за развој слуха, меморије, координације музике и покрета), бројалице, игре са певањем, игре уз инструменталну музику, плесне игре, народне – орске игре и музичке драматизације		
<i>Корак по корак 2,</i> 1997	поштовање правила заједничког играња уз музику, овладавање музичким играма, плесним корацима и једноставним кореографијама		музичке истраживачке игре – манипулисање предметима и средствима – упознавање са начинима добијања звука и разликовање јачине, висине, трајања и боје, игре ослушкивања и препознавања извора звука и деце по гласу, народна кола		нотогр.и упутства
Ђурковић- Пантелић, 1998			игре са певањем, игре уз инструменталну музику (изведену од стране васпитача или са носача звука) – са и без тематског садржаја, плесови и народна кола (уз певање или инструменталну пратњу), музичке драматизације, игре за стицање знања из области теорије музике (врсте звукова, особине тона, инструменти, музички елементи –темпо, динамика, форма, итд.), стваралачке игре	– игре са певањем - истовремено учење песме и покрета, или најпре песме, а потом и покрета; увек се изводе без инструменталне праће; због замарања деце, практиковати поделу на две или три групе – једна пева, друга изводи покрете, трећа праће на инструментима. – игре уз инструменталну праће – након	

				<p>детаљног упознавања са делом кроз слушање, деца увежбавају извођење покрета (одређених од стране васпитача) у сваком од делова, на основу препознатих музичких карактеристика</p> <p>— народне игре/кола и плесови – обнављање раније научене песме, учење корака за сваки од делова; једноставније игре уче се у целисти, а захтевније по деловима</p>	
<p><i>Опште основе програма, 2006, припремни програм</i></p>	<p>развој ритмичке прецизности, координације и културе и склада покрета, лакоћа и слобода у изражавању музичког доживљаја, сналажење у простору и способност овладавања њиме, познавање могућности свог тела као инструмента за изражавање покретом, правилно држање, грациозност у ходу, способност симултаног играња улоге креатора плесних активности и њиховог гледаоца</p>		<p>народне и орске игре и плесови доступни деци, плесови у оквиру музичких драматизација, игара, пантомиме, приликом прослава и празника и различитих приредби</p>		

Каменов, 2007	постизање ритмичке прецизности, координације и културе покрета, њиховог склада, правилног држања, грациозности у ходу, упознавање и разумевање народног мелоса и орског стваралаштва			— народне и орске игре – упознавање са специфичности-ма дате игре, учење песме и покрета; игре се изводе уз изговарање или певање текста, плескање рукама или трупкање ногама, уз музицирање на дечјим инструментима или на старим народним инструментима (фрули, двојници, окарини), или без музичке пратње	
Чинч, 2013.			вежбе за развој музичког слуха и гласовних способности, разликовање, динамике, темпа, инструмената према боји тона		
Ђурђевић и Лукач, 2013			дидактичке музичке игре, игре с певањем, и дидактичке игре за развој слушне пажње или препознавање одређених музичких карактеристика – препознавање звукова и гласова, предмета и инструмената по звуку, промена у динамици или висини тона, откривање извора звука, вежбе понављања ритмичких фраза, игре за импостацију гласа	— обрада песме, праћена усвајањем покрета; дидактичке игре за развој слушне пажње или препознавање одређених музичких карактеристика се углавном налазе у уводном или завршном делу неке од усмерених активности	
Грујић, 2017	развој музичког слуха, памћења, пажње, прецизности, брзине, усмерености ка циљу, побољшавање држања, развој складности покрета, доживљавање		тематске и дидактичке игре (игре са певањем и игре уз инструменталну музику), плесови (савремени, дечји, традиционални фолклорни, кола с певањем и плесови-импровизације), драмске игре, укључујући и музичке драматизације	— дидактичке музичке игре – слушање музике, разговор о музичким својствима дела и договор о	

	<p>карактера дела, уознавање са различитим музичким елементима – мелодијом, метроритмом, темпом, динамиком, формом</p>			<p>покретима који се могу изводити уз сваки од делова композиције или објашњењем правила игре и демонстрацијом покрета</p> <p>– тематске игре – васпитач уводи у тематику, усмерава дечју пажњу на особине музике и ликоне који се јављају у игри, одређује улоге и означава место радње</p> <p>– народне игре и плесови – васпитач у фронталном облику рада демонстрира кораке, упућује на основне одлике покрета и става тела; игра се учи по деловима, уз бројање, касније и музичку пратњу или певање</p> <p>– музичке драматиза- ције – васпитач бира музику и интере- сантну причу и повезује их у склад- ну целину; сва деца добиају улоге, у складу са својим афинитетима (чла-</p>	
--	--	--	--	---	--

				нови хора, оркестра, костимирани глумци; васпитач упознаје децу са причом у целини, додељује улоге, а потом следи период заједничког усвајања улога, у целости, или подељен на сегменте који се засебно увежбавају, а потом повезују у целину	
Столић, 2018	развој моторике, координације покрета, успостављање правилног држања тела, развој способности запажања, осећаја за колективно извођење, толеранције, способности емоционалног доживљаја и формирање музичког укуса		игре са певањем, игре уз инструменталну музику (изведену од стране васпитача или са носача звука) – са и без тематског садржаја, плесови и народна кола (уз певање или инструменталну пратњу), музичке драматизације, игре за стицање знања из области теорије музике (врсте звукова, особине тона, инструменти, музички елементи –темпо, динамика, форма, итд.), стваралачке игре		

Табела 121: Основне одлике приступа у домену музичког стваралаштва у анализираним публикацијама.

Област: Музичко стваралаштво		
	(ii)	(iv)
Категорија	Видови стваралаштва	Поступак рада у области музичког стваралаштва
Аутор/назив дела и година		
Фучкар, 1953	слободни покрети или плес уз слушање музике, измишљање мелодија на инструментима, стварање мелодија на познате текстове	— стварање нових мелодија на познате стихове – рад започиње надовезивањем на спонтано певање при разговору деце коришћењем певајућих разговора, а потом васпитач варира одређене делове познате песме, те на крају позива и децу да чине исто
Стефановић, 1958	слободно кретање, импровизације покрета (као средства за проверу степена усвојених знања), осмишљавање прича о слушаном музичком делу	
<i>Васпитни рад у претшколским установама</i> , 1959	слободне дечје импровизације (као средство за проверу степена усвојених знања)	
Манастериоти, 1969/1987	стваралачке музичке игре, осмишљавање музичких драматизација	— у оквиру музичких игара и плесова деца добијају конкретне стваралачке задатке за осмишљавањем покрета на одређене делове композиција и то појединачно или у групи, најпре без коришћења реквизита, а потом и уз коришћење различитих трака, прапораца, обруча итд. — „измишљање музике за причу“, које подразумева осмишљавање музичких драматизација, у којима деца сама смишљају мелодије за дијалоге које изводе.
<i>Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи</i> , 1969/1970	стваралаштво у оквиру музичких драматизација, измишљање својих мелодија, тражење познатих мелодија у оквиру музичког кутка, импровизовање покрета уз слушање музике, ликовно стваралаштво подстакнуто музиком, импровизовање певањем, речима, ритмичке и мелодијске импровизације на удараљкама	
Томерлин, 1969	дечје спонтано стваралаштво у области ритма, покрета, малих мелодија, дозивања, ругалица или бројалица	

Михалек, 1971	спонтане песме (дечје стваралачке игре), импровизација покрета уз музику, измишљање кратких прича под утиском карактера одслушаног дела, као и ликовно стваралаштво подстакнуто музиком	
<i>Основе програма, 1975</i>	стваралаштво у певању, осмишљавању покрета, импровизацији на инструментима и музичкој драматизацији	
<i>Програм предшколског васпитања и образовања, Војводина, 1975</i>	стваралаштво подстакнуто слушањем музике у говору и покрету, музичке приче, измишљање мелодија и тражење познатих мелодија у оквиру музичког кутка.	
<i>Заједнички програм предшколског васпитања и образовања, Војводина, 1985</i>	измишљање и певање властитих песама у слободним активностима, стваралаштво покретом, експериментисање са звуком и спонтано изражавање средствима музичког (говорног и ликовног) израза	
Вукомановић и Комненић, 1981	вокално стваралаштво, стваралаштво покретом и дечје експериментисање звуком (са различитим предметима и инструментима)	<ul style="list-style-type: none"> – вокално – деца измишљају текст на познате мелодије или обрнуто, или спонтано измишљају и текст и мелодију; пожељно га је снимити или записати, како би се деца на тај начин пружила подршка, и касније преслушавали и критички анализирали – стваралаштво покретом – слободно комбиновање усвојених покрета
Матић и Мирковић-Радош, 1986	подстицај дечјем спонтаном стваралаштву – спонтаним песама, осмишљавање песама, мелодије на неутралан слог, музичке допуњалке, музика као подстицај на ликовно стваралаштво	<ul style="list-style-type: none"> – подстицај на ликовно стваралаштво - деца не треба сугерисати да нацртају одређене ванмузичке садржаје дочаране музиком, већ их подстицати да слободно изразе свој доживљај музике ликовним средствима – важност адекватне организације у простору која ће омогућити сваком детету простор за самостални рад, али и различите технике за рад – важност одабира адекватних музичких примера, који подстичу машту и не трају више од три минута (посебно оркестарска дела)
Домоњи, 1986	стваралаштво у области ритма, покрета и мелодије (на основу задатог текста, раније савладаних бројалица, итд.)	
Хиба, 1986	импровизација на удараљкама – пратње различитих песама и игара, уз инструменталну музику, осмишљавање ритмичких питања и одговора и уз изражавање покретом	
Вукомановић, 1989	вокално стваралаштво – спонтане вокалне импровизације (измишљање ритмичног говорног садржаја, мелодије на познат текст, текста на познату мелодију,	

	<p>истовремено измишљање текста и мелодије), организовано вокално стваралаштво (музичка питања и одговори, измишљање бројалица, сопствених песама на различите теме)</p> <ul style="list-style-type: none"> - плесно стваралаштво - плесне импровизације (имитативна кретања, плес уз слушану музику), организовано плесно стваралаштво (покрет уз певање песама које у свом текстуалном делу сугеришу покрет, стваралаштво покретом уз слушање музике - инструментално стваралаштво – инструменталне спонтане импровизације, организовано инструментално стваралаштво (опонашање и инструментално приказивање појава из околине, измишљање пратње за бројалице, мелодија/песама на металофонима - ликовно стваралаштво као мотивација за музичко стваралаштво/вокални садржај као подстицај на ликовно стваралаштво/инструментални садржај као подстицај на ликовно и плесно стваралаштво 	
<i>Основе програма, 1996</i>	вокално стваралаштво (импровизације мелодије на познати текст и стварање нове мелодије на нови текст), инструментално (ритмичке импровизације), покретом (плес и пантомима) и њихове различите комбинације	
<i>Корак по корак 2, 1997</i>	спонтано певање, стваралаштво на инструментима, свирање на замишљеним диркама, измишљање песама/мелодија на неутралан слог, заједничко осмишљавање бројалица, заједничко осмишљавање песме кроз надовезивање деце, коришћење певања уместо говора у оквиру игре, итд.	
Ђурковић-Пантелић, 1998	спонтано стваралачко певање (у првом плану може бити мелодија, ритам или текст - наративно спонтано певање), плесне импровизације	<ul style="list-style-type: none"> – васпитач наводи децу на измишљање песама приликом игре, шетње и другим ситуацијама, – похвала децем спонтаном стваралачком певању – одвија се након савладавања различитих начина кретања у оквиру телесног васпитања, најпре уз познате песме или раније слушана дела, а потом и непознате композиције – вербално подстицати децу да се изразе кроз покрет – у каснијим фазама рада, увести и различите реквизите и музичке инструменте као додатни подстицај на креативно изражавање
<i>Опште основе програма, 2006, припремни програм</i>	плесне импровизације покретима који подразумевају представљање и подражавање ликова, ситуација и радњи у одређеном ритму, са и без музичке пратње	
Каменов, 2007	вокално стваралаштво (измишљање музике на текстове бројалица и дечјих песама, музичка питања и одговори, бројалице, мелодијски и ритмички мотиви, мале	– поступак рада на децем осмишљању музичких образаца укључује снимање, преслушавање и кориговање

	<p>музичке реченице и песме на импровизовани текст, спонтано измишљање песмица у игри и различитим ситуацијама, измишљање мелодија на гласове појединих животиња, настављање недовршене песме коју започиње васпитач или неко од деце и игре у којима деца певају уместо да говоре)</p> <p>инструментално стваралаштво (експериментисање звуцима, тоновима и ритмовима, музичке импровизације на инструментима, подражавање појава из окружења, музички дијалози на инструментима)</p> <p>плесно стваралаштво (плесне импровизације – покрети у функцији подражавања и представљања ликова, ситуација и радњи, сложеније плесне драматизације)</p> <p>музичке драматизације, музичко-сценске игре и представе, подражавање ликова из прича и сликовница уз музику и музичким средствима, бирање музике за различита драмска приказивања, сликање уз музику и томе слично</p>	
Грујић, 2017	<p>сценске адаптације песама (импровизовање покрета уз певање), плесови-импровизације (слободни плесови), импровизовање на инструментима, вокално стваралаштво (мелодијске допуњалке, креирање мелодије на познати текст), осмишљавање покрета у оквиру колективних активности, приликом певања песама, музичких драматизација</p>	

Табела 122: Основне одлике приступа у домену бројалица у анализираним публикацијама.

