

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

Радмила Н. Стојановић

УЛОГА УЏБЕНИКА У ПРОЦЕСУ  
МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА  
УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА  
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

докторска дисертација

Београд, 2017

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF EDUCATION

Radmila N. Stojanović

THE ROLE OF THE TEXTBOOKS IN THE  
PROCESS OF ACQUIRING MUSIC  
LITERACY IN LOWER GRADES OF  
PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2017

**Ментори:**

др *Биљана Требјешанин*,

редовни професор, Универзитет у Београду, Учитељски факултет

др *Миомира М. Ђурђановић*,

ванредни професор, Универзитет у Нишу, Факултет уметности

**Комисија:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

**Датум одбране:**

## УЛОГА УЏБЕНИКА У ПРОЦЕСУ МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

### Резиме:

Циљ овог рада представља добијање конкретних сазнања о заступљеним методичким приступима и о квалитету садржаја у савременим уџбеницима музичке културе различитих издавача (*Едука*, *Завод за уџбенике*, *Клет* и *Креативни центар*) намењених музичком описмењавању ученика млађег школског узраста ради стварања основе за унапређивање уџбеничких комплета за наставу музичке културе.

До одређених сазнања дошли смо помоћу формираних критеријума (систем категорија) за процену квалитета уџбеника музичке културе од првог до четвртог разреда општеобразовне школе у дефинисаној области *почетна музичка писменост*. Конкретни резултати добијени су спровођењем два истраживања: 1) анализа уџбеничких комплета различитих издавача помоћу конструисаних инструмената за две супстанцијалне уџбеничке јединице у процесу музичког описмењавања – уџбеник и носач звука (CD) и 2) испитивање мишљења учитеља (N = 340) о корисности компонената уџбеника за процес музичког описмењавања које смо реализовали помоћу конструисаног анкетног упитника (УМО 016).

У раду се примењује дескриптивна метода, метода теоријске анализе, квантитативна и квалитативна анализа. При обради података коришћени су поступци и показатељи дескриптивне статистике: дистрибуција учесталости, мере учесталости (фреквенције и проценти), мере просека (аритметичка средина) и процена варијабилности (стандардна девијација). Подаци анализе јединица садржаја уџбеничког комплета обрађени су фреквенцијски и процентуално.

На основу добијених резултата анализе уџбеничких комплета сазнајемо да сви издавачи примењују принцип рада *од звука ка нотној слици*, да примењују различите методичке приступе у реализацији потребних садржаја и да су заступљени садржаји у уџбенику из угла музичког описмењавања неуједначеног квалитета. Налази истраживања мишљења учитеља о квалитету, односно о степену корисности одређених компонената уџбеника за музичко описмењавање добијених посредством анкетног упитника у потпуности се подударају са нашим теоријским разматрањем проблема.

Резултати одговора учитеља о уџбеницима које највише бирају и користе у наставној пракси и резултати квантитативно-квалитативног истраживања уџбеника из угла музичког описмењавања ученика не рангирају четири разматрана издавача истим редом. Резултати системски организоване и научно утемељене анализе супстанцијалних уџбеничких јединица за рад са звуком (уџбеник и CD) су у раскорак са резултатима који су добијени прикупљањем мишљења учитеља и иду у прилог уџбеничким комплетима два издавача које учитељи из нашег узорка не користе тако често у настави.

У раду саопштавамо конкретне налазе о добрим странама и недостацима садржаја уџбеника музичке културе који се односе на процес музичког описмењавања ученика млађих разреда општеобразовне школе. Детектовањем недостатака, односно слабости уџбеника музичке културе различитих издавача (неуједначеност вертикалне/хоризонталне повезаности садржаја код обе координирајуће уџбеничке јединице или само код једне од њих, појављивање песама модела само у штампаном медију неких издавача уместо да постоје и на компакт-диску, заступљеност неадекватног и дискутабилног редоследа песама према амбитусу код већине издавача и др.), подстичемо њихово отклањање ради унапређивања квалитета нових српских уџбеника за предмет Музичка култура у области *почетна музичка писменост* и ради интензивнијег остваривања цивилизацијског права – музичко описмењавање нашег подмлатка.

На основу истраживања јединица садржаја уџбеника – главна књига и CD-а и на основу увида о методичким приступима у реализацији тих садржаја за процес музичког описмењавања ученика добијамо аргументе да је *уџбеник музичке културе дидактички медиј који обавља улогу информатора, презентатора и комуникатора методички искреираних аудио-визуелних наставних садржаја за рад са звуком како би се омогућила конструкција знања/умења.*

**Кључне речи:** *музичка писменост, почетна музичка писменост, процес музичког описмењавања, млађи школски узраст, уџбеник, уџбенички комплет, специфичности уџбеника музичке културе, предмет Музичка култура, учитељи.*

**Научна област:** Дидактичко-методичке науке

**Ужа научна област:** Методика наставе музичке културе

**УДК:** 371.671.046.12:78.01(043.3)

**37.036–057.874:78(043.3)**

## THE ROLE OF THE TEXTBOOKS IN THE PROCESS OF ACQUIRING MUSIC LITERACY IN LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

### Abstract

The aim of this thesis is gaining thorough knowledge about the applied methodological approaches in the quality of contents in the contemporary Music culture textbooks of different publishers (*Eduka, Zavod za udzbenike, Klet and Kretaivni centar*), aimed at musical literacy of the lower grades primary school students, for the purpose of making a solid foundation for improving resource packs for teaching Musical culture.

Certain knowledge was gained by the formed criteria (category system) for evaluation the quality of the Music culture textbooks in the lower grades (1st-4th) of the primary school in the defined field of the initial musical literacy. The definite results were gained by conducting two types of the research: 1) analysis of different textbooks with resource packs of different publishers by the aid of constructed instruments for two substantial textbook units in the process of obtaining musical literacy – text book with the audio recording (CD) and 2) examining the teachers' attitudes (N = 340) about the usefulness of the units of the course book for the process of obtaining musical literacy, realised by the constructed questionnaire (UMO 016).

In the paper, we are applying descriptive method, method of theoretical analysis, quantitative and qualitative analysis. Data processing included the procedures and descriptors of descriptive statistics: distribution of the frequency, measures of frequency (frequencies and percentage), arithmetical mean and estimation of variability (standard deviation). Data of the analysis of the units of the contents are processed in frequency and percentage.

Based on the given results of the analysis of the textbooks with recourse packs, we learnt that the authors of the stated publishers applied the principle of work from sound to the note picture, different methodological approaches in realisation of the needed contents, and that the applied contents in the textbooks from the angle of musical gaining literacy, and of an unequal quality. Findings of the research of thoughts of teachers about the quality, i.e. the degree of usefulness of certain textbook of Musical gaining literacy components were obtained by the means of the questionnaire and fully match our theoretical discussion of the problem.