Област: Бројалице				
Категорија	(i) Циљеви/ задаци извођења бројалица	(ii) Критеријуми за одабир бројалица	(iv) Поступак обраде бројалица	(v) Конкретни садржаји
Аутор/назив дела и година				
Стојшић, 1898	васпитни циљ – разбрајање у оквиру групе			*
Манастириоти, 1969/1987			<ul style="list-style-type: none"> – игровни карактер – у уводном делу припремити децу, кроз неколико реченица или очигледна средства – у централном делу пребројавати децу распоређену у формацију круга, док не савладају текст; и деца која стоје у кругу и деца која испадају из круга 	

			<p>током пребрајања добијају конкретне задатке, попут извођења ритмичког пулса плескањем или на инструментима</p> <p>– увежбавање ритма бројалице изводи се кроз игру – такмичење, где и ногама и рукама изводе ритам бројалице, или изговарање бројалице уз равномеран ход кроз просторију</p>	
<i>Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи, 1969/1970</i>	развој способности запажања и извођења различитих трајања		– коришћење визуелног представљања различитих трајања на фланелографу, као подршка процесу усвајања бројалица	
<i>Основе програма, 1975</i>			– коришћење визуелног представљања различитих трајања	
Домоњи, 1986	стицање знања о трајањима, развој способности равномерног извођења текста, разбрајање у оквиру групе, развој пажње, мишљења и маште, корелација са методиком развоја говора и физичког васпитања	текст и ритам бројалице, мера и нотна трајања, усклађеност са узрастом, просечним могућностима групе, местом где се налази вртић	<p>– у уводном делу треба децу увести у садржај бројалице, кроз причу, рецитацију или разговор</p> <p>– следи усвајање бројалице по деловима (неутралним слогом, па текстом), кроз комбинацију метода демонстрације и имитације</p> <p>– када је бројалица савладана, прелази се и на индивидуално извођење од стране деце</p> <p>– визуелни приказ бројалице, као помоћ у њеном савладавању</p> <p>– након што деца савладају текст и ритам бројалице, она се изводи на различите начине: на тону одређене висине, уз плескање (пулса, груписање удара) и на инструментима, извођење у различитим темпима и коначно, извођење бројалице уз покрете (у оквиру малих драматизација).</p>	
<i>Корак по корак 2, 1997</i>			– ритмички изговор текста уз плескање рукама, ритмичке инструменте и корачање и разбрајање деце у кругу	*
Ђурковић-Пантелић, 1998	развијање ритма и неговање васпитних особина	једноставност текста и ритма, метар	<p>– познате бројалице користе се као увод у остале игре</p> <p>– карактер игре</p> <p>– у уводном делу кроз причу, рецитацију, разговор, или илустрацију бројалице треба припремити децу за рад</p> <p>– следи извођење бројалице у целини од стране васпитача и учење бројалице по деловима, кроз комбиновање метода демонстрације и имитације</p> <p>– као код обраде песме, и овде васпитач може укључивати појединце или групе деце</p> <p>– препоручује се и коришћење графичког приказа – ритмичких слика</p> <p>– бројалице се потом утврђују кроз различите начине извођења – на</p>	

			одређеној тонској висини, уз откуцавање јединице бројања корачањем, плескањем, ударањем по коленима, груписање удара, извођење јединице бројања или ритма на ритмичким инструментима и сличне начине	
Ђурђевић и Лукач, 2013			<ul style="list-style-type: none"> – уводном делу деца се уводе у тему бројалице, кроз разговор, или утврђивање познате песме или игре – у централном делу деца се упознају са бројалицом (уз обавезно коришћење графичког приказа ритма) и то тако што најпре васпитач изводи бројалицу, затим укључује и децу, која истовремено и изводе покрете (тапшу, ударају длановима о колена, ногама о под), а затим и музицирају на неком од инструмената (најчешће штапићима) – деца најчешће изводе ритам бројалице, а повремено и јединицу бројања, а касније и аранжмане – наредна фаза може бити немо извођење бројалице, где деца изводе текст у себи, а ритам на инструментима – на крају централног дела, неко од деце изводи бројалицу самостално. – завршни део посвећен је слушању музике, или неком другом типу музичког садржаја – извођење познате бројалице често је део уводног или завршног дела других типова активности 	
Грујић, 2017	развој самоконтроле, поштовања правила и редоследа у извођењу, унапређење доживљавања и разумевања односа између различитих трајања и темпа, корелација са развојем говора – развој дикције и меморије, развој способности разликовања и извођења различитих трајања, равномерне пулсације, препознавање и разликовање дводелне и троделне мере, груписање удара у оквиру дводела и тродела, успешно адаптирање према темпу при извођењу, правилна		<ul style="list-style-type: none"> – савладавање текста и ритма бројалице, увежбавање извођења равномерног пулса тапшањем, марширањем, корачањем по простору, али и комбиновањем различитих начина у оквиру поделе на групе – увежбавање извођења ритма бројалице, а најзахтевнији задатак представља извођење аранжмана – осим класичних бројалица, предлаже се и извођење бројалица-бајки 	

	дикција при изговарању бројалице			
Столић, 2018		ритам и метар	<ul style="list-style-type: none"> – важност правилне акцентуације речи – игровни карактер при обради и извођењу бројалица – увод, обрада теме и завршни део – увод – мотивациона и емоционална припрема – обрада теме се састоји из најаве теме, демонстрације бројалице у целости, учења бројалице по деловима уз помоћ графичког приказа, као и њеног утврђивања кроз извођење јединице бројање ходањем и тапшањем, или извођење ритма тапшањем, или на Орфовим инструментима – извођење аранжмана – бројалице представљају врсту музичке игре, или увод у одређену игру 	

Легенда: У оквиру пете категорије (v) звездицом је означено присуство конкретних садржаја, односно бројалица у публикацији

Табела 123: Основне одлике приступа у раду са инструментима у анализираним публикацијама

Област: Рад са инструментима

Категорија	(i)	(ii)	(iv)	(v)
Аутор/назив дела и година	Циљеви/задачи у раду са музичким инструментима	Видови рада са музичким инструментима	Поступак у раду са музичким инструментима	Конкретни садржаји
Стојшић, 1898		прављење дечјих инструмената од природних материјала		*
Кирић, 1935			– једно дете најпре музицира на датом инструменту, док га остали прате (марширају), а потом остала деца показују покрет којим се музицира на инструменту, разговарају о његовом саставу, начину добијања тона, разликама у звуку код различитих начина добијања звука, а на крају праве инструмент и музицирају на њему уз певање, или га цртају	
<i>Програм и начин рада у забавишту, 1940</i>		дечји оркестар	– увежбавају се деонице сваког од инструмената, по групама, а потом увежбава заједничко извођење	
<i>Упутства васпитачу дечјег врта, 1948</i>		свирање познатих песама на ксилофону	– демонстрација свирања на ксилофону и имитација, најпре од стране музикалних појединаца, а потом и остале деце	

Фучкар, 1959		репродукција ритма након савладавања песама, извођење аранжмана уз певање (дечји оркестар), извођење у функцији препознавања динамичких промена, промене мере, темпа, или репродукције ритмичких мотива из слушаних дела, као и у оквиру различитих игара		
Стефановић, 1958		извођење песама на ксилофону	— васпитач демонстрира како се музицира на ксилофону, а деца га опонашају; чим дете научи да изводи неку песму на њему, треба га укључити у дечји оркестар — уколико вртић не поседује Орфов инструментаријум, треба користити разноврсне предмете (шерпе, кутије, звонца, књиге) као њихову замену	
<i>Васпитни рад у претшколским установама</i> , 1959		свирање на инструментима, дечји оркестар као пратња певању	— учење музицирања на инструментима методом демонстрације	
Манастериоти, 1969/1987	музицирање на инструментима као подстицај дечјег стваралаштва	коришћење тела као ударалке, самостално експериментисање на ударалкама, произвођење звучних ефеката у причама	— упознавање са ударалкама кроз игру и причу и упознавање са техником свирања на свакој од њих — експериментисање са звуком инструмената у оквиру музичког кутка и самосталан стваралачки рад	*
<i>Програм васпитно-образовног рада у предшколској установи</i> , 1969/1970		игре у којима музицирање на ударалкама прати изговарање једносложних и двосложних речи, игра понављања кратких ритмичких мотива на инструментима, извођење трајања на основу визуелног приказа ритма, музицирање на мелодијским ударалкама	— сукцесивно додавање плочица на мелодијским ударалкама, почев од две у средњој групи	
Михалек, 1971	развој способности извођења познатих песама на инструментима	извођење ритмичке пратње певању и играма, прављење инструмената		
<i>Основе програма</i> , 1975			— свакодневно треба користити Орфове ударалке смештене у музичком кутку	
<i>Програм предшколског образовања и</i>		дечји оркестри, извођење пратње песама		

<i>васпитања</i> , 1975, Војводина				
Вукомановић и Комненић, 1981		самостално музицирање на мелодијским ударљкама у музичком кутку (репродукција познатих мелодија и импровизовање својих) аранжмани као пратња бројалицама и песмама	— усвајање технике музицирања на мелодијским ударљкама — рад са мелодијским ударљкама се започиње већ на узрасту од 4-5 година извођењем једноставних мотива	*
<i>Заједнички програм предшколског васпитања и образовања</i> (Војводина), 1985		коришћење сопственог тела у продуковању звука, а затим и ритмичких инструмената, измишљање ритмичких целина на датим инструментима, коришћење бројних ритмичких и мелодијских инструмената у извођењу пратње песама, играма и бројалицама, у оквиру рецитација, прича и музичких драматизација, те различитих импровизација		
Матић и Мирковић-Радош, 1986		слободно истраживање звукова и експериментисање на дечјим инструментима у оквиру музичког кутка, самостално, у пару и мањим групама, музицирање на ударљкама као пратња певању и слушању музике	— смењивање различитих изложених садржаја у оквиру музичког кутка – у кутку се поред ударљки могу наћи ликовни радови настали током слушања музике, друштвене игре, попут музичких домина или музичког лотоа, грамофон и плоче — прво упознавање са инструментом треба да протекне кроз игру	
Домоњи, 1986		рад са инструментима се надовезује на тапшање (јединице бројања, груписање удара, извођење ритма)	— најпре се уводе инструменти са неодређеном, а тек касније и они са одређеном висином тона	
Хиба, 1986	вишеструка примена ударљки у развијању музичких способности	стваралачке активности на ударљкама, уз изговарање бројалица и других текстова, као и приликом извођења малих музичких драматизација, у оквиру ритмичко-мелодијских аранжмана		
<i>Основе програма</i> , 1996		извођење пратње, дечји оркестар, ритмичке импровизације, свирање на импровизованим инструментима		
<i>Корак по корак 2</i> ,		коришћење сопственог тела, и		*

1997		Орфових инструмената, израда сопствених инструмената		
Ђурковић-Пантелић, 1998		музичирање уз помоћ сопственог тела (различити начини плескања, ударање о предмет стиснутом шаком, тапкање прстима по столу, пуцкетање прстима, ударање ногама о под и слично), музичирање на инструментима, импровизовање ритмова, погађање и тражење по слуху познатих мелодија, извођење познатих песама, дечји оркестар као пратња извођењу бројалица, песама и игара, прављење инструмената и коришћење предмета као инструмената	– упознавања деце са сваком од инструмената и начином извођења, деца се могу груписати и у дечји оркестар, који обично броји 6-10 деце, а у ком деца заједнички музичирају – изводе аранжмане	
<i>Основе програма,</i> 2006	оспособљавање за коришћење инструмената са неодређеном висином тона уз сразмерно тачно извођење различитих ритмичких структура, постепено оспособљавање за музичирање на инструментима са одређеном висином тона, развој мануелне спретности потребне за музичирање	упознавање са старим народним инструментима, увод у музичирање на клавиру, рад на елементарном музичком описмењавању прилагођеном узрасту		
Каменов, 2007	усвајање доступних техника музичког израза кроз свирање на музичким инструментима	музичирање помоћу сопственог тела (руку и ногу), различитих предмета, упознавање и коришћење инструмената – ритмичка пратња извођењу бројалица, песама и музичких игара.	– поред заједничког музичирања, истакнут и значај солистичког извођења на инструментима	
Ђурђевић и Лукач, 2013		извођење ритма и пулса, груписање удара у бројалицама и песмама, опонашање звукова из природе, прављење инструмената		

Грујић, 2017	<p>препознавање изгледа и боје звука инструмената, савладавање манипулисања инструментима и музицирања на њима као пратња вокалном извођењу и у оквиру јавног наступа, развој способности одржавања равномерног пулса, опажања и извођења различитих ритмичких образаца, адаптације према темпу, развој музичке меморије</p>	<p>праћња певању, извођењу бројалица и игара, музицирање на мелодијским удараљкама</p>	<p>— инструменти са неодређеном висином тона се уводе представљањем звука појединог инструмента, који прати разговор о својствима звука, након чега се инструменти деле деци, како би самостално експериментисали са начинима добијања звука; следи извођење метричког пулса и ритмичких образаца уз извођење бројалица и песама, као и препознавање инструмената по звуку уз вербалан одговор о ком инструменту се ради или опонашање покрета којим се на њему музицира</p> <p>— инструменти са одређеном висином тона – извођење мелодија састављених од два или три тона у почетку и поступно повећање опсега мелодија које се изводе солистички и у групи; неопходност индивидуалног рада са сваким дететом у оквиру вежбања и овладавања вештином свирања, охрабривања вршњачке сарадње где деца која су овладали вештином помажу деци која имају потешкоће, а препоручује се да се групне вежбе изводе једном недељно или чешће</p>	
Столић, 2018		<p>извођење равномерног пулса уз слушање дела, извођење аранжмана као пратња бројалицама</p>		

Прилог 2: Анкетни упитник за студенте

Име и презиме студенткиње/студента _____

1. У ком вртићу и предшколској установи сте реализовали праксу?
вртић _____,
предшколска установа _____
2. У којој узрасној групи сте реализовали праксу?
 - a. млађој
 - b. средњој
 - c. старијој
 - d. предшколској
 - e. мешовитој, узраста _____
 - f. мењао/мењала сам више група, _____
3. Да ли вртић у ком сте реализовали праксу поседује наведене инструменте и које:
 - a. не знам
 - b. не, немају клавир/клавијатуру нити хармонику
 - c. да, имају хармонику
 - d. да, имају више хармоника
 - e. да, имају клавир/клавијатуру
 - f. да, имају клавир/клавијатуру и хармонику/више хармоника
4. Да ли су током Вашег похађања праксе васпитачи реализовали музичке активности?
 - a. не, ниједну
 - b. да, једну
 - c. да, између 2 и 4
 - d. да, више од 5 музичких активности
5. Ако су у групи реализоване музичке активности, заокружите ком типу припадају и колико их је у оквиру наведеног типа реализовано (заокружити више типова, по потреби и упишите број активности који припада наведеном типу активности, који је реализован).
 - a. обрада песме/певање уз пратњу инструмента (клавира и хармонике) ____
 - b. обрада песме/певање уз музику са ЦД-а ____
 - c. свирање на Орфовим инструментима ____
 - d. обрада традиционалне песме или игре ____
 - e. слушање музике ____
 - f. музичке игре ____
 - g. обрада музичког инструмента ____
 - h. обрада композитора ____
 - i. музичко стваралаштво и импровизација ____
 - j. звучне приче ____
 - k. нешто друго, шта? _____
6. Уколико је реализована обрада песме, наведите о којој је песми (песмама) реч

Напомена:

Уколико Вам је потребан додатан простор за одговоре на питања 7 и 10 која следе, или неко друго, искористите додатан папир и приложите га уз овај упитник.

7. Опишите укратко методски поступак који је примењен у обради песме (из којих се фаза састојао и шта је која фаза укључивала), ако је реализован овај тип активности.

8. Уколико је реализовано слушање музике, наведите која дела су слушана (или опишите да ли је реч о дечјој песми са текстом, инструменталном делу, вокално-инструменталном делу).

9. Уколико је реализовано слушање музике, заокружите или напишите који је методски поступак примењен:

- a. деца су слушала музику пасивно, док су радила нешто друго
- b. слушање музике пратио је разговор са децом о емоцијама које дело изазива
- c. слушање музике пратио је разговор о утицају појединих музичких елемената – мелодији, ритму, темпу, динамици, извођачком саставу
- d. деца су усвајала/изводила кореографију уз слушање музике
- e. деца су изводила слободне покрете уз слушање музике
- f. кроз слушање музике обрађивана је одређена проблематика (смер кретања мелодије, форма, метар, ритам, извођачи), кроз покрет или на друге начине
- g. неки други поступак _____

10. Уколико су реализоване активности неког другог типа (музичка игра, музичко стваралаштво, извођење на инструментима Орфовог инструментаријума, обрада композитора, инструмента, звучна прича или слично), опишите укратко методски поступак који је примењен :

Хвала!

Прилог 3: Анкетни упитник за васпитаче

Поштовани, молимо Вас да пажљиво попуните овај упитник, који је састављен за потребе докторске дисертације асистента Учитељског факултета, Маје Игњачевић. Унапред се захваљујем на Вашем времену.

Општа питања

1. Пол
 - a. м
 - b. ж
2. Колико имате година?
 - a. 20-29
 - b. 30-39
 - c. 40-49
 - d. преко 50
3. Коју школу/факултет сте завршили и где? _____
4. Уколико имате диплому Учитељског факултета, да ли сте студирали редовно, или ванредно (похађали дошколовање)?
 - a. редовно
 - b. ванредно
5. Да ли тренутно похађате студије/дошколовање?
 - a. да
 - b. не
6. Колико година радног стажа имате у струци? _____
7. Да ли се сећате ко Вам је био професор на музичким предметима током студија? _____
8. У ком граду у Србији радите? _____

Специфична питања – везана за област музичког васпитања

9. Настава из области музике током Ваших студија је највећим делом укључивала:
 - a. описмењавање – учење нота
 - b. учење свирања на инструменту
 - c. савладавање методских поступака – слушање музике, бројалице, игре, обрада песме
 - d. нешто друго _____
10. Како процењујете своје знање и вештине у области музике?
 - a. висок ниво знања и вештина
 - b. средњи ниво знања и вештина
 - c. низак ниво знања и вештина
11. Да ли свирате неки инструмент и како процењујете своје умеће?
 - a. да, клавир, одлично
 - b. да, хармонику, одлично
 - c. да, клавир, осредње
 - d. да, хармонику, осредње
 - e. не, ниједним инструментом не владам у довољној мери
 - f. да, неки други инструмент, одлично, и то _____
 - g. да, неки други инструмент, осредње, и то _____

12. Да ли сматрате да сте музички писмени (познавање нота, ознака, итд.)?
- да
 - помало
 - не
13. У којој мери сте упознати са Основама програма из области музичког васпитања?
- одлично
 - имам основне информације
 - не водим се основама програма када осмишљавам музичке активности
14. Које типове активности из области музике и ритма спроводите (заокружити више одговора, по потреби)?
- учење песме по слуху/певање уз пратњу инструмента
 - учење песме по слуху/певање уз музику са ЦД-а
 - свирање на Орфовим инструментима
 - обрада традиционалне песме и игре
 - слушање музике
 - музичке игре
 - обрада музичког инструмента (упознавање са карактеристикама)
 - обрада композитора
 - музичко стваралаштво и импровизација
 - звучне приче
 - нешто друго _____
15. Који од наведених типова активности најчешће спроводите? _____
16. Колико времена недељно просечно посвећујете музичким активностима (укупно)?
- уопште не реализујем музичке активности
 - мање од један сат недељно
 - 1-2 сата недељно
 - 2-3 сата недељно
 - 3-4 сата недељно
 - 4-5 сати недељно
 - више од 5 сати недељно
17. Који поступак користите код слушања музике?
- деца слушају музику пасивно, док раде нешто друго
 - слушамо музику и потом разговарамо о емоцијама које музика изазива
 - слушамо музику и потом разговарамо о појединим музичким компонентама – мелодији, ритму, темпу, динамици, извођачком саставу
 - слушамо музику и играмо уз кореографију
 - слушамо музику и слободно се крећемо
 - слушамо музику и кроз покрет обрађујемо одређену проблематику (смер кретања мелодије, форму, метар, ритам, инструментацију)
 - неки други поступак _____
18. На који начин бирате композиције за слушање?
- на основу расположивости – у зависности од тога које дискове имамо у вртићу
 - тематски - на основу текста и теме које у том периоду обрађујемо на основу текста који је прикладан за одређени узраст
 - на основу мелодије (која је пријатна и певљива)
19. На основу карактера (живахна уколико нам је циљ да се деца раздрмају, сетна уколико је време спавања, итд.)
- на основу конкретног музичког проблема/задатка који желим да кроз слушање обрадим (нпр. троделна форма, смена дводелног и троделног метра, различите инструменталне боје)
 - на основу нечег другог _____

20. Да ли вртић у ком радите поседује музички инструмент који ви свирате и колико?
- да, имамо хармонику
 - да, имамо више хармоника
 - да, имамо клавир/клавијатуру
 - имамо и клавир/клавијатуру и хармонику
 - да, имамо клавир/клавијатуру и више хармоника
 - не, немамо клавир/клавијатуру ни хармонику
21. Уколико свирате неки инструмент и у вртићу га поседујете, колико често свирате на инструменту?
- ретко
 - неколико пута годишње
 - једном месечно
 - два пута месечно
 - једном недељно
 - више пута недељно
22. Уколико свирате неки инструмент и у вртићу га поседујете, када најчешће свирате?
Као пратња:
- песми
 - плесу
 - музици коју пуштате са снимка
23. Колико често комбинујете музику и покрет?
- ретко
 - једном месечно
 - два пута месечно
 - једном недељно
 - више пута недељно
24. На који начин комбинујете музику и покрет?
- кореографије које прате текст (дочаравају текст), уз певање
 - кореографије уз слушање
 - слободан покрет уз певање
 - слободан покрет уз слушање
 - неки други начин _____
25. Да ли реализујете активности које се баве музичким стваралаштвом и импровизацијом?
- да
 - не

26. Уколико је одговор да, појасните нам на који начин: _____

27. Опишите нам укратко методски поступак који примењујете у обradi песме по слуху (из којих се фаза састоји и шта која фаза подразумева): _____

28. На који начин бирате песме које ћете учити са децом (према којим критеријумима)?
- према опсегу дечјег гласа и амбитусу (опсегу тонова) песме
 - према тексту – тематски
 - према свом свирачком репертоару – обрађујем песме које умам да одсвирам
 - према доступности - пуштам песме које имам на ЦД-овима
 - према одређеном музичком проблему који желим да савладам- метар, ритам, мелодија, динамика, форма, темпо, итд.
 - нешто друго _____
29. На који начин уводите децу у неку музичку активност, на пример обраду песме?
- _____
- _____
30. Које традиционалне/фолклорне материјале користите (можете заокружити више од једног одговора)?
- народне песме
 - бројалице
 - народне игре
31. Колико често изводите музичке игре?
- ретко
 - једном месечно
 - два пута месечно
 - једном недељно
 - више пута недељно
32. Који тип игара користите и које (допишите називе или кратки опис) (можете заокр. више одг.)?
- дидактичке игре _____
 - игре са певањем _____
 - игре уз инструменталну пратњу _____
 - мале музичке драматизације _____
 - игре опажања звукова и тонова _____
 - нешто друго _____
33. Уколико Ваш рад у области музике укључује и следеће активности, заокружите:
- обрада композитора
 - обрада музичких инструмената – виолине, клавира, кларинета, трубе...
 - упознавање са неким другим музичким жанровима – џез, world music, класична музика XX века, итд.
 - нешто друго _____
34. Да ли правите корелацију музичких активности са неким другим – ликовним, физичким, говором?
- да, скоро увек
 - да, повремено
 - ретко
 - не
35. Уколико је одговор на претходно питање „да“, појасните нам/дајте нам пример на који начин:
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

36. У раду са децом од Орфових инструмената на располагању су вам (заокружити више одговора, по потреби):

- | | |
|--------------|----------------------|
| a. штапићи | b. чинеле |
| c. маракас | d. прапорци |
| e. бубањ | f. ксилофон |
| g. триангл | h. металофон |
| i. кастањете | j. звечке |
| k. даире | l. нешто друго _____ |

37. Од техничке опреме у својој соби имате (заокружите више одговора, по потреби):

- a. тв
- b. двд
- c. цд плејер
- d. пројектор

38. Која наставна и техничка средства вам недостају за рад? _____

39. Које нотне материјале/песмарице најчешће користите, ако користите?

40. Које музичке ЦД-ове најчешће користите? _____

41. Коју врсту музике пуштате деци (поред сваке врсте музике заокружити 1 ако је слушате ретко, 2 ако је одговор повремено и 3 ако је одговор често)?

- a. класичну – инструменталну 1 2 3
- b. класичну – вокалну и вокално инструменталну 1 2 3
- c. дечју 1 2 3
- d. традиционалну – изворну народну 1 2 3
- e. популарну – поп и рок 1 2 3
- f. популарну – фолк 1 2 3
- g. нешто друго _____ 1 2 3

42. Коју музику слушате приватно (1 за ретко, 2 повремено, 3 често)?

- a. домаћу поп и рок музику 1 2 3
- b. страни поп, поп рок, рок, рнб 1 2 3
- c. електронску музику 1 2 3
- d. реп/хип хоп 1 2 3
- e. турбо фолк 1 2 3
- f. изворну народну 1 2 3
- g. „кафанску“ музику (старији фолк, староградску, итд.) 1 2 3
- h. нешто друго _____ 1 2 3

43. Да ли сматрате да су вам потребна додатна знања из области музике и која конкретно? _____

44. Да ли сте похађали додатне обуке, курсеве, семинаре из области музике и које?

45. Уколико имате проблеме у раду на музичким активностима, у коју област спадају?

- a. мањак знања у области музике
- b. мањак средстава у области музике
- c. недовољно познавање метода
- d. нешто друго _____

46. Да ли сте током Вашег радног стажа уочили неку нову тенденцију у раду у оквиру методике музичког васпитања и коју? _____

Хвала!

Прилог 4: Преглед резултата емпиријског истраживања у којима није утврђена статистичка значајност међу варијаблама

Табела 124: Наставне области и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)
		20-29	30-39	40-49	50+	
Описмењавање, учење нота	Укупно	10	11	6	2	29
	%	34,5%	37,9%	20,7%	6,9%	100,0%
Учење свирања на инструменту	Укупно	20	35	14	7	76
	%	26,3%	46,1%	18,4%	9,2%	100,0%
Методски поступци	Укупно	17	29	16	9	71
	%	23,9%	40,8%	22,5%	12,7%	100,0%
Друго_певање	Укупно	0	1	0	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=11,80, df=12, p=0,461$$

Испитали смо да ли је заступљеност наставних области током студирања статистички значајно различита код испитаника различите старости. Статистичка значајност Хи-квадрат теста изнад је граничне вредности од $p < 0,05$, те закључујемо да је слична дистрибуција процената кроз старосне категорије. Дакле, статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=11,80, df=12, p=0,461$).

Табела 125: Наставне области и године стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	
Описмењавање, учење нота	Укупно	16	4	3	1	5	29
	%	55,2%	13,8%	10,3%	3,4%	17,2%	100,0%
Учење свирања на инструменту	Укупно	36	17	7	2	13	75
	%	48,0%	22,7%	9,3%	2,7%	17,3%	100,0%
Методски поступци	Укупно	26	17	7	3	18	71
	%	36,6%	23,9%	9,9%	4,2%	25,4%	100,0%
Друго_певање	Укупно	1	0	0	0	0	1
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=19,67, df=16, p=0,235$$

Испитали смо да ли је заступљеност наставних области током студирања статистички значајно различита код испитаника различите дужине стажа. Статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=19,67, df=16, p=0,235$). Дакле, заступље-

ност наставних области током студирања слична је код васпитача са различитом дужином радног стажа.

Табела 120: Наставне области и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија	
Описмењавање, учење нота	Укупно	27	1	1	0	29
	%	93,1%	3,4%	3,4%	0,0%	100,0%
Учење свирања на инструменту	Укупно	62	5	5	1	73
	%	84,9%	6,8%	6,8%	1,4%	100,0%
Методски поступци	Укупно	50	6	8	4	68
	%	73,5%	8,8%	11,8%	5,9%	100,0%
Друго_певање	Укупно	1	0	0	0	1
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=16,20, df=12, p=0,182$$

Хи-квадрат тестом смо тестирали разлике између испитаника са различитим местом рада, а с обзиром на дистрибуцију одговора о заступљености појединих области рада током студија. Хи-квадрат тест није статистички значајан ($\chi^2=16,20, df=12, p=0,182$). Дакле, наставне области током студија нису у статистички значајној вези са садашњим местом рада.

Табела 126: Самопроцена нивоа знања и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)	
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија		
Ниво знања	Висок	Укупно	9	0	0	0	9
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Средњи	Укупно	55	6	8	4	73
		%	75,3%	8,2%	11,0%	5,5%	100,0%
	Низак	Укупно	29	1	2	0	32
		%	90,6%	3,1%	6,3%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=6,25, df=6, p=0,396$$

Хи-квадрат тестом смо тестирали разлике између испитаника са различитим местом рада, а с обзиром на самопроцену нивоа знања и вештина из области музике. Овај тест није статистички значајан ($\chi^2=6,25, df=6, p=0,396$). Дакле, статистички значајна разлика не постоји.

Табела 127: Самопроцена способности свирања на инструменту и место рада

		Место рада					
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија	Укупно (Σ)	
Свирање на инструменту	Клавир, одлично	Укупно	5	0	0	0	5
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Хармоника, одлично	Укупно	1	0	0	0	1
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Клавир, средње	Укупно	30	4	1	1	36
		%	83,3%	11,1%	2,8%	2,8%	100,0%
	Хармоника, средње	Укупно	17	3	3	2	25
		%	68,0%	12,0%	12,0%	8,0%	100,0%
	Не свира ниједан инструмент	Укупно	35	0	6	1	42
		%	83,3%	0,0%	14,3%	2,4%	100,0%
	Друго_Флаута, одлично	Укупно	0	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Друго_Гитара, средње	Укупно	2	0	0	0	2	
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
Друго_Блок флаута, одлично	Укупно	0	0	0	0	0	
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
Друго_Синтисајзер	Укупно	1	0	0	0	1	
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	

$$\chi^2=12,71, df=18, p=0,809$$

Хи-квадрат тестом смо тестирали и разлике између испитаника са различитим местом рада, а с обзиром на самопроцену способности свирања инструмента ($\chi^2=12,71, df=18, p=0,809$). Не постоји статистички значајна разлика између испитаника који имају различито место рада, с обзиром на то да ли знају да свирају инструмент.

Табела 128: Самопроцена музичке описмењености и место рада

		Место рада					
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија	Укупно (Σ)	
Музичка писменост	Да	Укупно	43	4	5	3	55
		%	78,2%	7,3%	9,1%	5,5%	100,0%
	Делимично	Укупно	39	3	3	1	46
		%	84,8%	6,5%	6,5%	2,2%	100,0%
	Не	Укупно	10	0	2	0	12
		%	83,3%	0,0%	16,7%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=3,34, df=6, p=0,764$$

Место рада и музичка писменост нису у статистички значајној вези ($\chi^2=3,34$, $df=6$, $p=0,764$).

Табела 129: Познавање Основа програма и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)	
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35		
Познавање Основа програма	Одлично	Укупно	8	4	1	1	10	24
		%	33,3%	16,7%	4,2%	4,2%	41,7%	100,0%
	Има основне информације	Укупно	36	23	7	2	9	77
		%	46,8%	29,9%	9,1%	2,6%	11,7%	100,0%
	Не води се основама програма у овој области	Укупно	8	5	1	0	1	15
		%	53,3%	33,3%	6,7%	0,0%	6,7%	100,0%

$$\chi^2=14,24, df=8, p=0,076$$

Испитали смо да ли је познавање Основа програма статистички значајно различито код испитаника са различитим годинама стажа. Статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=14,24$, $df=8$, $p=0,076$).

Табела 130: Познавање Основа програма и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)	
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија		
Познавање Основа програма	Одлично	Укупно	18	2	2	0	22
		%	81,8%	9,1%	9,1%	0,0%	100,0%
	Има основне информације	Укупно	62	3	7	2	74
		%	83,8%	4,1%	9,5%	2,7%	100,0%
	Не води се основама програма у овој области	Укупно	11	2	0	2	15
		%	73,3%	13,3%	0,0%	13,3%	100,0%

$$\chi^2=8,51, df=6, p=0,203$$

Да ли је познавање Основа програма слично код испитаника са различитим местом рада испитали смо Хи-квадрат тестом. Статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=8,51$, $df=6$, $p=0,203$).