Results of the teachers' replies about the textbooks they mostly choose and use in their teaching and the results of the quantitative-qualitative research of the textbook from the aspect of musical gaining literacy of students do not rank the four publishers in the same order. Results of the systematically organised and scientifically founded analysis of substantial

textbook units for work with sound (textbook and a CD) are not in accordance with the results gathered about teachers' attitudes and they are in favour of two publishers' resource packs which are not very frequently used in teaching.

In the paper, we state definite findings about the good points and weaknesses of the contents of the Music culture contents referring to the process of musical gaining literacy of students in the lower grades of the primary school. Detecting weak points, i.e. weaknesses of the textbooks of different publishers (inequality of vertical/horizontal connection of the contents of the both coordinating textbook units or only one of them, appearance of the songs models only in the printed medium of some publishers instead of being recorded, presence of inadequate and questionable order or the songs according to the ambitus of many publishers, etc.), we encourage their removal because of the improvement of the quality of new Serbian textbooks for the subject Musical culture in the field initial musical literacy and for the more intensive realisation of the civilisation right – musical gaining literacy of our offspring.

Based on the research of the units of contents of the textbook – main book and a CD and based on the view of methodological approaches in realisation of these contents in the process of musical gaining literacy of students, we get arguments that a textbook of Musical culture is a didactical medium with the role of informant, presenter and communicator of methodologically created audio-visual teaching contents for work with sound so that construction of knowledge/skills can be enabled.

**Key words:** *musical literacy, initial musical literacy, the process of musical gaining literacy, lower primary school age, textbook, resource pack, particularities of the Musical culture textbook, subject Musical culture, teachers.*

**Scientific field: Didactical-methodological sciences**

**Specific scientific field:** Music culture teaching methodology

**UDK: 371.671.046.12:78.01(043.3)**

**37.036–057.874:78(043.3)**

## Садржај

Резиме	
Abstract	
УВОД.....	1
I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР РАДА .....	5
1. МУЗИЧКА ПИСМЕНОСТ .....	5
1.1. Појам и врсте музичке писмености.....	8
1.2. Наставни програм основне музичке писмености.....	11
1.3. Психолошке основе почетне музичке писмености.....	25
1.4. Методичке основе музичке писмености .....	54
2. УЏБЕНИК.....	75
2.1. Појам уџбеника и уџбеничких комплета .....	75
2.2. Специфичности уџбеничког комплета за музичку културу из угла музичког описмењавања .....	92
2.3. Преглед ранијих радова о уџбеницима музичке културе из угла музичког описмењавања .....	99
II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР РАДА .....	118
1. Предмет, проблем и циљ истраживања .....	118
2. Хипотезе .....	118
3. Задаци истраживања.....	120
4. Варијабле истраживања.....	120
5. Узорак истраживања.....	122
6. Инструменти истраживања .....	125
7. Начин истраживања .....	126
8. Начин обраде података.....	126
III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	127
1. РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ УЏБЕНИЧКОГ КОМПЛЕТА ЗА МУЗИЧКУ КУЛТУРУ РАЗЛИЧИТИХ ИЗДАВАЧА У СРБИЈИ ИЗ УГЛА МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА .....	127



1.1. Структура уџбеничког комплета за музичку културу.....	127
1.2. Карактеристике уџбеника за музичку културу (главна књига) различитих издавача из угла музичког описмењавања ученика .....	128
1.3. Садржај CD-а из угла музичког описмењавања.....	166
2. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА МИШЉЕЊА УЧИТЕЉА О УЏБЕНИЦИМА ЗА МУЗИЧКУ КУЛТУРУ РАЗЛИЧИТИХ ИЗДАВАЧА ИЗ УГЛА МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА .....	193
IV ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА.....	212
4.1. Дискусија резултата истраживања уџбеника – главна књига за музичку културу .....	212
4.2. Дискусија резултата истраживања CD-а уз уџбеник за музичку културу.....	216
4.3. Summa Summagum – дискусија резултата уџбеника и CD-а.....	220
4.4. Дискусија резултата истраживања мишљења наставника.....	223
V ЗАКЉУЧАК .....	229
ЛИТЕРАТУРА .....	234
БИОГРАФИЈА .....	243
ДОДАДАК.....	244
ПРИЛОГ 1: Инструмент за анализу квалитета уџбеника за музичку културу (главна књига) из угла музичког описмењавања .....	244
ПРИЛОГ 2: Инструмент за анализу квалитета дигиталног носача звука (компакт диск – CD) уз уџбеник за музичку културу из угла музичког описмењавања .....	256
ПРИЛОГ 3: Упитник.....	266
ПРИЛОГ 4: Изјава о ауторству.....	269
ПРИЛОГ 5: Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада.....	270
ПРИЛОГ 6: Изјава о коришћењу.....	271

## УВОД

Познато је да конкретан сусрет ученика – почетника са основном школом, образовањем и школским/домаћим задацима, поред контакта са компетентном особом за разредну наставу (учитељ), настаје употребом уџбеника одређеног предмета. Свако од нас је, у мањој или већој мери, сведок мањих/већих промена у образовању које се углавном слабо памте, али оно што се свакако памти јесте чињеница да смо током школовања у својим торбама носили уџбенике, свеске и оловке и свакодневно их користили како у школи под вођством наставника, тако и код куће у самосталном раду. Уџбеник, дакле, није само средство за учење, већ представља и симбол организованог школовања.

Све до 1988. године, када се појављује први уџбеник за предмет Музичка култура као диптих за трећи и четврти разред основне школе од ауторског дуа Стојановић и Протић, наше уџбеничко тржиште и наставна пракса били су ускраћени за уџбенике који би били пошпор методике наставе музичке културе. Данас је сваки предмет на свим нивоима образовања, почевши од основно-школског, преко средњошколског закључно са академским нивоом образовања, подржан уџбеником. Коначно, и уџбеник за предмет Музичка култура, попут уџбеника за друге, такозване „главне” предмете, постао је незаобилазно дидактичко средство у наставној комуникацији. Међутим, после 2000. године долази до либерализације, демонополизације и демократизације у издаваштву што је разултирало појавом конкуренције – нове издавачке куће са мноштвом уџбеника различитог квалитета, другачијом концепцијом уџбеника и настанком нове генерације уџбеника (уџбенички комплет). Ефекат примене савременог концепта наставе усмереног ка активном учењу, премештања тежишта уџбеничких садржаја са *шта* на *како* очигледан је код напуштања ранијег трансмисивног уџбеника који подржава репродуктивни начин учења и код настајања нове генерације уџбеника са развојно-формативним приступима и садржајима. Све заједно је утицало на превазилажење традиционалног уџбеника по принципу један уџбеник за један предмет и формирање садашњег „разгранатог“ уџбеника – уџбенички комплет са више уџбеничких јединица по предмету. Временом, због појаве разуђености

издавача и уџбеника, квалитет уџбеника музичке културе је постало перманентно питање практичара и теоретичара, па тако и наш предмет интересовања и проучавања.