Табела 131: Типови активности заступљени у раду и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	
Учење песме по слуху уз инструмент	Укупно	31	16	6	2	13	68
	%	45,6%	23,5%	8,8%	2,9%	19,1%	100,0%
Учење песме по слуху уз цд	Укупно	40	24	5	2	13	84
	%	47,6%	28,6%	6,0%	2,4%	15,5%	100,0%
Свирање на Орфовим инструментима	Укупно	12	14	2	3	12	43
	%	27,9%	32,6%	4,7%	7,0%	27,9%	100,0%
Обрада традиционалне песме и игре	Укупно	40	20	6	3	17	86
	%	46,5%	23,3%	7,0%	3,5%	19,8%	100,0%
Слушање музике	Укупно	48	27	9	3	16	103
	%	46,6%	26,2%	8,7%	2,9%	15,5%	100,0%
Музичке игре	Укупно	47	27	9	3	18	104
	%	45,2%	26,0%	8,7%	2,9%	17,3%	100,0%
Обрада инструмента	Укупно	19	13	2	2	8	44
	%	43,2%	29,5%	4,5%	4,5%	18,2%	100,0%
Обрада композитора	Укупно	8	3	1	1	4	17
	%	47,1%	17,6%	5,9%	5,9%	23,5%	100,0%
Стваралаштво и импровизација	Укупно	16	11	3	3	12	45
	%	35,6%	24,4%	6,7%	6,7%	26,7%	100,0%
Звучне приче	Укупно	10	9	2	0	8	29
	%	34,5%	31,0%	6,9%	0,0%	27,6%	100,0%
Нешто друго_ камповање са децом	Укупно	1	0	0	0	2	3
	%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	100,0%
Нешто друго_ амбијентална музика	Укупно	0	0	0	0	0	0
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

$$\chi^2=53,50, df=44, p=0,154$$

Да ли су типови музичких активности које васпитачи спроводе статистички значајно различити код васпитача са различитом дужином радног стажа, тестирали смо Хи-квадрат тестом. Статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=53,50, df=44, p=0,154$).

Табела 132: Типови активности заступљени у раду и место рада

	Место рада					Укупно (Σ)
	Београд	Војводин а	Западна Србија	Централна Србија		
Учење песме по слућу уз инструмент	Укупно	55	6	4	1	66
	%	83,3%	9,1%	6,1%	1,5%	100,0%
Учење песме по слућу уз цд	Укупно	64	6	9	3	82
	%	78,0%	7,3%	11,0%	3,7%	100,0%
Свирање на Орфовим инструментима	Укупно	33	5	2	2	42
	%	78,6%	11,9%	4,8%	4,8%	100,0%
Обрада традиционалне песме и игре	Укупно	67	4	9	3	83
	%	80,7%	4,8%	10,8%	3,6%	100,0%
Слушање музике	Укупно	79	7	10	3	99
	%	79,8%	7,1%	10,1%	3,0%	100,0%
Музичке игре	Укупно	79	7	10	4	100
	%	79,0%	7,0%	10,0%	4,0%	100,0%
Обрада инструмента	Укупно	32	1	7	2	42
	%	76,2%	2,4%	16,7%	4,8%	100,0%
Обрада композитора	Укупно	15	2	0	0	17
	%	88,2%	11,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Стваралаштво и импровизација	Укупно	36	3	4	2	45
	%	80,0%	6,7%	8,9%	4,4%	100,0%
Звучне приче	Укупно	23	2	1	2	28
	%	82,1%	7,1%	3,6%	7,1%	100,0%
Нешто друго_камповање са децом	Укупно	1	1	1	0	3
	%	33,3%	33,3%	33,3%	0,0%	100,0%
Нешто друго_амбијентална музика	Укупно	1	0	0	0	1
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=42,93, df=36, p=0,198$$

Да ли су типови музичких активности које васпитачи спроводе статистички значајно различити код васпитача који раде у различитим регионима Србије, тестирали смо Хи-квадрат тестом. Статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=42,93, df=36, p=0,198$).

Табела 133: Време посвећено музичким активностима и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	
Време посвећено музичким активностима	Уопште	Укупно	0	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Мање од 1 сата недељно	Укупно	6	1	0	0	7
		%	85,7%	14,3%	0,0%	0,0%	100,0%
	1-2 сата недељно	Укупно	10	4	1	1	21
		%	47,6%	19,0%	4,8%	4,8%	100,0%
	2-3 сата недељно	Укупно	24	8	5	1	45
		%	53,3%	17,8%	11,1%	2,2%	100,0%
	3-4 сата недељно	Укупно	9	14	1	0	28
		%	32,1%	50,0%	3,6%	0,0%	100,0%
	4-5 сати недељно	Укупно	3	2	2	1	12
		%	25,0%	16,7%	16,7%	8,3%	100,0%
	Више од 5 сати недељно	Укупно	1	2	0	0	4
		%	25,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=25,26, df=20, p=0,191$$

Испитали смо меру у којој испитаници различите дужине радног стажа посвећују време музичким активностима. Разлике између категорија испитали смо Хи-квадрат тестом. Статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=25,26, df=20, p=0,191$).

Табела 134: Време посвећено музичким активностима и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)	
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија		
Време посвећено музичким активностима	Уопште	Укупно	0	0	0	0	
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	
	Мање од 1 сата недељно	Укупно	6	0	1	0	7
		%	85,7%	0,0%	14,3%	0,0%	100,0%
	1-2 сата недељно	Укупно	16	3	1	1	21
		%	76,2%	14,3%	4,8%	4,8%	100,0%
	2-3 сата недељно	Укупно	35	1	5	1	42
		%	83,3%	2,4%	11,9%	2,4%	100,0%
	3-4 сата недељно	Укупно	21	2	2	2	27
		%	77,8%	7,4%	7,4%	7,4%	100,0%
	4-5 сати недељно	Укупно	10	1	1	0	12
		%	83,3%	8,3%	8,3%	0,0%	100,0%

Више од 5 сати недељно	Укупно	4	0	0	0	4
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=8,06, df=15, p=0,921$$

Испитали смо у којој мери испитаници са местом рада у различитим регионима Србије посвећују време музичким активностима. Разлике између категорија испитали смо Хи-квадрат тестом. Статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=8,06, df=15, p=0,921$).

Табела 135: Методски поступак – слушање музике и старост испитаника

	Укупно	Старост испитаника			
		20-29	30-39	40-49	50+
Пасивно	Укупно	12	28	9	4
	%	37,5%	50,0%	45,0%	36,4%
Слушање праћено разговором о емоцијама које музика изазива	Укупно	14	34	12	7
	%	43,8%	60,7%	60,0%	63,6%
Слушање са разговором о музичким елементима	Укупно	11	12	5	5
	%	34,4%	21,4%	25,0%	45,5%
Слушање уз кореографију	Укупно	22	49	16	9
	%	68,8%	87,5%	80,0%	81,8%
Слушање уз слободан покрет	Укупно	10	25	5	2
	%	31,3%	44,6%	25,0%	18,2%
Слушање у ком покрет прати музичку проблематику	Укупно	3	15	7	3
	%	9,4%	26,8%	35,0%	27,3%
Неки други поступак _ ликовни израз уз слушање	Укупно	0	1	0	0
	%	0,0%	1,8%	0,0%	0,0%
Укупно (Σ)	Укупно	32	56	20	11
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=23,96, df=21, p=0,295$$

Да ли се дистрибуција одговора која се тиче методског поступка који васпитачи користе код слушања музике статистички значајно разликују код испитаника различите старости, испитали смо Хи-квадрат тестом. Овај статистички тест није значајан, те можемо закључити да старост није у вези са методским поступком у оквиру слушања музике ($\chi^2=23,96, df=21, p=0,295$).

Табела 136: Методски поступак – слушање музике и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	
Пасивно	Укупно	24	13	4	0	11	52
	%	46,2%	25,0%	7,7%	0,0%	21,2%	100,0%
Слушање праћено разговором о емоцијама које музика изазива	Укупно	29	17	5	3	13	67
	%	43,3%	25,4%	7,5%	4,5%	19,4%	100,0%
Слушање са разговором о музичким елементима	Укупно	15	8	2	2	6	33
	%	45,5%	24,2%	6,1%	6,1%	18,2%	100,0%
Слушање уз кореографију	Укупно	41	26	8	3	17	95
	%	43,2%	27,4%	8,4%	3,2%	17,9%	100,0%
Слушање уз слободан покрет	Укупно	24	8	2	1	7	42
	%	57,1%	19,0%	4,8%	2,4%	16,7%	100,0%
Слушање у ком покрет прати музичку проблематику	Укупно	12	7	4	1	3	27
	%	44,4%	25,9%	14,8%	3,7%	11,1%	100,0%
Неки други поступак – ликовни израз уз слушање	Укупно	0	1	0	0	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=20,58, df=28, p=0,842$$

Да ли се дистрибуција одговора која се тиче методског поступка који васпитачи користе код слушања музике статистички значајно разликују код испитаника различите дужине радног стажа, испитали смо Хи-квадрат тестом. Овај статистички тест није значајан, те можемо закључити да дужина радног стажа није у вези са методским поступком у оквиру слушања музике ($\chi^2=20,58$, $df=28$, $p=0,842$).

Табела 137: Критеријум за одабир композиција за слушање и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	
Расположивост	Укупно	8	4	1	0	3	16
	%	50,0%	25,0%	6,3%	0,0%	18,8%	100,0%
Тематски	Укупно	40	28	9	3	19	99
	%	40,4%	28,3%	9,1%	3,0%	19,2%	100,0%
На основу мелодије	Укупно	18	9	2	2	8	39
	%	46,2%	23,1%	5,1%	5,1%	20,5%	100,0%
На основу карактера	Укупно	34	16	4	1	13	68
	%	50,0%	23,5%	5,9%	1,5%	19,1%	100,0%
На основу	Укупно	3	2	1	2	6	14

Музичког проблема	%	21,4%	14,3%	7,1%	14,3%	42,9%	100,0%
$\chi^2=29,70, df=20, p=0,075$							

Нема статистички значајне разлике у критеријумима за одабир композиције које користе испитаници са различитом дужином радног стажа, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=29,70, df=20, p=0,075$).

Табела 138: Критеријум за одабир композиција за слушање и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија	
Расположивост	Укупно	13	0	2	1	16
	%	81,3%	0,0%	12,5%	6,3%	100,0%
Тематски	Укупно	77	6	9	4	96
	%	80,2%	6,3%	9,4%	4,2%	100,0%
На основу мелодије	Укупно	30	4	4	1	39
	%	76,9%	10,3%	10,3%	2,6%	100,0%
На основу карактера	Укупно	51	6	5	4	66
	%	77,3%	9,1%	7,6%	6,1%	100,0%
На основу музичког проблема	Укупно	11	0	1	2	14
	%	78,6%	0,0%	7,1%	14,3%	100,0%

$$\chi^2=17,15, df=15, p=0,310$$

Нема статистички значајне разлике у критеријумима за одабир композиције које користе испитаници чије је место рада у различитим регионима Србије, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=17,15, df=15, p=0,310$).

Табела 139: Фреквенција свирања и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)	
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35		
Фреквенција свирања	Ретко	Укупно	15	13	3	1	6	38
		%	39,5%	34,2%	7,9%	2,6%	15,8%	100,0%
	Неколико пута годишње	Укупно	3	1	0	1	1	6
		%	50,0%	16,7%	0,0%	16,7%	16,7%	100,0%
	Једном месечно	Укупно	7	0	0	0	1	8
		%	87,5%	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	100,0%
Два пута месечно	Укупно	2	1	0	0	1	4	
	%	50,0%	25,0%	0,0%	0,0%	25,0%	100,0%	

Једном недељно	Укупно	4	3	4	0	3	14
	%	28,6%	21,4%	28,6%	0,0%	21,4%	100,0%
Више пута недељно	Укупно	6	2	1	1	8	18
	%	33,3%	11,1%	5,6%	5,6%	44,4%	100,0%

$$\chi^2=27,38, df=20, p=0,125$$

Да ли је фреквенција музицирања на инструменту статистички значајно различита код испитаника са различитом дужином радног стажа тестирали смо Хи-квадрат тестом. Овај тест није статистички значајан ($\chi^2=27,38, df=20, p=0,125$), те закључујемо да разлике не постоје.

Табела 140: Фреквенција свирања и место рада

		Место рада					Укупно (Σ)
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија		
Фреквенција свирања	Ретко	Укупно	26	3	4	3	36
		%	72,2%	8,3%	11,1%	8,3%	100,0%
	Неколико пута годишње	Укупно	4	1	1	0	6
		%	66,7%	16,7%	16,7%	0,0%	100,0%
	Једном месечно	Укупно	8	0	0	0	8
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Два пута месечно	Укупно	3	1	0	0	4
		%	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Једном недељно	Укупно	12	2	0	0	14
		%	85,7%	14,3%	0,0%	0,0%	100,0%
	Више пута недељно	Укупно	14	0	1	1	16
		%	87,5%	0,0%	6,3%	6,3%	100,0%

$$\chi^2=11,41, df=15, p=0,723$$

Да ли је фреквенција музицирања на инструменту статистички значајно различита код испитаника који раде у различитим регионима Србије, тестирали смо Хи-квадрат тестом. Овај тест није статистички значајан ($\chi^2=11,41, df=15, p=0,723$), те закључујемо да разлике не постоје.

Табела 141: Фреквенција комбиновања музике и покрета и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)
		20-29	30-39	40-49	50+	
Фреквенција комбиновања	Ретко	Укупно	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

музике и покрета	Једном месечно	Укупно	0	1	0	0	1
		%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Два пута месечно	Укупно	4	4	0	0	8
		%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Једном недељно	Укупно	14	13	4	1	32
		%	43,8%	40,6%	12,5%	3,1%	100,0%
	Више пута недељно	Укупно	14	37	16	10	77
		%	18,2%	48,1%	20,8%	13,0%	100,0%

$$\chi^2=14,09, df=9, p=0,119$$

Не постоји статистички значајна разлика између старосних категорија, а с обзиром на учесталост комбиновања музике и покрета ($\chi^2=14,09, df=9, p=0,119$).

Табела 142: Фреквенција комбиновања музике и покрета и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)	
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35		
Фреквенција комбиновања музике и покрета	Ретко	Укупно	0	0	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Једном месечно	Укупно	0	0	0	0	1	1
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	Два пута месечно	Укупно	4	3	0	0	1	8
		%	50,0%	37,5%	0,0%	0,0%	12,5%	100,0%
	Једном недељно	Укупно	20	5	1	1	5	32
		%	62,5%	15,6%	3,1%	3,1%	15,6%	100,0%
	Више пута недељно	Укупно	29	23	8	2	14	76
		%	38,2%	30,3%	10,5%	2,6%	18,4%	100,0%

$$\chi^2=12,51, df=12, p=0,405$$

Не постоји статистички значајна разлика између испитаника различите дужине радног стажа, а с обзиром на учесталост комбиновања музике и покрета ($\chi^2=12,51, df=12, p=0,405$).

Табела 143: Фреквенција комбиновања музике и покрета и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)	
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија		
Фреквенција комбиновања музике и покрета	Ретко	Укупно	0	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Једном месечно	Укупно	1	0	0	0	1
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

Два пута месечно	Укупно	3	2	3	0	8
	%	37,5%	25,0%	37,5%	0,0%	100,0%
Једном недељно	Укупно	25	1	2	1	29
	%	86,2%	3,4%	6,9%	3,4%	100,0%
Више пута недељно	Укупно	63	4	5	3	75
	%	84,0%	5,3%	6,7%	4,0%	100,0%

$$\chi^2=15,55, df=9, p=0,077$$

Не постоји статистички значајна разлика између испитаника који раде у различитим регионима Србије, а с обзиром на учесталост комбиновања музике и покрета ($\chi^2=15,55, df=9, p=0,077$).