Како се природа предмета Музичка култура заснива на аудитивном феномену – рад са звуком, посебно место у оквиру методике наставе музичке културе заузима методика музичке писмености. Музичко описмењавање је дуг и сложен процес који неформално започиње много пре вртића и основне школе, али се у формалном и организованом смислу протеже од првог до осмог разреда основне школе. У нашем раду објашњавамо место музичке писмености у односу на друге врсте писмености (језичка, математичка, информатичка...), прецизирамо разлике између функционалне и основне, односно елементарне музичке писмености, дефинишемо почетну музичку писменост и скрећемо пажњу на ванредне вредности културне, мултикултурне и критичке димензије писмености које се правилним радом стичу програмском концепцијом током процеса музичког описмењавања. Музичка писменост са мноштвом образовно-васпитних и емоционално-естетичких аспеката је незаобилазна у савременом европском образовању и неопходност у култивисању нашег подмлатка јер „од музичке писмености зависи и општи ниво културе једног народа” (Стојановић, 1997, 82).

Проучавањем законских аката (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004; 2005; 2006) установили смо да наставни програм за област музичка писменост не постоји као посебно издвојена област, већ су садржаји и начин реализације основа музичке писмености utkани у садржаје програма различитих музичких активности. Детаљним проучавањем целокупног садржаја програма и анализом музичких примера према музичким активностима, дошло је до филтрирања чињеница, издвајања и груписања информација за област музичка писменост. Тако смо из опште целине прописаних и препоручених садржаја наставе музичке културе идентификовали и издвојили компоненте програма предмета Музичка култура релевантне за музичко описмењавање ученика у првом, другом, трећем и четвртном разреду основне школе.

Будући да се ради о примени програма основне музичке писмености на децу у периоду средњег детињства, било је потребно истражити психолошку природу и развојне карактеристике деце те доби у контексту почетне музичке писмености и повезати их са психолошким карактеристикама деце предшколског

узраста из преоперационог периода због чињенице да се ниједно биће не развија у истим околностима и истим темпом. Код дефинисања психолошких основа почетне музичке писмености научно упориште смо пронашли у теријама Фројда (Sigmund Freud), Пијажеа (Jan Piaget), Виготског (Лев Семёнович Выготский), Ериксона (Eric Erikson), Брунера (Jarome Bruner) и у радовима домаћих и страних стручњака у области опште, развојне и музичке психологије. Тако смо дошли до сазанања да се у конкретно-операционом периоду (стадијуму) догађа финализација симболичког мишљења и логичких операција започетих на претходном, преоперационом ступњу когнитивниг развоја и да је у настави музичке писмености могућа примена конзервације, серијације, класификације и реверзибилности. Да бисмо установили психолошке карактеристике деце за учење музике и њихову способност за прихватање звучних информација, истраживали смо: квалитете акустичке осетљивости (оштрина говорног слуха, оштрина тоналног слуха, осетљивост за дискриминацију тонских висина), квалитете визуелне осетљивости (оштрина вида и разликовање боја), моторичку и спацијалну осетљивост. Из холистичког разматрања опште, развојне и музичке психологије настала је група закључака о поставци психолошких основа које треба испоштовати и уградити у уџбеник а преко њега и у наставни процес почетног музичког описмењавања.

Будући да не постоји литература из теорије уџбеника музичке културе, приступили смо истраживању појма *уџбеник* и *уџбенички комплет*, разматрању опште теорије уџбеника (Зујев, 1988; Пешић, 1998; Требјешанин, 2001; Хавелка, 2001; Плут, 2003; Žužul, 2004; Ивић, Пешикан и Антић, 2008...) и разматрању теорије основношколског уџбеника (Требјешанин и Коцић, 2001). Потом смо објаснили зашто уџбенички комплет за музичку културу интегрише два медија – штампани и електронски што показује да је уџбенички комплет пример савременог мултимедијског уџбеника у складу са природом предмета, размотрили техничке и методичке перформансе дигиталног носача звука (CD) у контексту учења музике и припремили терен за разматрање специфичности уџбеничког комплета за музичку културу посебно из угла музичког описмењавања.

Наше истраживање критеријума квалитета уџбеника музичке културе не би било довољно свеобухватно да смо оставили по страни доприносе малоборнојне, али одабране групе аутора који су публиковали радове о уџбеничким комплетима за музичку културу. Прегледом седам стручних радова у периоду од првих

шеснаест година (1997–2013) добили смо информације о развојном путу уџбеника музичке културе и развоју идеја о критеријумима квалитета ове специфичне књиге. Од 1997. године када је према нашим сазнањима објављен први рад на тему уџбеника музичке културе, покреће се талас буђења и подизања свести о васпитно-образовним вредностима и методичким изазовима на предмету Музичка култура.

У раду су понуђени резултати истраживања квалитета најзаступљенијих уџбеника музичке културе добијени вредновањем њихових садржаја, према мерилима дефинисаним на основу теоријских анализа учињених у овом раду и испитивањем мишљења наставника који те уџбенике користе, такође објављених у оквиру овог рада.

# I ТЕОРИЈСКИ ОКВИР РАДА

## 1. МУЗИЧКА ПИСМЕНОСТ

За све оне који су професионално, понекад и полупрофесионално, у контакту са музиком потпуно је природно да комуницирају са музичким делом преко музичког записа. Комуникација са музичким остварењем могућа је и без музичког записа искључиво ослањањем на слух – основно чуло за учење музике и говора. Учење и извођење музике само слухом, уз одсуство познавања музичког писма и без декодирања нота и претварања написане музичке идеје у живи звук, Зорислава М. Васиљевић назива „проста репродукција” (Vasiljević, 2006, 183). Такав начин учења, запамћивањем само на основу честог слушања и понављања, може да омогући успешно, па и виртуозно извођење музике, ређе по музичкој вертикали (хармонија) а веома често по музичкој хоризонтали (мелодија).

Учење музике аудитивно, без нота, донекле омогућава особи да се музички изрази али, нажалост, не доводи до музичке писмености. Оно што доводи до музичке писмености нипошто није имитационо (миметичко) учење композиције, већ је то сложенији и дубљи рад. То је поступно откривање језика музике учењем специфичног музичког писма и музичких информација, како би помоћу познавања звука, музичких знакова и симбола појединац развио способност самосталног читања забележене музичке идеје и комуницирања са том идејом вокално и/или инструментално. Познавање музичке писмености је подразумевајуће и природно музички образованој популацији за њихов професионални рад и живот. Свима другима је музичка писменост секундарна. Она представља један део општег образовања који у многим друштвима варира и по снази и по фреквентности, у зависности од музичке и опште културе тих друштава и њихове свести о важности описмењавања у овом жанру писмености. Иако је већини људи још увек недовољно доступна, музичка писменост је неопходна за боље разумевање музичке уметности и достизање вишег степена музичке и опште културе.

Писменост је „основно људско право, имплицитно садржано у праву на образовање” (Поповић, 2013, 112). На основу докумената из даље и ближе прошлости (Општа декларација о људским правима из 1948. године, Декларација из Персеполиса из 1975. године и Хамбуршка декларација из 1997. године) сазнајемо

да писменост „није сама себи сврха и да као таква у ширем смислу обухвата знања и вештине које су потребне свима у свијету брзих промена” (Поповић, 2013, 112). Према некадашњем такозваном традиционалистичком схватању, *писменост* је представљала својство и квалитет оних који знају да читају и пишу. Из перспективе садашњости „раније доминантно схватање по коме се писменост поистовећује или своди само на знање језика јесте својеврсно сужавање појма писмености” (Митровић, 2010, 79). Такво сужено схватање писмености је у модерном свету превазиђено, уз изузетак оних друштава која су затворена, изолована од других и под утицајем другачијих, несавремених културних схватања, ригидног традиционализма, религијских догми, сиромаштва или ратова. Због тога писменост не можемо окарактерисати као „универзално обележје свих индивидуа, друштава и култура” (Митровић, 2010, 169). Ипак, без обзира на постојање различитих „кочница” у остваривању права свих људи на образовање, писменост је временом еволуирала у један сложенији конструкт који обухвата не само „познавање система писања и читања” (Речник српскога језика, 2007, 930) или способност коришћења говорног и писаног језика, већ и примену тих и других знања и умења у различитим ситуацијама у реалном контексту, критичку<sup>1</sup> и културну<sup>2</sup> димензију писмености.

Из једне савремене студије засноване на резултатима ученичких постигнућа на ПИСА тестовима (*PISA – Programme for International Student Assessment*) у Србији сазнајемо да израз *бити писмен* објашњава поседовање основног образовног капитала „који је ученику неопходан да би наставио школовање и да би се успешно снашао у личним и професионалним улогама у којима ће се, као одрасла особа, наћи” (Baucal i Pavlović Babić, 2010, 7). Сматрамо да основни образовни капитал особе није потпун и довољно богат за добру комуникацију у 21. веку, веку *знања*, уколико не садржи и музичку писменост. Музичка писменост је једна од жанровски различитих писмености. Из монографије *Писменост и образовање*

---

<sup>1</sup> *Критичка димензија писмености* (или *критичка писменост*) је у хијерархији писмености рангирана на највишој позицији. То је компетенција за слободно и самостално процењивање; она нам пружа могућност да „правимо сопствене изборе, креирамо нова значења...” (Митровић, 2010, 78).

<sup>2</sup> *Културна димензија писмености* јесте компетенција за препознавање особености „неког садржаја у контексту /.../ ова димензија писмености укључује и културно учење, социјализовање у специфичним садржајима и начинима мишљења, својственим наставним областима” (Митровић, 2010, 78).

сазнајемо да се писмености различитог жанра полако али сигурно уводе у образовање. „Школска пракса се постепено обогаћује радом на развијању математичке писмености, визуелне, музичке, ликовне, картографске, медијске, компјутерске /.../ Одређења ових писмености тесно су повезана са главним циљевима васпитно-образованог рада у конкретним наставним областима” (Митровић, 2010, 135). Свака од наведених врста писмености даје свој допринос у изградњи нове и проширене концепције образовања за будућег холистички образованог припадника друштва.

У нашем систему основног образовања музичка писменост не егзистира у самосталном облику као посебан предмет већ је уткана у предмет *Музичка култура*. Учење музичког система читања и писања води у музичку писменост која омогућава улазак у један нови свет – свет *Музике* са својим немерљивим музичким благом. Музичка писменост се најуспешније остварује када музички садржаји, разноврсни и атрактивни, потичу из различитих, географски ближих и даљих култура. Стичући сазнања о звуковима, тонским висинама, ритму, мелодији и њиховом бележењу учећи музичко писмо и оспособљавајући се за читање и тумачење музичког језика из записа, ученици преко музике свог и других народа истовремено уче да упознају и разумеју различите музичке/уметничке периоде, да препознају музичка дела трајне вредности светског музичког опуса, стил епохе и композитора, да науче да препознају праве уметничке вредности и да „постану носиоци одређених културних вредности и порука” (Митровић, 2010, 136). Музичка писменост отвора врата најпожељнијим вредностима на образовном тржишту данашњице – „културној” и „мултикултурној писмености”.<sup>3</sup>

Наше дубоко уверење да је музичка писменост суштински део и општег и професионалног музичког образовања које појединца води ка култивисанијем односу према музици поткрепићемо следећим цитатом:

---

<sup>3</sup> О *културној и мултикултурној писмености* говори се у монографији *Писменост и образовање*. Термин *културна писменост* везује се за Хирша (Hirsch) и његово схватање „да је сврха школског образовања да помогне ученицима да постану културно писмени, тј. да постану носиоци одређених културних вредности и порука” (Митровић, 2010, 136). *Мултикултурна писменост* је израз који првенствено упућује на познавање и разумевање различитих култура, а потом и на разумевање „универзалних људских тема и проблема, осетљивости, поштовању и толеранцији према различитим културним вредностима” (Митровић, 2010, 136).



„Познавање музичког писма и музичких појмова олакшава рад на слушању музике и њеном разумевању /.../ од музичке писмености зависи и општи ниво културе једног народа” (Стојановић, 1997, 82).

### 1.1. Појам и врсте музичке писмености

Музички писмена особа треба да поседује развијене музичке способности, знања и умења читања и писања музичког текста, тумачења и репродуковања тог записа вокално (гласом) и/или инструментално. Према Естел Јоргенсен (Estelle Jorgensen) једна од десет карактеристика музички образоване особе јесте њена способност да користи музички речник и нотацију. У свом научном раду<sup>4</sup> из 1981. године Јоргенсенова је музичку писменост дефинисала као минимални ниво музичких способности која омогућава особи да функционише са музичким материјалом. За Јана Вринда (Jan Vriend) музичка писменост је способност да се препознају музичке компоненте, прати њихов ток и да се разуме смисао тих компоненти у контексту одређене композиције (Vriend, 2009, 8). Често су слушне способности и музичка писменост уско повезане, нарочито за оне који уче како да читају или певају с листа – такође наводи Вринд (Vriend, 2009, 8).

У зависности од степена оспособљености да се служимо музичким језиком у интерпретацији записаног музичког материјала већег или мањег степена сложености, разликујемо функционалну и елементарну музичку писменост.

*Функционална музичка писменост* представља висок степен/ниво музичког образовања и, најчешће је својствена особама којима је музика професионална оријентација и животна потреба. У нашој средини нема много литературе у којој се разматра појам музичке писмености, али смо ипак пронашли неколико извора који садрже потребне податке да бисмо приказали развојни пут дефиниције *функционална музичка писменост*.