Табела 144: Начин комбиновања музике и покрета и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)
		20-29	30-39	40-49	50+	
Кореографија прати текст уз певање	Укупно	25	51	15	8	99
	%	25,3%	51,5%	15,2%	8,1%	100,0%
Кореографија уз слушање	Укупно	12	16	6	7	41
	%	29,3%	39,0%	14,6%	17,1%	100,0%
Слободан покрет уз певање	Укупно	10	17	8	3	38
	%	26,3%	44,7%	21,1%	7,9%	100,0%
Слободан покрет уз слушање	Укупно	11	30	13	5	59
	%	18,6%	50,8%	22,0%	8,5%	100,0%
Нешто друго	Укупно	0	0	1	0	1
	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=21,76, df=15, p=0,114$$

Да ли је начин комбиновања музике и покрета сличан или различит кроз старосне категорије испитали смо Хи-квадрат тестом. Статистичка значајност изнад је граничне вредности од 0,05, те можемо закључити да статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=21,76, df=15, p=0,114$).

Табела 145: Начин комбиновања музике и покрета и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија	
Кореографија прати текст уз певање	Укупно	77	7	9	2	95
	%	81,1%	7,4%	9,5%	2,1%	100,0%
Кореографија уз слушање	Укупно	31	1	5	3	40
	%	77,5%	2,5%	12,5%	7,5%	100,0%

Слободан покрет уз певање	Укупно	31	2	3	2	38
	%	81,6%	5,3%	7,9%	5,3%	100,0%
Слободан покрет уз слушање	Укупно	48	4	4	2	58
	%	82,8%	6,9%	6,9%	3,4%	100,0%
Нешто друго	Укупно	1	0	0	0	1
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=11,71, df=15, p=0,701$$

Да ли је начин комбиновања музике и покрета сличан или различит код испитаника који раде у различитим регионима Србије испитали смо Хи-квадрат тестом. Статистичка значајност изнад је граничне вредности од 0,05, те можемо закључити да статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=11,71, df=15, p=0,701$).

Табела 146: Заступљеност импровизовања и стваралаштва у раду и место рада

		Место рада					Укупно (Σ)
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија		
Заступљеност импровизовања и стваралаштва	Да	Укупно	55	5	6	2	68
		%	80,9%	7,4%	8,8%	2,9%	100,0%
	Не	Укупно	30	1	4	2	37
		%	81,1%	2,7%	10,8%	5,4%	100,0%

$$\chi^2=1,38, df=3, p=0,708$$

Заступљеност импровизовања и стваралаштва у раду и место рада нису у статистички значајној вези показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=1,38, df=3, p=0,708$).

Табела 147: Методски поступак – импровизација и стваралаштво и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)
		20-29	30-39	40-49	50+	
Експериментисање са звуком, прављеним инструментима	Укупно	0	1	1	3	5
	%	0,0%	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%
Драматизација песме	Укупно	2	3	1	0	6
	%	33,3%	50,0%	16,7%	0,0%	100,0%
Импровизовање на дечјим инструментима	Укупно	5	8	4	2	19
	%	26,3%	42,1%	21,1%	10,5%	100,0%
Осмишљавање текста песме	Укупно	5	7	1	3	16
	%	31,3%	43,8%	6,3%	18,8%	100,0%
Импровизовање покрета уз музику	Укупно	3	9	5	3	20
	%	15,0%	45,0%	25,0%	15,0%	100,0%

Прављење инструмената	Укупно	0	7	1	2	10
	%	0,0%	70,0%	10,0%	20,0%	100,0%
Сликање/цртање након одслушане композиције	Укупно	0	1	1	0	2
	%	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Импровизација мелодије на дати текст	Укупно	2	5	3	5	15
	%	13,3%	33,3%	20,0%	33,3%	100,0%

$$\chi^2=33,63, df=24, p=0,091$$

Испитали смо да ли је начин реализације активности из области музичког стваралаштва и импровизације статистички значајно различит код испитаника различите старости. Статистичка значајност Хи-квадрат теста изнад је граничне вредности од 0,05, те закључујемо да је слична дистрибуција процената кроз старосне категорије. Дакле, статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=33,63$, $df=24$, $p=0,091$).

Табела 148: Методски поступак – импровизација и стваралаштво и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија	
Експериментисање са звуком, прављеним инструментима	Укупно	5	0	0	0	5
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Драматизација песме	Укупно	3	1	0	0	4
	%	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Импровизовање на дечјим инструментима	Укупно	15	1	2	0	18
	%	83,3%	5,6%	11,1%	0,0%	100,0%
Осмишљавање текста песме	Укупно	12	1	2	0	15
	%	80,0%	6,7%	13,3%	0,0%	100,0%
Импровизовање покрета уз музику	Укупно	15	1	3	1	20
	%	75,0%	5,0%	15,0%	5,0%	100,0%
Прављење инструмената	Укупно	6	2	1	1	10
	%	60,0%	20,0%	10,0%	10,0%	100,0%
Сликање/цртање након одслушане композиције	Укупно	1	0	1	0	2
	%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Импровизација мелодије на дати текст	Укупно	11	0	3	0	14
	%	78,6%	0,0%	21,4%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=20,76, df=24, p=0,653$$

Испитали смо да ли је начин реализације активности из области музичког стваралаштва и импровизације статистички значајно различит код испитаника који раде у различитим регионима Србије. Статистички значајна разлика не постоји ($\chi^2=20,76$, $df=24$, $p=0,653$).

Табела 149: Методски поступак – обрада песме по слуху и старост испитаника

		Старост испитаника			
		20-29	30-39	40-49	50+
Учење текста па мелодије, без мотивационог увода	Укупно	5	12	3	1
	%	31,3%	36,4%	30,0%	16,7%
Мотивациони увод, учење текста па мелодије, завршни део	Укупно	1	7	1	3
	%	6,3%	21,2%	10,0%	50,0%
Учење песме по деловима, заједно текст и мелодију, без увода	Укупно	5	6	2	0
	%	31,3%	18,2%	20,0%	0,0%
Учење по деловима, текст и мелодија заједно, са мотивационим уводом и завршним делом	Укупно	2	3	3	2
	%	12,5%	9,1%	30,0%	33,3%
Учење песме у целости без поделе на делове и мотивационог увода	Укупно	2	3	0	0
	%	12,5%	9,1%	0,0%	0,0%
Учење песме у целости са мотивационим уводом или завршним делом	Укупно	1	1	1	0
	%	6,3%	3,0%	10,0%	0,0%
Више дана слушања песме, разговор, постепено усвајање	Укупно	0	1	0	0
	%	0,0%	3,0%	0,0%	0,0%
Total	Укупно	16	33	10	6
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$\chi^2=15,48$, $df=18$, $p=0,62$

Не постоји статистички значајна разлика између старосних категорија, а с обзиром на методски поступак који се користи при обради песме по слуху ($\chi^2=15,48$, $df=18$, $p=0,629$).

Табела 150: Пратња певању у оквиру поступка обраде песме по слуху и дужина радног стажа

		Године стажа				
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35
Није прецизирано	Укупно	11	4	0	1	3
	%	36,7%	20,0%	0,0%	33,3%	27,3%
ЦД	Укупно	8	12	0	0	1
	%	26,7%	60,0%	0,0%	0,0%	9,1%
Пратња инструмената	Укупно	6	3	1	1	4
	%	20,0%	15,0%	100,0%	33,3%	36,4%
Певање без инструмената	Укупно	5	0	0	0	1
	%	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%	9,1%
Певање без инструмената, а потом са пратњом инструмената	Укупно	0	1	0	1	2
	%	0,0%	5,0%	0,0%	33,3%	18,2%

Total	Укупно	30	20	1	3	11
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=26,02, df=16, p=0,054$$

Не постоји статистички значајна разлика између испитаника са различитом дужином радног стажа, а с обзиром на методски поступак који се користи при обради песме по слуху ($\chi^2=26,02, df=16, p=0,054$).

Табела 151: Пратња певању у оквиру поступка обраде песме по слуху и место рада

		Место рада						Укупно
		Београд	Војводина	Источна Србија	Западна Србија	Јужна Србија	Косово и Метохија	
Није прецизирано	Укупно	13	1	0	2	0	0	1
	%	27,1%	25,0%	0,0%	28,6%	0,0%	0,0%	33,3%
ЦД	Укупно	14	2	0	3	0	0	1
	%	29,2%	50,0%	0,0%	42,9%	0,0%	0,0%	33,3%
Пратња инструмената	Укупно	14	0	0	0	0	0	1
	%	29,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	33,3%
Певање без инструмената	Укупно	4	0	0	2	0	0	0
	%	8,3%	0,0%	0,0%	28,6%	0,0%	0,0%	0,0%
Певање без инструмената, а потом са пратњом инструмената	Укупно	3	1	0	0	0	0	0
	%	6,3%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Total	Укупно	48	4	0	7	0	0	3
	%	100,0%	100,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=10,21, df=12, p=0,597$$

Не постоји статистички значајна разлика између испитаника са различитим местом рада, а с обзиром на методски поступак који се користи при обради песме по слуху ($\chi^2=10,21, df=12, p=0,597$).

Табела 152: Критеријум за одабир песама за певање и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	
Амбитус песме и опсег гласа	Укупно	10	8	2	2	9	31
	%	32,3%	25,8%	6,5%	6,5%	29,0%	100,0%
Тематски	Укупно	44	26	6	1	18	95
	%	46,3%	27,4%	6,3%	1,1%	18,9%	100,0%
Према свирачком репертоару	Укупно	4	2	2	0	1	9
	%	44,4%	22,2%	22,2%	0,0%	11,1%	100,0%
Према доступности	Укупно	17	9	4	1	3	34

	%	50,0%	26,5%	11,8%	2,9%	8,8%	100,0%
Према одређеном музичком проблему	Укупно	11	11	3	2	12	39
	%	28,2%	28,2%	7,7%	5,1%	30,8%	100,0%
Нешто друго_Дечје преференције	Укупно	0	2	0	0	0	2
	%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Нешто друго_Прилика за коју се спрема	Укупно	0	1	0	0	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Нешто друго_Према узрасту	Укупно	1	1	0	0	0	2
	%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=40,06, df=32, p=0,155$$

Не постоји статистички значајна разлика у начину одабира песме која ће се обрађивати са децом зависно од година радног стажа васпитача ($\chi^2=40,06, df=32, p=0,155$).

Табела 153: Уводни део активности и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)
		20-29	30-39	40-49	50+	
Слична позната песма или покретна игра	Укупно	7	1	1	0	9
	%	77,8%	11,1%	11,1%	0,0%	100,0%
Очигледна средства - фотографије које упућују на тему	Укупно	5	7	1	1	14
	%	35,7%	50,0%	7,1%	7,1%	100,0%
Разговор о тематици песме	Укупно	12	23	6	4	45
	%	26,7%	51,1%	13,3%	8,9%	100,0%
Препричавање радње песме, упознавање са ликовима	Укупно	3	3	1	0	7
	%	42,9%	42,9%	14,3%	0,0%	100,0%
Представа, често луткарска или драматизација, покрет	Укупно	5	7	3	2	17
	%	29,4%	41,2%	17,6%	11,8%	100,0%
Слушање музике као подстицај, увођење у атмосферу	Укупно	1	2	2	0	5
	%	20,0%	40,0%	40,0%	0,0%	100,0%
Шетња по дворишту	Укупно	0	2	0	0	2
	%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Упознавање са песмом, текстом, ритмом...	Укупно	2	4	1	1	8
	%	25,0%	50,0%	12,5%	12,5%	100,0%
Прича	Укупно	4	14	5	4	27
	%	14,8%	51,9%	18,5%	14,8%	100,0%
Без увода, одмах почињем са обрадом песме	Укупно	0	0	2	0	2
	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=35,93, df=30, p=0,210$$

Не постоји статистички значајна разлика у начину на који васпитачи конципирају уводни сегмент музичке активности зависно од старости испитаника ($\chi^2=35,93$, $df=30$, $p=0,210$).

Табела 154: Уводни део активности и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	
Слична позната песма или покретна игра	Укупно	5	2	0	0	2	9
	%	55,6%	22,2%	0,0%	0,0%	22,2%	100,0%
Очигледна средства - фотографије које упућују на тему	Укупно	9	1	1	0	3	14
	%	64,3%	7,1%	7,1%	0,0%	21,4%	100,0%
Разговор о тематици песме	Укупно	24	9	3	0	9	45
	%	53,3%	20,0%	6,7%	0,0%	20,0%	100,0%
Препричавање радње песме, упознавање са ликовима	Укупно	4	2	0	1	0	7
	%	57,1%	28,6%	0,0%	14,3%	0,0%	100,0%
Представа, често луткарска или драматизација, покрет	Укупно	8	4	0	0	5	17
	%	47,1%	23,5%	0,0%	0,0%	29,4%	100,0%
Слушање музике као подстицај, увођење у атмосферу	Укупно	2	2	0	0	1	5
	%	40,0%	40,0%	0,0%	0,0%	20,0%	100,0%
Шетња по дворишту	Укупно	1	1	0	0	0	2
	%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Упознавање са песмом, текстом, ритмом...	Укупно	3	3	0	0	1	7
	%	42,9%	42,9%	0,0%	0,0%	14,3%	100,0%
Прича	Укупно	8	9	3	1	6	27
	%	29,6%	33,3%	11,1%	3,7%	22,2%	100,0%
Без увода, одмах почињем са обрадом песме	Укупно	0	0	2	0	0	2
	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$\chi^2=52,25$, $df=40$, $p=0,093$

Не постоји статистички значајна разлика у начину на који васпитачи конципирају уводни сегмент музичке активности зависно од дужине радног стажа ($\chi^2=52,25$, $df=40$, $p=0,093$).

Табела 155: Уводни део активности и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија	
Слична позната песма или покретна игра	Укупно	6	0	0	1	7
	%	85,7%	0,0%	0,0%	14,3%	100,0%
Очигледна средства - фотографије које упућују на тему	Укупно	11	0	2	0	13
	%	84,6%	0,0%	15,4%	0,0%	100,0%
Разговор о тематици песме	Укупно	33	3	5	0	41
	%	80,5%	7,3%	12,2%	0,0%	100,0%
Пре причавање радње песме, упознавање са ликовима	Укупно	7	0	0	0	7
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Представа, често луткарска или драматизација, покрет	Укупно	14	1	2	0	17
	%	82,4%	5,9%	11,8%	0,0%	100,0%
Слушање музике као подстицај, увођење у атмосферу	Укупно	5	0	0	0	5
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Шетња по дворишту	Укупно	2	0	0	0	2
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Упознавање са песмом, текстом, ритмом...	Укупно	6	0	0	2	8
	%	75,0%	0,0%	0,0%	25,0%	100,0%
Прича	Укупно	23	1	3	0	27
	%	85,2%	3,7%	11,1%	0,0%	100,0%
Без увода, одмах почињем са обрадом песме	Укупно	2	0	0	0	2
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=29,84, df=30, p=0,474$$

Не постоји статистички значајна разлика у начину на који васпитачи конципирају уводни сегмент музичке активности зависно од места рада ($\chi^2=29,84$, $df=30$, $p=0,474$).

Табела 156: Заступљеност игара и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)	
		20-29	30-39	40-49	50+		
Заступљеност игара	Ретко	Укупно	1	1	0	1	3
		%	33,3%	33,3%	0,0%	33,3%	100,0%
Једном месечно	Једном месечно	Укупно	2	4	3	0	9
		%	22,2%	44,4%	33,3%	0,0%	100,0%
Два пута месечно	Два пута месечно	Укупно	8	7	1	0	16
		%	50,0%	43,8%	6,3%	0,0%	100,0%

Једном недељно	Укупно	10	19	3	2	34
	%	29,4%	55,9%	8,8%	5,9%	100,0%
Више пута недељно	Укупно	10	24	12	7	53
	%	18,9%	45,3%	22,6%	13,2%	100,0%

$\chi^2=16,67$, $df=12$, $p=0,162$

Не постоји статистички значајна разлика у учесталости примене музичких игара у раду зависно од старости испитаника ($\chi^2=16,67$, $df=12$, $p=0,162$).

Табела 157: Заступљеност игара и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)	
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35		
Заступљеност игара	Ретко	Укупно	1	0	0	0	2	3
		%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	66,7%	100,0%
	Једном месечно	Укупно	3	3	2	0	1	9
		%	33,3%	33,3%	22,2%	0,0%	11,1%	100,0%
	Два пута месечно	Укупно	10	5	0	0	1	16
		%	62,5%	31,3%	0,0%	0,0%	6,3%	100,0%
	Једном недељно	Укупно	18	9	0	0	7	34
		%	52,9%	26,5%	0,0%	0,0%	20,6%	100,0%
	Више пута недељно	Укупно	18	15	7	2	10	52
		%	34,6%	28,8%	13,5%	3,8%	19,2%	100,0%

$\chi^2=20,64$, $df=16$, $p=0,192$

Не постоји статистички значајна разлика у учесталости примене музичких игара у раду зависно од дужине радног стажа ($\chi^2=20,64$, $df=16$, $p=0,192$).

Табела 158: Заступљеност игара и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)	
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија		
Заступљеност игара	Ретко	Укупно	3	0	0	0	3
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Једном месечно	Укупно	6	1	0	1	8
		%	75,0%	12,5%	0,0%	12,5%	100,0%
	Два пута месечно	Укупно	9	2	3	1	15
		%	60,0%	13,3%	20,0%	6,7%	100,0%
	Једном недељно	Укупно	27	1	3	1	32
		%	84,4%	3,1%	9,4%	3,1%	100,0%
	Више пута	Укупно	46	2	3	1	52
		%	88,5%	3,8%	5,8%	1,9%	100,0%

недељно	%	88,5%	3,8%	5,8%	1,9%	100,0%
---------	---	-------	------	------	------	--------

$$\chi^2=11,02, df=12, p=0,526$$

Не постоји статистички значајна разлика у учесталости примене музичких игара у раду зависно од места рада ($\chi^2=11,02, df=12, p=0,526$).

Табела 159: Додатне активности заступљене у раду и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)
		20-29	30-39	40-49	50+	
Обрада композитора	Укупно	5	9	6	2	22
	%	22,7%	40,9%	27,3%	9,1%	100,0%
Обрада инструмента	Укупно	19	28	10	5	62
	%	30,6%	45,2%	16,1%	8,1%	100,0%
Упознавање са другим жанровима	Укупно	6	19	9	5	39
	%	15,4%	48,7%	23,1%	12,8%	100,0%
Нешто друго - сарадња са школама	Укупно	1	3	0	0	4
	%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Нешто друго - хорска музика	Укупно	0	0	0	1	1
	%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=21,88, df=15, p=0,111$$

Старост васпитача није у статистички значајној вези са додатним активностима које васпитачи спроводе ($\chi^2=21,88, df=15, p=0,111$).

Табела 160: Додатне активности заступљене у раду и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	
Обрада композитора	Укупно	12	3	1	2	4	22
	%	54,5%	13,6%	4,5%	9,1%	18,2%	100,0%
Обрада инструмента	Укупно	32	13	5	2	10	62
	%	51,6%	21,0%	8,1%	3,2%	16,1%	100,0%
Упознавање са другим жанровима	Укупно	7	14	4	1	13	39
	%	17,9%	35,9%	10,3%	2,6%	33,3%	100,0%
Нешто друго - сарадња са школама	Укупно	1	3	0	0	0	4
	%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Нешто друго - хорска музика	Укупно	0	0	0	0	1	1
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=14,34, df=20, p=0,065$$

Дужина радног стажа васпитача није у статистички значајној вези са додатним активностима које спроводе ($\chi^2=14,34$, $df=20$, $p=0,065$).

Табела 161: Додатне активности заступљене у раду и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија	
Обрада композитора	Укупно	18	1	1	1	21
	%	85,7%	4,8%	4,8%	4,8%	100,0%
Обрада инструмента	Укупно	47	4	6	2	59
	%	79,7%	6,8%	10,2%	3,4%	100,0%
Упознавање са другим жанровима	Укупно	30	3	2	2	37
	%	81,1%	8,1%	5,4%	5,4%	100,0%
Нешто друго - сарадња са школама	Укупно	3	1	0	0	4
	%	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Нешто друго - хорска музика	Укупно	1	0	0	0	1
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=6,52, df=15, p=0,975$$

Место рада васпитача није у статистички значајној вези са додатним активностима које спроводе ($\chi^2=6,52$, $df=15$, $p=0,975$).

Табела 162: Корелација са другим методикама и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)	
		20-29	30-39	40-49	50+		
Корелација са другим методикама	Да, скоро увек	Укупно	23	45	16	8	92
		%	25,0%	48,9%	17,4%	8,7%	100,0%
	Да, повремено	Укупно	8	9	4	3	24
		%	33,3%	37,5%	16,7%	12,5%	100,0%
	Ретко	Укупно	1	1	0	0	2
		%	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Не	Укупно	0	1	0	0	1
		%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=3,39, df=9, p=0,946$$

Старост васпитача није у статистички значајној вези са мером у којој васпитачи реализују активности које садрже корелацију међу методикама ($\chi^2=3,39$, $df=9$, $p=0,946$).

Табела 163: Корелација са другим методикама и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)	
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35		
Корелација са другим методикама	Да, скоро увек	Укупно	40	26	8	2	15	91
		%	44,0%	28,6%	8,8%	2,2%	16,5%	100,0%
	Да, повремено	Укупно	11	6	1	1	5	24
		%	45,8%	25,0%	4,2%	4,2%	20,8%	100,0%
	Ретко	Укупно	2	0	0	0	0	2
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Не	Укупно	0	0	0	0	1	1
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2=8,24, df=12, p=0,765$$

Дужина радног стажа васпитача није у статистички значајној вези са мером у којој васпитачи реализују активности које садрже корелацију међу методикама ($\chi^2=8,24, df=12, p=0,765$).

Табела 164: Корелација са другим методикама и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)	
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија		
Корелација са другим методикама	Да, скоро увек	Укупно	68	7	10	2	87
		%	78,2%	8,0%	11,5%	2,3%	100,0%
	Да, повремено	Укупно	22	0	0	2	24
		%	91,7%	0,0%	0,0%	8,3%	100,0%
	Ретко	Укупно	2	0	0	0	2
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Не	Укупно	1	0	0	0	1
		%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=7,88, df=9, p=0,546$$

Место рада васпитача није у статистички значајној вези са мером у којој васпитачи реализују активности које садрже корелацију међу методикама ($\chi^2=7,88, df=9, p=0,546$).

Табела 165: Пример за корелацију са другим методикама и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)
		20-29	30-39	40-49	50+	
Корелација са говором у бројалицама, драматизацијама	Укупно	12	17	8	5	42
	%	28,6%	40,5%	19,0%	11,9%	100,0%
Цртање уз слушање	Укупно	17	33	11	7	68
	%	25,0%	48,5%	16,2%	10,3%	100,0%
Појашњење свих појава из околине у оквиру теме/текста песме	Укупно	3	8	2	1	14
	%	21,4%	57,1%	14,3%	7,1%	100,0%
Корелација са физичким васпитањем - покрет уз музику	Укупно	10	18	9	5	42
	%	23,8%	42,9%	21,4%	11,9%	100,0%
Служи се математиком код поделе деце у групе или бројалицама	Укупно	1	5	3	1	10
	%	10,0%	50,0%	30,0%	10,0%	100,0%
Израда инструмената, осликавање	Укупно	1	2	1	0	4
	%	25,0%	50,0%	25,0%	0,0%	100,0%
Музика као увод у неку активност из математике, околине...	Укупно	0	5	0	0	5
	%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Музика као пратња других активности	Укупно	1	8	0	1	10
	%	10,0%	80,0%	0,0%	10,0%	100,0%

$$\chi^2=20,24, df=24, p=0,683$$

Старост васпитача није у статистички значајној вези са начином на који васпитачи реализују корелацију међу методикама у оквиру музичких активности ($\chi^2=20,24, df=24, p=0,683$).

Табела 166: Пример за корелацију са другим методикама и дужина радног стажа

		Године стажа					Укупно (Σ)
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	
Корелација са говором у бројалицама, драматизацијама	Укупно	19	12	2	1	8	42
	%	45,2%	28,6%	4,8%	2,4%	19,0%	100,0%
Цртање уз слушање	Укупно	33	19	3	2	11	68
	%	48,5%	27,9%	4,4%	2,9%	16,2%	100,0%
Појашњење свих појава из околине у оквиру теме/текста песме	Укупно	5	5	2	0	2	14
	%	35,7%	35,7%	14,3%	0,0%	14,3%	100,0%
Корелација са физичким васпитањем - покрет уз музику	Укупно	18	13	2	2	7	42
	%	42,9%	31,0%	4,8%	4,8%	16,7%	100,0%
Служи се математиком код поделе деце у групе или	Укупно	4	4	1	0	1	10
	%	40,0%	40,0%	10,0%	0,0%	10,0%	100,0%

бројалицама							
Израда инструмената, осликавање	Укупно	1	3	0	0	0	4
	%	25,0%	75,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Музика као увод у неку активност из математике, околине...	Укупно	3	1	1	0	0	5
	%	60,0%	20,0%	20,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Музика као пратња других активности	Укупно	4	4	1	0	1	10
	%	40,0%	40,0%	10,0%	0,0%	10,0%	100,0%

$\chi^2=20,54$, $df=32$, $p=0,941$

Дужина радног стажа васпитача није у статистички значајној вези са начином на који васпитачи реализују корелацију међу методикама у оквиру музичких активности ($\chi^2=20,54$, $df=32$, $p=0,941$).

Табела 167: Пример за корелацију са другим методикама и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија	
Корелација са говором у бројалицама, драматизацијама	Укупно	32	1	4	2	39
	%	82,1%	2,6%	10,3%	5,1%	100,0%
Цртање уз слушање	Укупно	53	3	8	1	65
	%	81,5%	4,6%	12,3%	1,5%	100,0%
Појашњење свих појава из околине у оквиру теме/текста песме	Укупно	10	1	1	1	13
	%	76,9%	7,7%	7,7%	7,7%	100,0%
Корелација са физичким васпитањем - покрет уз музику	Укупно	34	2	3	0	39
	%	87,2%	5,1%	7,7%	0,0%	100,0%
Служи се математиком код поделе деце у групе или бројалицама	Укупно	9	0	1	0	10
	%	90,0%	0,0%	10,0%	0,0%	100,0%
Израда инструмената, осликавање	Укупно	2	0	1	1	4
	%	50,0%	0,0%	25,0%	25,0%	100,0%
Музика као увод у неку активност из математике, околине...	Укупно	3	1	0	0	4
	%	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Музика као пратња других активности	Укупно	9	0	0	0	9
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$\chi^2=27,61$, $df=24$, $p=0,277$

Место рада васпитача није у статистички значајној вези са начином на који васпитачи реализују корелацију међу методикама у оквиру музичких активности ($\chi^2=27,61$, $df=24$, $p=0,277$).

Табела 168: Врсте потребних знања и старост испитаника

	Старост испитаника					Укупно (Σ)
	20-29	30-39	40-49	50+		
Потребна додатна знања у области музике	Укупно	18	43	10	5	76
	%	23,7%	56,6%	13,2%	6,6%	100,0%
Описмењавање	Укупно	3	3	0	2	8
	%	37,5%	37,5%	0,0%	25,0%	100,0%
Методски поступак везан за слушање класичне музике	Укупно	3	8	2	0	13
	%	23,1%	61,5%	15,4%	0,0%	100,0%
Свирање инструмента	Укупно	4	15	1	1	21
	%	19,0%	71,4%	4,8%	4,8%	100,0%
Савремене тенденције у области музичког васпитања	Укупно	0	0	1	0	1
	%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=23,76, df=15, p=0,069$$

Не постоји статистички значајна разлика у врсти додатних знања из области музике која су потребна васпитачима ако посматрамо старосне категорије ($\chi^2=23,76, df=15, p=0,069$).

Табела 169: Врсте потребних знања и дужина радног стажа

	Године стажа					Укупно (Σ)	
	0-7	8-14	15-21	22-28	29-35		
Потребна додатна знања у области музике	Укупно	37	25	6	1	7	76
	%	48,7%	32,9%	7,9%	1,3%	9,2%	100,0%
Описмењавање	Укупно	4	2	0	0	1	7
	%	57,1%	28,6%	0,0%	0,0%	14,3%	100,0%
Методски поступак везан за слушање класичне музике	Укупно	4	7	1	0	1	13
	%	30,8%	53,8%	7,7%	0,0%	7,7%	100,0%
Свирање инструмента	Укупно	13	7	0	0	1	21
	%	61,9%	33,3%	0,0%	0,0%	4,8%	100,0%
Савремене тенденције у области музичког васпитања	Укупно	0	1	0	0	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=11,68, df=20, p=0,962$$

Не постоји статистички значајна разлика у врсти додатних знања из области музике која су потребна васпитачима ако посматрамо дужину радног стажа ($\chi^2=11,68, df=20, p=0,962$).

Табела 170: Врсте потребних знања и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија	
Потребна додатна знања у области музике	Укупно	59	5	8	1	73
	%	80,8%	6,8%	11,0%	1,4%	100,0%
Описмењавање	Укупно	7	0	0	1	8
	%	87,5%	0,0%	0,0%	12,5%	100,0%
Методски поступак везан за слушање класичне музике	Укупно	12	0	1	0	13
	%	92,3%	0,0%	7,7%	0,0%	100,0%
Свирање инструмента	Укупно	13	2	3	1	19
	%	68,4%	10,5%	15,8%	5,3%	100,0%
Савремене тенденције у области музичког васпитања	Укупно	1	0	0	0	1
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=15,87, df=15, p=0,391$$

Не постоји статистички значајна разлика у врсти додатних знања из области музике која су потребна васпитачима ако посматрамо место рада васпитача ($\chi^2=15,87, df=15, p=0,391$).

Табела 171: Проблеми у раду и старост испитаника

		Старост испитаника				Укупно (Σ)
		20-29	30-39	40-49	50+	
Мањак знања у области музике	Укупно	10	31	9	1	51
	%	19,6%	60,8%	17,6%	2,0%	100,0%
Мањак средстава за рад у области музике	Укупно	10	20	8	3	41
	%	24,4%	48,8%	19,5%	7,3%	100,0%
Недовољно познавање метода	Укупно	3	4	1	1	9
	%	33,3%	44,4%	11,1%	11,1%	100,0%
Друго_недовољно знање свирања инструмента	Укупно	0	1	0	1	2
	%	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
Друго_простор	Укупно	0	0	1	1	2
	%	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%

$$\chi^2=23,85, df=15, p=0,068$$

Нема статистички значајне разлике у наведеним проблемима у раду у оквиру музичких активности ако посматрамо старосне категорије ($\chi^2=23,85, df=15, p=0,068$).

Табела 172: Проблеми у раду и радни стаж испитаника

		Године стажа					Укупно (Σ)
		0-7	8-14	15-21	22-28	29-35	
Мањак знања у области музике	Укупно	23	19	4	1	4	51
	%	45,1%	37,3%	7,8%	2,0%	7,8%	100,0%
Мањак средстава за рад у области музике	Укупно	19	12	5	0	5	41
	%	46,3%	29,3%	12,2%	0,0%	12,2%	100,0%
Недовољно познавање метода	Укупно	6	2	0	0	1	9
	%	66,7%	22,2%	0,0%	0,0%	11,1%	100,0%
Друго_недовољно знање свирања инструментата	Укупно	0	0	0	0	1	1
	%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
Друго_простор	Укупно	0	1	0	0	1	2
	%	0,0%	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%

$$\chi^2=21,03, df=20, p=0,395$$

Нема статистички значајне разлике у наведеним проблемима у раду у оквиру музичких активности ако посматрамо дужину радног стажа ($\chi^2=21,03$, $df=20$, $p=0,395$).