Посредством извора из 1996. године сазнајемо да „музичко описмењавање подразумева процес у коме се ученици оспособљавају за свесно запажање и репродуковање ритмичких и мелодијских токова” (Стојановић, 1996, 100). У следећем извору постоји податак који описује музички писмену особу. То значи „бити способан за певање/свирање или слушање у себи каквог нотног текста, као и

<sup>4</sup> [http://symposium.music.org/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=1907:school-music-performance-programs-and-the-development-of-functional-musical-literacy-a-theoretical-model&Itemid=124](http://symposium.music.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=1907:school-music-performance-programs-and-the-development-of-functional-musical-literacy-a-theoretical-model&Itemid=124)

записивање или замишљање нотног записа каквог мелодијско-хармонског тока при слушању музике. Овакав циљ намеће дуг и сложен наставни процес који превасходно припада професионалном музичком образовању од основне музичке школе до краја музичких студија” (Стојановић, 1997, 81). У извору који датира из 2001. године Гордана Стојановић додаје да се овако описана музичка писменост „може дефинисати као функционална музичка писменост” (Stojanović, 2001, V).

Зорислава М. Васиљевић, ауторка академског уџбеника *Методика музичке писмености*, појам *функционална музичка писменост* дефинише као *потпуна музичка писменост*. Наиме, ауторкино изучавање проблематике музичке писмености и процеса музичког описмењавања довело је до поставке следећег закључка:

„Када аудитивна перцепција тече паралелно са схватањем, она изазива визуелне асоцијације, тако да слушана музика може без застоја у схватању да буде записана, јер је нотни текст већ виђен за време слушања. Тај степен музичке образованости може се назвати потпуном музичком писменошћу” (Vasiljević, 2006, 184).

Формулације функционална музичка писменост и потпуна музичка писменост описују једну исту појаву – висок ниво способности читања, писања, извођења (гласом или инструментом) и тумачења музичког записа. Суштина функционалне односно потпуне музичке писмености јесте у томе да професионалним музичарима омогућава брзо сналажење у непознатом нотном тексту, тачно дешифровање, читање и репродуковање, музичког записа и записивање интринзичке (унутрашње) или екстринзичке (спољашње) музичке идеје. *Функционалност*, као језички термин, описује својства попут практичности, оперативности; то је „особина онога што је функционално; служење одређеној сврси” (Велики речник страних речи и израза, 2008, 1369). *Потпуност* означава „стање онога што је потпуно” (Речник српскога језика, 2007, 988). Оно што је потпуно јесте апсолутно (Речник српскога језика, 2007, 988), а то у образовању било које врсте, па тако и у музичком образовању, није сасвим одговарајућа категорија због промена које свакодневно настају учењем нових података, упијањем нових информација и слично. Из тих разлога музичку писменост не треба посматрати као потпуну, апсолутну; то је један отворени систем у коме се нова искуства и информације мешају и повезују са претходним искуствима. Тако се повећава количина синтетизованих знања и умења што утиче на свакодневно нарастање обима музичке писмености,

без лимита. Мишљења смо да појам *функционална музичка писменост* најбоље објашњава суштину професионалног нивоа музичке писмености и да *описује способност култивисаног извођења музике певањем/свирањем из нотног текста и способност записивања музике коју чујемо око нас и/или у нама.*

*Елементарна музичка писменост* је синоним за основну музичку писменост која се у нашој земљи стиче како у основним општеобразовним школама, тако и у школама за основно музичко образовање. Појам *елементаран* означава нешто основно, битно, потребно, „почетни, почетнички; ограничен на основне појмове” (Речник српскога језика, 2007, 352). У нашој средини је „убичајено да се говори о елементарној писмености, нешто ређе о основној писмености” (Митровић, 2010, 124). Захваљујући конструисаним инструментима и подацима првог стандардизованог теста о општој писмености из 1981. године – које је истражила Милица Митровић, сазнајемо да је за ауторе другог од три примењена инструмента општа елементарна писменост представљала „основну умешност у читању и писању” (Митровић, 2010, 126). Елементарна/основна умешност читања се описује као способност разумевања написане поруке помоћу графичких знакова „у условима када нису посебно развијени памћење, интелигенција, нити постоји посебно образовање” (Митровић, 2010, 126). За елементарну/основну умешност писања каже се да је то способност да се сви графички знакови језика користе ради саопштавања „поруке другој особи писменим путем” (Митровић, 2010, 126). Наведеним закључцима обезбеђено је боље разумевање природе елементарне музичке писмености, имајући у виду да истраживање научне грађе (домаће и иностране) не обилује неопходним подацима ове врсте и дефиницијама овог појма.

Према нашем мишљењу, елементарна музичка писменост може се дефинисати као умење музичког читања и писања основних мелодијско-ритмичких садржаја то јест опажања и интонирања тонова, декодирања музичких знакова – нота, интерперетирања музичких примера мање сложености вокално и/или инструментално. Ова врста писмености треба да „...обухвата оно основно што би појединац требало да зна, односно чиме би требало да влада како би успешно могао да репродукује, схвата и записује једноставније музичке садржаје” (Никшић, 2009, 97).

На основу спроведеног истраживања Гордана Стојановић<sup>5</sup> установила је сложеност процеса музичког описмењавања које се реализује кроз три периода рада: предбукварски, букварски и послебукварски период „...аналогно етапама учења почетног читања...” (Stojanović, 2001, 144). Прилагођавање музичких садржаја, музичких активности и метода у периоду почетног музичког описмењавања ученика млађег школског узраста у општеобразовној школи наметнуло је и нов назив, *почетна музичка писменост*. Дакле, *почетна музичка писменост може се дефинисати као подврста елементарне (основне) музичке писмености која обухвата учење основних тонова и ритмичких врста и њихово извођење (певање/свирање) у основном тоналитету уз коришћење одговарајућих музичких појмова*.

На основу изведеног закључка садржај програма почетне музичке писмености обухватио би рад на развијању слушне перцепције ученика, рад на поставци основних тонских висина и трајања, рад на аудитивном и визуелном разумевању нотног текста – читање и репродуковање музике гласом и/или мануелно, свирањем музичког инструмента, као и рад на остваривању чисте и тачне вокалне и инструменталне интонације у комбинацији са применом одговарајућих музичких појмова и музичке теорије. И поред сазнања да процес музичког описмењавања у општеобразовним школама почиње у првом циклусу основног образовања и васпитања, неопходно је указати на могућност његовог увођења у било ком периоду, у било којој узрасној доби, код свих особа које су музички почетници и које је потребно музички описменити.

## 1.2. Наставни програм основне музичке писмености

Званични документ у коме су садржане наставне области, наставни садржаји, активности као и начини за извођења наставе музичке културе је *Наставни програм образовања и васпитања за први циклус основног образовања и васпитања – Правилник о наставном плану и програму за први и други, трећи, и четврти разред основног образовања и васпитања (Службени гласник РС – Просветни гласник, 2004; 2005; 2006)*. Упоређивањем наставних програма по вертикали за предмет Музичка култура, утврдили смо доследност у структури законског документа. Наставни програм за први, други, трећи и четврти разред основне школе

<sup>5</sup> Stojanović, G. (2001). *Komparativna metodologija nastave muzičke pismenosti i početnog čitanja i pisanja* (необјављена докторска дисертација). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

има следеће структуралне целине, *Циљ и задаци*, *Садржај програма*, *Начин остваривања програма*, *Захтеви програма по активностима*, *Препоручене композиције за певање* и *Препоручене композиције за слушање*.

Садржај предмета Музичка култура чине активности, извођење музике (певање/свирање), слушање и стварање музике (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004; 2005; 2006). Иако у Правилнику о наставном плану и програму за сва четири разреда јасно пише да је један од шест задатака предмета Музичка култура „упознавање основа музичке писмености...” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004; 2005 и 2006), овај документ нема издвојену структуралну целину на ову тему. Садржај и начин реализације почетне музичке писмености уткани су у садржаје појединих музичких активности. Из тих разлога покушавамо анализирањем садржаја програма за прва четири разреда основне школе да пронађено, издвојимо и групишемо оне садржаје који се односе на дискурс музичка писменост помоћу којих ће реализација процеса музичког описмењавања бити омогућена.

#### *1.2.1. Наставни програм основне музичке писмености у првом разреду основне школе*

У садржају наставног програма *Извођење музике* у оквиру активности *Певање*, налазимо прву информацију која припада дискурсу *музичка писменост*. У тексту је наведено да се певањем песама – модела и наменских песама обављају „...звучне припреме за поставку музичке писмености” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004, 58). За нас је овај податак веома важан. Наиме, певање песама – модела и наменских песама, методом учења по слуху доводи до способности опажања тонова и по висини и по трајању. Ако су песме – модели довољно добро обрађене по слуху у првом и другом разреду, довољно често понављане кроз различите музичке активности и чврсто меморисане, онда је у трећем и четвртном разреду могуће повезивање наученог звучног податка са графичким музичким знаком (ноте), а затим и претварање знака – нотног записа у звук. Песме–модели су према жанру народне песме или песме у народном духу, док су наменске песме жанровски разноврсније – оне су из опуса народне, уметничке, дечје, а понекад и филмске музике. У списку препоручених песама–модела

постоје примери за тонове *до*, *ми* и *сол* прве октаве и једна наменска песма за тон *ре* (*Коњ има чет'ри ноге*).

У садржају музичке активности *Свирање*, податак који припада области музичке писмености налазимо у исказу „развијање ритмичког пулса и ритма свирањем пратње за бројалице и песме на различитим изворима звука (тело, предмети, ритмички дечји инструменти)” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004, 58), што заправо значи свирање ритмичког пулса и ритма уз извођење бројалица и песама.

У садржају програма активности *Извођење музике* такође се наводи да користећи практично музичко искуство ученици треба да препознају звуке које ствара глас (говор –певање), основне степене јачине звука (гласно-тихо), две од три основне категорије темпа (брз-спор), трајање звукова (кратак-дуг) и песму на основу неког „...карактеристичног одломка мелодије” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004, 58). Говор, певање, гласно-тихо, брзо-споро и кратко-дуго представљају основне музичке појмове које ученици треба поступно да усвоје током првог разреда на основу сопственог искуства, то јест путем практичне наставе, а мање теоретисањем (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004).

У садржају програма активности *Стварање музике* наилазимо на два податка која могу бити значајна у раду на музичком описмењавању: (1) креирање једноставне ритмичке пратње за бројалице, песме, приче, стихове, музичке игре коришћењем различитих извора звука и (2) импровизовање или „смишљање малих ритмичких целина помоћу различитих извора звука (говором, изговарањем група гласова, различитим предметима, дечјим инструментима)” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004, 58).

*Дечје стваралаштво*, импровизација деци помаже у разумевању креативног чина и креативног процеса у музици – суштине компоновања. Те две стваралачке активности поспешују разумевање музичке структуре, а оно даље води бољем разумевању и извођењу музике. Импровизација представља „саму суштину музичке когниције” (Radoš, 2010, 31), с обзиром да подразумева рађање и извођење аутентичне, индивидуалне, први пут оживљене, материјализоване музичке идеје у датом тренутку, без преправљања. Музички педагог, Миодраг Васиљевић је веома давно указао на високе вредности и ефекте импровизације. Сматрао је да

импровизацију „треба да уче и најмања деца” као и да се „у импровизацији деца уче нечем вишем него што је сама импровизација. Кроз њу мора да заблиста будући рад тонског мајстора, ствараоца или извођача. Кад дете ликвидира ’игру импровизације’ у корист свог личног изражавања, јавља се личност будућег композитора” (Vasiljević, 1981, 28).

Креирање и импровизовање музике на млађем школском узрасту односи се на спонтано стварање вокалних и инструменталних творевина једнако лаких и забавних као када се инстинктивно смишљају речи за стихове дечје песме или реченице за прозни састав. Васиљевић (1981, 27) импровизацију пореди са моделирањем у настави цртања. Група психолога музике објашњава да кориговање или преформулисање електронског писма, писање разгледнице или кратке песме за неку прилику представља компоновање, а да је импровизација „ћаскање са колегом на ходнику” (Leman, Sloboda i Vudi, 2012, 151). Наведени психолози износе мишљење да су компоновање и импровизовање присутни у нашем свакодневном животу и да су то видови понашања у којима уживамо „што се може видети по дечјим спонтаним вокалним импровизацијама током игре. Деца весело измишљају песмице на лицу места или модификују постојеће на паметне и смешне начине” (Исто, 2012, 151). За компоновање и импровизовање користили су, како сами кажу, неутралан израз *генеративност* због тога што се током оба облика музичког стваралаштва рађа оригинална музичка идеја, односно „генерише нов материјал” (Исто, 2012, 151). Тако се о импровизацији изјашњавају научници – теоретичари, док Марк ван Рун (Marc van Roon) и Џошуа Самсон (Joshua Samson), истакнути џез музичари – извођачи / практичари и учесници – предавачи на међународној конференцији на тему *Импровизација у музици (Improvisation in Music)*, ову ванредну стваралачку способност описују речима „А performance given without planning or preparation” (Marc & Samson, 2004, 10), односно да је импровизација дато (поклоњено) извођење без планирања и припремања. Захваљујући њиховом богатом практичном музичком искуству добијамо спонтано, кратко и јасно објашњење музичке импровизације на примеру говора и језика. Наиме, они наводе да смо сви ми импровизатори и да у обичном/свакодневном говору користимо постојећи фонд речи/речник, примењујући одређена правила за

наше сопствене креације.<sup>6</sup> Укратко, ако научимо (акумулирамо) довољно музичких података, створимо фонд од музичких речи и реченица (музичких целина – песама), односно ако формирамо музички речник (музичких појмова) и научимо да се тиме користимо примењујући музичка правила – можемо створити сопствене музичке креације.