Табела 173: Проблеми у раду и место рада

		Место рада				Укупно (Σ)
		Београд	Војводина	Западна Србија	Централна Србија	
Мањак знања у области музике	Укупно	42	3	4	1	50
	%	84,0%	6,0%	8,0%	2,0%	100,0%
Мањак средстава за рад у области музике	Укупно	31	2	4	2	39
	%	79,5%	5,1%	10,3%	5,1%	100,0%
Недовољно познавање метода	Укупно	8	0	0	0	8
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Друго_недовољно знање свирања инструментата	Укупно	1	0	1	0	2
	%	50,0%	0,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Друго_простор	Укупно	2	0	0	0	2
	%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=8,93, df=15, p=0,881$$

Нема статистички значајне разлике у наведеним проблемима у раду у оквиру музичких активности ако посматрамо место рада васпитача ($\chi^2=8,93$, $df=15$, $p=0,881$).

Табела 174: Методски поступак- импровизација и стваралаштво и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања				
		Висок	Средњи	Низак	Укупно (Σ)	
Методски поступак- импровизација и стваралаштво	Експериментисање са звуком, прављеним инструментима	Укупно	2	3	0	5
		%	40,0%	60,0%	0,0%	100,0%
	Драматизација песме	Укупно	1	2	3	6
		%	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
	Импровизовање на дечјим инструментима	Укупно	1	12	6	19
		%	5,3%	63,2%	31,6%	100,0%
	Осмишљавање текста песме	Укупно	3	10	3	16
		%	18,8%	62,5%	18,8%	100,0%
	Импровизовање покрета уз музику	Укупно	3	14	3	20
		%	15,0%	70,0%	15,0%	100,0%
Прављење инструмената	Укупно	2	5	3	10	
	%	20,0%	50,0%	30,0%	100,0%	
Сликање/цртање након одслушане композиције	Укупно	0	2	0	2	
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%	
Импровизација мелодије на дати текст	Укупно	3	10	2	15	
	%	20,0%	66,7%	13,3%	100,0%	

$$\chi^2=15,90, df=16, p=0,460$$

Нема статистички значајне разлике у методском поступку који васпитачи спровode у области импровизације и стваралаштва код испитаника са различитом самопроценом нивоа знања из области музике показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=15,90$, $df=16$, $p=0,460$).

Табела 175: Методски поступак – обрада песме по слуху и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања				
		Висок	Средњи	Низак	Укупно (Σ)	
Методски поступак - обрада песме по слуху категорисано	Учење текста без мелодије, без мотивационог увода	Укупно	0	16	5	21
		%	0,0%	76,2%	23,8%	100,0%
	Мотивациони увод, учење текста па мелодије, завршни део	Укупно	2	6	4	12
		%	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
	Учење песме по деловима, заједно текст и мелодију, без увода	Укупно	1	9	3	13
		%	7,7%	69,2%	23,1%	100,0%
	Учење по деловима, текст и мелодија заједно, са мотивационим уводом и завршним делом	Укупно	2	6	2	10
		%	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	Учење песме у целисти без поделе на делове и мотивационог увода	Укупно	0	4	1	5
		%	0,0%	80,0%	20,0%	100,0%
Учење песме у целисти са	Укупно	0	2	1	3	
	%	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%	

мотивационим уводом или завршним делом	%	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
Више дана слушања песме, разговор, постепено усвајање	Укупно	0	1	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=7,52, df=12, p=0,821$$

Нема статистички значајне разлике у методском поступку који васпитачи спроводе у обради песме по слуху код испитаника са различитом самопроценом нивоа знања из области музике показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=7,52, df=12, p=0,821$).

Табела 176: Пратња певању у оквиру поступка обраде песме по слуху и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања				
		Висок	Средњи	Низак	Укупно (Σ)	
Методски поступак - обрада песме по слуху	Није прецизирано	Укупно	1	14	4	19
		%	5,3%	73,7%	21,1%	100,0%
	ЦД	Укупно	0	14	7	21
		%	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	Пратња инструмената	Укупно	3	10	2	15
		%	20,0%	66,7%	13,3%	100,0%
	Певање без инструмената	Укупно	0	3	3	6
		%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	Певање без инструмената, а потом са пратњом инструмената	Укупно	1	3	0	4
		%	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=11,22, df=8, p=0,189$$

Нема статистички значајне разлике у начину на који васпитачи изводе пратњу уз певање у оквиру поступка учења песме по слуху код испитаника са различитом самопроценом нивоа знања из области музике показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=11,22, df=8, p=0,189$).

Табела 177: Уводни део активности и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања				
		Висок	Средњи	Низак	Укупно (Σ)	
Уводни део активности	Слична позната песма или покретна игра	Укупно	2	7	0	9
		%	22,2%	77,8%	0,0%	100,0%
	Очигледна метода - фотографије које упућују на тему	Укупно	2	8	4	14
		%	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%
	Разговор о тематици песме	Укупно	2	32	11	45
		%	4,4%	71,1%	24,4%	100,0%
Пре причавање радње песме, упознавање са ликовима	Укупно	0	5	2	7	
	%	0,0%	71,4%	28,6%	100,0%	

Представа, често луткарска или драматизација, покрет	Укупно	3	12	2	17
	%	17,6%	70,6%	11,8%	100,0%
Слушање музике као подстицај, увођење у атмосферу	Укупно	0	4	1	5
	%	0,0%	80,0%	20,0%	100,0%
Шетња по дворишту	Укупно	0	2	0	2
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Упознавање са песмом, текстом, ритмом...	Укупно	1	5	2	8
	%	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%
Прича	Укупно	4	16	7	27
	%	14,8%	59,3%	25,9%	100,0%
Без увода, одмах почињем са обрадом песме	Укупно	0	2	0	2
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=15,42, df=20, p=0,752$$

Није присутна статистички значајна разлика између испитаника са различитом самопроценом нивоа знања из области музике у начину на који конципирају уводни део музичких активности показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=15,42$, $df=20$, $p=0,752$).

Табела 178: Заступљеност игара и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања				
		Висок	Средњи	Низак	Укупно (Σ)	
Заступљеност игара	Ретко	Укупно	1	1	1	3
		%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	Једном месечно	Укупно	1	6	2	9
		%	11,1%	66,7%	22,2%	100,0%
	Два пута месечно	Укупно	0	14	2	16
		%	0,0%	87,5%	12,5%	100,0%
	Једном недељно	Укупно	0	22	12	34
		%	0,0%	64,7%	35,3%	100,0%
	Више пута недељно	Укупно	7	31	15	53
		%	13,2%	58,5%	28,3%	100,0%

$$\chi^2=12,73, df=8, p=0,121$$

Заступљеност игара у раду није статистички значајно различита код испитаника са различитом самопроценом нивоа знања из области музике показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=12,73$, $df=8$, $p=0,121$).

Табела 179: Додатне активности заступљене у раду и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања				
		Висок	Средњи	Низак	Укупно (Σ)	
Додатне активности	Обрада композитора	Укупно	3	12	7	22
		%	13,6%	54,5%	31,8%	100,0%

Обрада инструмента	Укупно	6	42	14	62
	%	9,7%	67,7%	22,6%	100,0%
Упознавање са другим жанровима	Укупно	4	27	8	39
	%	10,3%	69,2%	20,5%	100,0%
Нешто друго - сарадња са школама	Укупно	0	3	1	4
	%	0,0%	75,0%	25,0%	100,0%
Нешто друго - хорска музика	Укупно	1	0	0	1
	%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=15,62, df=10, p=0,111$$

Додатне музичке активности које реализују васпитачи нису статистички значајно различите код испитаника са различитом самопроценом нивоа знања из области музике показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=15,62, df=10, p=0,111$).

Табела 180: Пример за корелацију и самопроцена нивоа знања

		Ниво знања				
		Висок	Средњи	Низак	Укупно (Σ)	
Пример за корелацију	Корелација са говором у бројалицама, драматизацијама	Укупно	6	27	9	42
		%	14,3%	64,3%	21,4%	100,0%
	Цртање уз слушање	Укупно	5	48	15	68
		%	7,4%	70,6%	22,1%	100,0%
	Појашњење свих појава из околине у оквиру теме/текста песме	Укупно	3	7	4	14
		%	21,4%	50,0%	28,6%	100,0%
	Корелација са физичким васпитањем - покрет уз музику	Укупно	3	27	12	42
		%	7,1%	64,3%	28,6%	100,0%
	Служи се математиком код поделе деце у групе или бројалицама	Укупно	1	8	1	10
		%	10,0%	80,0%	10,0%	100,0%
	Израда инструмената, осликавање	Укупно	0	4	0	4
		%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Музика као увод у неку активност из математике, околине...	Укупно	0	1	4	5
		%	0,0%	20,0%	80,0%	100,0%
	Музика као пратња других активности	Укупно	1	4	5	10
		%	10,0%	40,0%	50,0%	100,0%

$$\chi^2=25,97, df=16, p=0,054$$

Васпитачи са различитом самопроценом нивоа знања из области музике дају сличне примере за корелацију између методика у оквиру музичких активности показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=25,97, df=16, p=0,054$).

Табела 181: Време посвећено музичким активностима и самопроцена способности свирања на инструменту

		Свирање на инструменту				
		Оддино свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	Укупно (Σ)	
Време посвећено музичким активностима	Уопште	Укупно	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Мање од 1 сата недељно	Укупно	0	3	4	7
		%	0,0%	42,9%	57,1%	100,0%
	1-2 сата недељно	Укупно	0	12	7	19
		%	0,0%	63,2%	36,8%	100,0%
	2-3 сата недељно	Укупно	2	25	18	45
		%	4,4%	55,6%	40,0%	100,0%
	3-4 сата недељно	Укупно	3	14	11	28
		%	10,7%	50,0%	39,3%	100,0%
	4-5 сати недељно	Укупно	2	9	2	13
		%	15,4%	69,2%	15,4%	100,0%
	Више од 5 сати недељно	Укупно	2	1	1	4
		%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%

$$\chi^2=17,52, df=10, p=0,063$$

Време посвећено музичким активностима није статистички значајно различито код испитаника чије је умеће свирања инструмента самопроцењено као различито показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=17,52, df=10, p=0,063$).

Табела 182: Методски поступак – слушање музике и самопроцена способности свирања на инструменту

		Свирање на инструменту				
		Оддино свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	Укупно (Σ)	
Методски поступак слушање	Пасивно слушање	Укупно	4	25	22	51
		%	7,8%	49,0%	43,1%	100,0%
	Слушање праћено разговором о емоцијама које музика изазива	Укупно	7	36	24	67
		%	10,4%	53,7%	35,8%	100,0%
	Слушање са разговором о музичким елементима	Укупно	5	21	7	33
		%	15,2%	63,6%	21,2%	100,0%
Слушање уз	Укупно	7	52	36	95	

кореографију	%	7,4%	54,7%	37,9%	100,0%
Слушање уз слободан покрет	Укупно	2	24	15	41
	%	4,9%	58,5%	36,6%	100,0%
Слушање у ком покрет прати музичку проблематику	Укупно	2	16	10	28
	%	7,1%	57,1%	35,7%	100,0%
Неки други поступак – ликовни израз уз слушање	Укупно	0	1	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=12,17, df=14, p=0,592$$

Поступак који васпитачи користе код слушања музике није статистички значајно различит код испитаника чије је умеће свирања инструмента самопроцењено као различито, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=12,17, df=14, p=0,592$).

Табела 183: Заступљеност импровизовања и стваралаштва и самопроцена способности свирања на инструменту

		Свирање на инструменту				
		Одлно свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	Укупно (Σ)	
Заступљеност импровизовања и стваралаштва	Да	Укупно	8	42	22	72
		%	11,1%	58,3%	30,6%	100,0%
	Не	Укупно	1	19	18	38
		%	2,6%	50,0%	47,4%	100,0%

$$\chi^2=4,43, df=2, p=0,109$$

Заступљеност импровизовања и стваралаштва у раду није статистички значајно различита код испитаника чије је умеће свирања инструмента самопроцењено као различито, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=4,43, df=2, p=0,109$).

Табела 184: Методски поступак – импровизација и стваралаштво и самопроцена способности свирања на инструменту

		Свирање на инструменту				
		Одлно свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	Укупно (Σ)	
Методски поступак-импровизација и стваралаштво	Експериментисање са звуком, прављеним инструментима	Укупно	1	3	1	5
		%	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	Драматизација	Укупно	1	2	3	6

песме	%	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
Импровизовање на дечјим инструментима	Укупно	3	9	7	19
	%	15,8%	47,4%	36,8%	100,0%
Осмишљавање текста песме	Укупно	3	7	6	16
	%	18,8%	43,8%	37,5%	100,0%
Импровизовање покрета уз музику	Укупно	1	14	5	20
	%	5,0%	70,0%	25,0%	100,0%
Прављење инструмената	Укупно	1	4	5	10
	%	10,0%	40,0%	50,0%	100,0%
Сликање/цртање након одслушане композиције	Укупно	0	1	1	2
	%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Импровизација мелодије на дати текст	Укупно	3	8	4	15
	%	20,0%	53,3%	26,7%	100,0%

$$\chi^2=14,50, df=16, p=0,561$$

Нема статистички значајне разлике у методском поступку у области импровизације и стваралаштва који спроводе испитаници чије је умеће свирања инструмента самопроцењено као различито, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=14,50$, $df=16$, $p=0,561$).

Табела 185: Методски поступак – обрада песме по слуху и самопроцена способности свирања на инструменту

		Свирање на инструменту				
		Одлично свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	Укупно (Σ)	
Методски поступак - обрада песме по слуху категорисано	Учење текста без мелодије, без мотивационог увода	Укупно	3	9	9	21
		%	14,3%	42,9%	42,9%	100,0%
	Мотивациони увод, учење текста па мелодије, завршни део	Укупно	0	9	3	12
		%	0,0%	75,0%	25,0%	100,0%
	Учење песме по деловима, заједно текст и мелодију, без увода	Укупно	1	5	6	12
		%	8,3%	41,7%	50,0%	100,0%
	Учење по деловима, текст и мелодија заједно, са мотивационим уводом и завршним делом	Укупно	2	6	2	10
		%	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	Учење песме у целисти без поделе на делове и мотивационог увода	Укупно	0	3	2	5
		%	0,0%	60,0%	40,0%	100,0%
	Учење песме у целисти са мотивационим	Укупно	0	2	1	3
		%	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%

уводом или завршним делом		Укупно	0	1	0	1
Више дана слушања песме, разговор, постепено усвајање	Укупно		0	1	0	1
	%		0,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=8,50, df=12, p=0,744$$

Нема статистички значајне разлике у методском поступку у области обраде песме по слуху код испитаника чије је умеће свирања инструмента самопроцењено као различито, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=8,50, df=12, p=0,744$).