Даљим проучавањем наставног садржаја предмета Музичка култура уочили смо недостак прецизне информације о пожељном амбитусу<sup>7</sup> песама које се могу певати у првом разреду основне школе. Наиме, у садржају програма музичке активности *Певање*, наводи се да ученици у првом разреду певају песме које су примерене њиховим гласовним могућностима (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004), а то је непотпуна, нејасна препорука за званични документ. Наведени недостатак уочен у наставном програму првог разреда није усамљен, већ се доследно понавља по вертикали – у свим наставним програмима музичке културе првог образовног циклуса. Анализом музичких примера за први разред основне школе, према заступљености тонова, утврдили смо да се већина наведених примера (песама) креће у амбитусу од 5 односно 6 тонова ( $c_1 - a_1$ ). Изузетак представља дечја песма *Брате Иво*. Она се налази у списку препоручених композиција за певање у првом разреду, међутим, због канонске структуре и распона тонова од  $g$  до  $a_1$  (амбитус од девет тонова), постојање овог музичког примера у програму првог разреда можемо протумачити као позитиван подстицај ученицима који имају већи музички потенцијал.

Позивајући се на резултате једног ранијег истраживања (из 1934. године) са испитаницима узраста од 2 до 10 година, Ксенија Радош уочава да се већ у другој години живота догађа ширење вокалног опсега тонских висина од  $d_1$  до  $a_1$  и да се до десете године амбитус тонова проширује од  $a_1$  до  $g_2$  (Radoš, 2010, 308). Ово истраживање демантује претпоставку о скромном и ограниченом вокалном амбитусу деце млађег узраста, али истовремено указује и на постојање постепеног

---

<sup>6</sup> *We are all improvisers; in ordinary speech we use existing vocabulary, applying certain rules for our own creations!* Аутентична изјава Марк ван Руна (Marc van Roon) и Џошуе Самсона (Joshua Samson) са њиховог предавања и музичке радионице на тему **Are you game to play?** the art of improvisation organisational learning and performance са међународне конференције о импровизацији у музици одржане на Краљевском конзерваторијуму у Хагу, Холандија.

<sup>7</sup> *Амбитус* је реч из латинског језика (lat. *ambitus*) која у музичкој терминологији представља „распон од најнижег до највишег тона нечијег гласа (или инструмента, композиције)” (Клајн и Шипка, 2008, 108).



проширивања амбитуса према периодима одрастања и на нашу обавезу уважавања те постепености. Резултати Смитовог (Smith) истраживања из 1963. године са трогодишњацима и четворогодишњацима такође су показали „ступњевитост вокалног развоја” (Radoš, 2010, 308). „На основу резултата овог истраживања, аутор такође сугерише да прве песме које деца уче треба да се крећу у опсегу висина од  $c_1$  до  $f_1$  или од  $d_1$  до  $g_1$ , а потом се може прећи на распоне од  $c_1$  до  $a_1$ , са завршним опсегом дециме који укључује висине од  $c_1$  до  $e_2$ ” (Radoš, 2010, 308). Наведени подаци су у складу са реалним, отежавајућим околностима у нашем образовном систему за учење музике – велики број ученика у одељењима и само један час недељно обавезног предмета Музичка култура.

Табела 1. Садржаји програма у 1. разреду

<i>Садржаји програма основне музичке писмености у првом разреду основне школе</i>
1. певање песама – модела и наменских песама у амбитусу $c_1 - a_1$
2. певање и извођење музичких игара
3. свирање ритмичког пулса и ритма као пратње за бројалице и песме на различитим изворима звука
4. опажање и препознавање, уз коришћење музичке терминологије, брзо-споро, гласно-тихо, дуже-краће, дубок тон-висок тон
5. креирање једноставне пратње за бројалице, песме, приче, стихове, музичке игре коришћењем различитих извора звука (глас, тело, дечји музички инструменти)
6. импровизација – смишљање малих ритмичких целина помоћу различитих извора звука (говором, спонтаним изговарањем група гласова, рукама и ногама, различитим предметима, дечјим инструментима); слободно импровизовање звучних разговора

### *1.2.2. Наставни програм основне музичке писмености у другом разреду основне школе*

Из садржаја програма *Извођење музике* у другом разреду, у оквиру активности *Певање* може се учити наставак певања других наменских песама и песама – модела у комбинацији са наученим музичким примерима из претходног разреда. Применом упоредне анализе препоручених песама у првом и другом разреду могуће је установити поступно проширење амбитуса за два тона навише и један тон наниже. Наиме, већина мелодија у музичким примерима је у обиму октаве, од  $c_1$  до  $c_2$ , са изузетком песме – модела *Синоћ је куца лајала* за тон  $h$ . У попису препоручених песама – модела наведени су музички примери за тонове *до, ре, фа* и *ла* прве октаве, за тон *си* мале октаве и један музички пример у функцији наменске песме за утврђивање тонске висине *сол* – прве октаве ( $g_1$ ) *C' оне стране*

*Дунава*. Анализом музичких примера утврђено је да распон тонских висина у другом разреду обухвата девет тонова – интервал нона (од  $h$  до  $c_2$ ).

У оквиру садржаја програма музичке писмености поред певања заступљено је и извођење музичких игара. Нас посебно занима музичка активност *Певање* која се најчешће и реализује уз извођење музичких игара. Музичке игре (дидактичке игре, игре са певањем и игре са инструменталном пратњом) јесу у служби музичке писмености јер помажу ученицима да усвоје и запамте ритмичко-мелодијске обрасце од којих ће неки бити представљени нотним записом у трећем и четвртном разреду. Музичке игре су полифункционалне, што ћемо и објаснити. Певањем и/или свирањем музичких игара, у комбинацији са адекватним покретом, ученици истовремено повезују лепо са корисним, лако, брзо и трајно усвајају песму, повезују слоге речи према ритмичко-мелодијској конструкцији песме/игре, подстичу развој и капацитет меморије и унапређују координацију и ритмичност тела. Учесталом применом музичких игара ученици имају прилику да запамте, меморишу и фиксирају почетни тон песме односно мелодије музичке игре, под условом да им се даје исправна интонација преко темперованог музичког инструмента (хармоника, клавир, металофон...). Певање музичких игара мора да почне интонирањем тонске висине песме то јест „мора да почне са тачним интонирањем почетног тона” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004, 60) и управо то је додирна тачка у приступу у раду на описмењавању ученика. Приликом учења музичких игара ученици спонтано памте почетне тонове и тонове који се у мелодијама најчешће појављују. Помоћу анализе седам препоручених музичких (дидактичких) игара утврђен је податак да су најфреквентнији тонови I, III и V ступња (тонови тоничког трозвука). У музичким примерима ове дидактичке врсте заступљене су и најједноставније ритмичке комбинације – низови осмина, четвртина и половина са еквивалентним паузама. Због својих позитивних карактеристика, као што су ритмичко-мелодијска једноставност и репетитивност мотива, музичке игре могу да помогну учвршћивању интонације и ритма, као и проширењу обима гласа. Дакле, музичке игре у контексту почетне музичке писмености поджанра основне музичке писмености, не могу у потпуности бити од помоћи за подједнако учење свих седам лествичних тонова, али свакако могу помоћи код унапређивања музичког памћења, ритма и вокалног репродуковања тонова тоничког трозвука како основног (C-dura), тако и неких других тоналитета.