Табела 186: Уводни део активности и самопроцена способности свирања на инструменту

	Свирање на инструменту				Укупно (Σ)
	Укупно	Одлно свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	
Слична позната песма или покретна игра	Укупно	1	5	3	9
	%	11,1%	55,6%	33,3%	100,0%
Очигледна метода - фотографије које упућују на тему	Укупно	2	4	8	14
	%	14,3%	28,6%	57,1%	100,0%
Разговор о тематици песме	Укупно	5	21	18	44
	%	11,4%	47,7%	40,9%	100,0%
Препричавање радње песме, упознавање са ликовима	Укупно	0	3	4	7
	%	0,0%	42,9%	57,1%	100,0%
Представа, често луткарска или драматизација, покрет	Укупно	2	11	4	17
	%	11,8%	64,7%	23,5%	100,0%
Слушање музике као подстицај, увођење у атмосферу	Укупно	0	2	2	4
	%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Шетња по дворишту	Укупно	0	1	1	2
	%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Упознавање са песмом, текстом, ритмом...	Укупно	0	5	3	8
	%	0,0%	62,5%	37,5%	100,0%
Прича	Укупно	3	14	10	27
	%	11,1%	51,9%	37,0%	100,0%
Без увода, одмах почињем са обрадом песме	Укупно	0	2	0	2
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=13,35, df=20, p=0,862$$

Није присутна статистички значајна разлика у начину конципирања уводног дела музичких активности код испитаника чије је умеће свирања

инструмента самопроцењено као различито, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=13,35$, $df=20$, $p=0,862$).

Табела 187: Заступљеност игара и самопроцена способности свирања на инструменту

		Свирање на инструменту				
		Одлично свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	Укупно (Σ)	
Заступљеност игара	Ретко	Укупно	1	2	0	3
		%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
	Једном месечно	Укупно	0	6	3	9
		%	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	Два пута месечно	Укупно	1	12	3	16
		%	6,3%	75,0%	18,8%	100,0%
	Једном недељно	Укупно	1	14	17	32
		%	3,1%	43,8%	53,1%	100,0%
	Више пуа недељно	Укупно	6	27	20	53
		%	11,3%	50,9%	37,7%	100,0%

$$\chi^2=11,94, df=8, p=0,154$$

Заступљеност игара није статистички значајно различита код испитаника чије је умеће свирања инструмента самопроцењено као различито, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=11,94$, $df=8$, $p=0,154$).

Табела 188: Пример за корелацију и самопроцена способности свирања на инструменту

		Свирање на инструменту				
		Одлично свира инструмент	Осредње свира инструмент	Не свира инструмент	Укупно (Σ)	
Пример за корелацију	Корелација са говором у бројалицама, драматизацијама	Укупно	7	21	13	41
		%	17,1%	51,2%	31,7%	100,0%
	Цртање уз слушање	Укупно	7	37	24	68
		%	10,3%	54,4%	35,3%	100,0%
	Појашњење свих појава из околине у оквиру теме/текста песме	Укупно	2	7	5	14
		%	14,3%	50,0%	35,7%	100,0%
	Корелација са физичким васпитањем - покрет уз музику	Укупно	6	20	15	41
		%	14,6%	48,8%	36,6%	100,0%
	Служи се математиком код	Укупно	2	7	1	10
		%	20,0%	70,0%	10,0%	100,0%

поделе деце у групе или бројалицама					
Израда инструмената, осликавање	Укупно	0	2	2	4
	%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Музика као увод у неку активност из математике, околине...	Укупно	1	1	3	5
	%	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%
Музика као пратња других активности	Укупно	1	4	5	10
	%	10,0%	40,0%	50,0%	100,0%

$$\chi^2=19,43, df=16, p=0,247$$

Пример за корелацију који су васпитачи дали није статистички значајно различит код испитаника чије је умеће свирања инструмента самопроцењено као различито, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=19,43, df=16, p=0,247$).

Табела 189: Време посвећено музичким активностима и самопроцена музичке описмењености

		Музичка писменост				
		Да	Делимично	Не	Укупно (Σ)	
Време посвећено музичким активностима	Уопште	Укупно	0	0	0	0
		%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	Мање од 1 сата недељно	Укупно	0	5	2	7
		%	0,0%	71,4%	28,6%	100,0%
	1-2 сата недељно	Укупно	12	7	1	20
		%	60,0%	35,0%	5,0%	100,0%
	2-3 сата недељно	Укупно	23	16	6	45
		%	51,1%	35,6%	13,3%	100,0%
	3-4 сата недељно	Укупно	13	14	1	28
		%	46,4%	50,0%	3,6%	100,0%
	4-5 сати недељно	Укупно	9	3	1	13
		%	69,2%	23,1%	7,7%	100,0%
Више од 5 сати недељно	Укупно	2	1	1	4	
	%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%	

$$\chi^2=14,27, df=10, p=0,161$$

Време посвећено музичким активностима није статистички значајно различито код васпитача који процењују да су музички описмењени, делимично описмењени и музички неписмени, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=14,27, df=10, p=0,161$).

Табела 190: Методски поступак – слушање музике и самопроцена музичке описмењености

		Музичка писменост				
		Да	Делимично	Не	Укупно (Σ)	
Методски поступак слушање	Пасивно слушање	Укупно	22	23	7	52
		%	42,3%	44,2%	13,5%	100,0%
	Слушање праћено разговором о емоцијама које музика изазива	Укупно	35	25	7	67
		%	52,2%	37,3%	10,4%	100,0%
	Слушање са разговором о музичким елементима	Укупно	21	10	2	33
		%	63,6%	30,3%	6,1%	100,0%
	Слушање уз кореографију	Укупно	47	38	10	95
		%	49,5%	40,0%	10,5%	100,0%
	Слушање уз слободан покрет	Укупно	17	20	5	42
		%	40,5%	47,6%	11,9%	100,0%
	Слушање у ком покрет прати музичку проблематику	Укупно	16	11	1	28
		%	57,1%	39,3%	3,6%	100,0%
	Неки други поступак – ликовни израз уз слушање	Укупно	1	0	0	1
		%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=11,88, df=14, p=0,616$$

Начини на који васпитачи реализују активности из домена слушања музике нису статистички значајно различити код васпитача који процењују да су музички описмењени, делимично описмењени и музички неписмени, показује Хи-квадрат тест, ($\chi^2=11,88, df=14, p=0,616$).

Табела 191: Критеријуми за одабир композиција за слушање и самопроцена музичке описмењености

		Музичка писменост				
		Да	Делимично	Не	Укупно (Σ)	
Критеријум за одабир композиције за слушање	Расположивост	Укупно	6	7	3	16
		%	37,5%	43,8%	18,8%	100,0%
	Тематски	Укупно	52	37	10	99
		%	52,5%	37,4%	10,1%	100,0%
	На основу мелодије	Укупно	19	17	3	39
		%	48,7%	43,6%	7,7%	100,0%
	На основу карактера	Укупно	32	27	8	67
		%	47,8%	40,3%	11,9%	100,0%
	На основу музичког проблема	Укупно	12	3	0	15
		%	80,0%	20,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=11,46, df=10, p=0,322$$

Критеријуми за одабир композиција за слушање музике нису статистички значајно различити код васпитача који процењују да су музички описмењени, делимично описмењени и музички неписмени, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=11,46$, $df=10$, $p=0,322$).

Табела 192: Методски поступак – импровизација и стваралаштво и самопроцена музичке описмењености

		Музичка писменост				
		Да	Делимично	Не	Укупно (Σ)	
Методски поступак импровизација и стваралаштво	Експериментисање са звуком, прављеним инструментима	Укупно	4	1	0	5
		%	80,0%	20,0%	0,0%	100,0%
	Драматизација песме	Укупно	3	2	1	6
		%	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
	Импровизовање на дечјим инструментима	Укупно	9	7	3	19
		%	47,4%	36,8%	15,8%	100,0%
	Осмишљавање текста песме	Укупно	10	5	1	16
		%	62,5%	31,3%	6,3%	100,0%
	Импровизовање покрета уз музику	Укупно	13	5	2	20
		%	65,0%	25,0%	10,0%	100,0%
	Прављење инструмената	Укупно	4	5	1	10
		%	40,0%	50,0%	10,0%	100,0%
Сликање/цртање након одслушане композиције	Укупно	1	1	0	2	
	%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%	
Импровизација мелодије на дати текст	Укупно	11	3	1	15	
	%	73,3%	20,0%	6,7%	100,0%	

$\chi^2=13,40$, $df=16$, $p=0,643$

Нема статистички значајне разлике у методском поступку који васпитачи примењују у области импровизације и стваралаштва код васпитача који процењују да су музички описмењени, делимично описмењени и музички неписмени, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=13,40$, $df=16$, $p=0,643$).

Табела 193: Методски поступак - обрада песме по слуху и самопроцена музичке описмењености

		Музичка писменост				
		Да	Делимично	Не	Укупно (Σ)	
Методски поступак - обрада песме по слуху категорисано	Учење текста без мелодије, без мотивационог увода	Укупно	7	13	0	20
		%	35,0%	65,0%	0,0%	100,0%
	Мотивациони увод, учење текста па мелодије, завршни део	Укупно	6	4	2	12
		%	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
	Учење песме по деловима, заједно текст и мелодију, без увода	Укупно	7	5	1	13
		%	53,8%	38,5%	7,7%	100,0%
	Учење по деловима, текст и мелодија заједно, са мотивационим уводом и завршним делом	Укупно	7	3	0	10
		%	70,0%	30,0%	0,0%	100,0%
	Учење песме у целисти без поделе на делове и мотивационог увода	Укупно	2	2	1	5
		%	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	Учење песме у целисти са мотивационим уводом или завршним делом	Укупно	3	0	0	3
		%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Више дана слушања песме, разговор, постепено усвајање	Укупно	0	1	0	1
		%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=14,53, df=12, p=0,268$$

Нема статистички значајне разлике у методском поступку који васпитачи примењују у обради песме по слуху код васпитача који процењују да су музички описмењени, делимично описмењени и музички неписмени, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=14,53, df=12, p=0,268$).

Табела 194: Критеријуми за одабир песама за певање и самопроцена музичке описмењености

		Музичка писменост				
		Да	Делимично	Не	Укупно (Σ)	
Критеријум за одабир песама за певање	Амбитус песме и опсег гласа	Укупно	19	9	3	31
		%	61,3%	29,0%	9,7%	100,0%
	Тематски	Укупно	45	39	11	95
		%	47,4%	41,1%	11,6%	100,0%
	Према свирачком репертоару	Укупно	5	4	0	9
		%	55,6%	44,4%	0,0%	100,0%
	Према доступности	Укупно	12	17	4	33
		%	36,4%	51,5%	12,1%	100,0%

Према одређеном музичком проблему	Укупно	25	14	0	39
	%	64,1%	35,9%	0,0%	100,0%
Нешто друго_Дечје преференције	Укупно	1	1	0	2
	%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Нешто друго_Прилика за коју се спрема	Укупно	0	1	0	1
	%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Нешто друго_Према узрасту	Укупно	0	1	1	2
	%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%

$$\chi^2=23,26, df=16, p=0,107$$

Критеријуми за одабир песама за певање нису статистички значајно различити код васпитача који процењују да су музички описмењени, делимично описмењени и музички неписмени, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=23,26, df=16, p=0,107$).

Табела 195: Уводни део активности и самопроцена музичке описмењености

		Музичка писменост				
		Да	Делимично	Не	Укупно (Σ)	
Уводни део активности	Слична позната песма или покретна игра	Укупно	5	4	0	9
		%	55,6%	44,4%	0,0%	100,0%
	Очигледна метода - фотографије које упућују на тему	Укупно	8	5	1	14
		%	57,1%	35,7%	7,1%	100,0%
	Разговор о тематици песме	Укупно	22	20	3	45
		%	48,9%	44,4%	6,7%	100,0%
	Препричавање радње песме, упознавање са ликовима	Укупно	3	2	2	7
		%	42,9%	28,6%	28,6%	100,0%
	Представа, често луткарска или драматизација, покрет	Укупно	12	5	0	17
		%	70,6%	29,4%	0,0%	100,0%
	Слушање музике као подстицај, увођење у атмосферу	Укупно	2	3	0	5
		%	40,0%	60,0%	0,0%	100,0%
	Шетња по дворишту	Укупно	1	1	0	2
		%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
Упознавање са песмом, текстом, ритмом...	Укупно	3	5	0	8	
	%	37,5%	62,5%	0,0%	100,0%	
Прича	Укупно	15	10	2	27	
	%	55,6%	37,0%	7,4%	100,0%	
Без увода, одмах почињем са обрадом песме	Укупно	2	0	0	2	
	%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	

$$\chi^2=15,40, df=20, p=0,753$$

Нема статистички значајне разлике у начинима на које васпитачи конципирају уводни део активности код испитаника који процењују да су музички описмењени, делимично описмењени и музички неписмени, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=15,40$, $df=20$, $p=0,753$).

Табела 196: Заступљеност игара и самопроцена музичке описмењености

		Музичка писменост				
		Да	Делимично	Не	Укупно (Σ)	
Заступљеност игара	Ретко	Укупно	1	2	0	3
		%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%
	Једном месечно	Укупно	7	1	1	9
		%	77,8%	11,1%	11,1%	100,0%
	Два пута месечно	Укупно	6	9	1	16
		%	37,5%	56,3%	6,3%	100,0%
	Једном недељно	Укупно	15	15	4	34
		%	44,1%	44,1%	11,8%	100,0%
	Више пута недељно	Укупно	27	19	6	52
		%	51,9%	36,5%	11,5%	100,0%

$$\chi^2=6,78, df=8, p=0,560$$

Заступљеност игара у програму музичких активности није статистички значајно различита код испитаника који процењују да су музички описмењени, делимично описмењени и музички неписмени, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=6,78$, $df=8$, $p=0,560$).

Табела 197: Додатне активности заступљене у раду и самопроцена музичке описмењености

		Музичка писменост				
		Да	Делимично	Не	Укупно (Σ)	
Додатне активности	Обрада композитора	Укупно	14	4	3	21
		%	66,7%	19,0%	14,3%	100,0%
	Обрада инструмента	Укупно	33	25	3	61
		%	54,1%	41,0%	4,9%	100,0%
	Упознавање са другим жанровима	Укупно	21	16	2	39
		%	53,8%	41,0%	5,1%	100,0%
	Нешто друго - сарадња са школама	Укупно	0	4	0	4
		%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Нешто друго - хорска музика	Укупно	1	0	0	1
		%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%

$$\chi^2=15,00, df=10, p=0,132$$

Додатне активности у области музике које васпитачи користе у раду са децом нису статистички значајно различите код испитаника који процењују да су музички писмењени, делимично писмењени и музички неписмени, показује Хи-квадрат тест ($\chi^2=15,00$, $df=10$, $p=0,132$).

Маја Соколовић Игњачевић рођена је 1983. године у Београду. На Катедри за солфеђо и музичку педагогију Факултета музичке уметности у Београду дипломирала је 2007. године, са радом из Методике општег музичког образовања чија је тема *Принципи и методе активног учења и њихова примена у настави Музичке културе* под менторством др Наде Ивановић (О'Брајен). Након окончања основних студија, уписала је докторске студије музичке педагогије.

Током 2008. и 2009. године била је запослена као наставник Музичке културе у Петој београдској гимназији. Током 2009. и 2010. године била је ангажована у својству сарадника у настави на курсу Методика општег музичког образовања 2, на завршној години основних академских студија музичке педагогије, на Факултету музичке уметности у Београду. Од 2009. до 2012. радила је као наставник солфеђа у музичкој школи „Ватрослав Лисински“. У звање асистента за ужу научну област Методика наставе музичке културе изабрана је у јулу 2012. године, а потом реизабрана у јуну 2015. године на Учитељском факултету Универзитета у Београду, где је ангажована и данас. Наставу изводи на предметима Методика музичког васпитања 1 и 2.

Објављивала је чланке и студије у неколицини националних и међународних часописа, а радове је презентovala и на међународним скуповима (Имплементација иновација у образовању и васпитању – изазови и дилеме, Београд, 2014; Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE) 2014 Conference, Zagreb; Дани образовних знаности 2014, Загреб; Проблеми и дилеме савремене наставе у теорији и пракси, Аранђеловац, 2017). Коаутор је уџбеника за основну школу (од првог до шестог разреда) из музичке културе и пратећих приручника за учитеље и наставнике.