У садржају програма *Извођење музике* наводи се да преко практичног музичког искуства ученици треба да препознају звуке које ствара глас (говор – певање), главне и основне степене јачине звука (гласно-тихо), као и да се упознају са динамичким нијансирањем (постепено појачавање и постепено утишавање); да препознају две од три основне категорије темпа (брз-спор), трајање звукова и тонова (кратак-дуг) и да препознају песму на основу неког „...карактеристичног одломка мелодије” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004, 58). У другом разреду основне школе ученици треба да усвоје појмове којима се одређује расположење и карактер композиције (весело, шаљиво, тужно, нежно, одлучно...) Све наведено ученици треба поступно да усвоје кроз сопствено практично музичко искуство без дефиниција и теоријских објашњења.

У оквиру музичке активности *Свирање* наилазимо на следећи садржај који је у вези са основама музичке писмености: (1) допуњавање певања свирањем ритмичког пулса на неком од инструмената у синхронизацији са темпом извођења, (2) инструментално извођење (свирање) неког ритма научене мелодије „уз истовремено ритмичко рецитоване или певање” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004, 59), (3) извођење ритма познате мелодије тапшањем или на ритмичком инструменту уз истовремено замишљање те мелодије у себи, (4) понављање инструментом краћег ритмичког мотива ради вежбања памћења и брзог сналажења и (5) свирање ритма појединих речи из говора са различитим бројем слогова или краћих реченица.

Из садржаја активности *Стварање музике* могу се издвојити подаци који се односе на основну музичку писменост: (1) импровизација – смишљање малих ритмичких целина које се остварују говором или спонтаним изговарањем групе/а гласова, (2) „потпуно слободна звучна импровизација остварена рукама и ногама, односно дечјим инструментима” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004, 59) и (3) неспутано – слободно импровизовање звучних дијалога (разговора) рукама, ногама или дечјим инструментима.

Табела 2. Садржаји програма у 2. разреду

*Садржаји програма основне музичке писмености у другом разреду основне школе*

1. певање песама – модела и наменских песама у обиму h - c<sub>2</sub>
2. певање и извођење музичких игара
3. опажање и препознавање, уз коришћење музичке терминологије, брзо–споро, гласно–тихо и постепено појачавање – постепено утишавање, дуже–краће, дубок (низак) тон–висок тон, као и различита расположења (весело, шaljиво, тужно, нежно, одлучно...)
4. певање уз свирање ритмичког пулса на неком од дечјих инструмената
5. свирање ритма уз истовремено ритмичко рецитовање или певање
6. извођење ритма познате мелодије уз истовремено замишљање те мелодије у себи
7. понављање краћег задатог ритмичког мотива
8. свирање ритма појединих речи (из говора) са различитим бројем слогова или краћих реченица.
9. импровизовање малих ритмичких целина које се остварују,
  - а) говором
  - б) спонтаним изговарањем групе/а гласова
10. слободно звучно импровизовање рукама и ногама, односно дечјим инструментима
11. слободно импровизовање звучних дијалога,
  - а) рукама, ногама (тапшање, бат)
  - б) дечјим инструментима.
12. импровизовање мелодије на сопствени или од учитеља предложен стих

*1.2.3. Наставни програм основне музичке писмености у трећем разреду основне школе*

У трећем разреду активност *певање* спроводи се на два начина, учењем по слуху и учењем из нотног текста. Певају се песме традиционалне и уметничке музике према гласовним могућностима и узрасним карактеристикама ученика. Наставља се певање музичких игара, певање песама – модела и наменских песама. Анализом понуђених музичких примера (препоручених композиција) утврђено је да је већина примера у основном тоналитету (C-duru) и у обиму прве октаве (од c<sub>1</sub> до c<sub>2</sub>). Изузетак представља композиција *Авињонски мост* са обимом тонова од g до g<sub>1</sub>.

Певање из нотног текста обухвата музичке примере који су мањег амбијуса од оног који је утврђен у музичким примерима за извођење по слуху. Певање

из нотног текста у трећем разреду подразумева вокалну репродукцију тонских висина путем солмизационих слогова (певање солмизацијом). За разлику од претходна два разреда у којима су песме извођене речима (поетским текстом), певање солмизацијом за ученике трећег разреда представља нешто ново. Зато се савлађивање тонских висина и певање солмизације из нотног текста остварује преко музичких примера малог обима. По овом питању у званичном документу наведен је и прецизан податак којим се прописује обим тонова пентахорда – од  $c_1$  до  $g_1$  (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2005) и упућује на значај читања имена нота: „Потребно је да ученици сазнају како (sic) се учи песма и помоћу нота, то јест да науче читање и писање нота и осталих музичких знакова помоћу којих ће само доћи до мелодије” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2005, 47).

У садржају програма уочавамо постепено усвајање нових музичких појмова и проширивања музичког речника музичким изразима из италијанског језика заступљених и у примерима за певање и свирање. Усвајају се следећи музички појмови за динамику из италијанског језика, тихо ( $p = piano$ ), гласно, јако ( $f = forte$ ) и средње гласно, средње јако или полујако ( $mf = mezzoforte$ ).

Анализом наставног програма за трећи разред може се уочити да је активност *Свирање* проширена, односно да је ово период у коме се уводе и мелодијски инструменти Орфовог инструментаријума (блок флаута и металофон). Мелодијски инструменти су сложеније природе од ритмичких инструмената попут звечке, добоша, штапића, даира и триангла, доминирајућих дечјих инструмената у претходна два разреда. Учење свирања музички и технички захтевнијих мелодијских инструмената дечјег инструментаријума је у складу са дидактичким начелом поступности и великим когнитивним потенцијалом просечних осмогодишњака и деветогодишњака. Свирање на мелодијским дечјим инструментима ученицима овог разреда представља новину, због чега је важно да се реализује кроз извођење једноставнијих песама. Свирање на ритмичким дечјим инструментима подразумева једноставне ритмичке аранжмана који истовремено могу бити и пратња за бројалице, песме и игре. Наведени податак је у оквирима основне музичке писмености јер се свирањем мелодијских и ритмичких дечјих инструмената ученици поступно оспособљавају и за извођење једноставних музичких примера (песме) из нотног текста.

У садржају наставног програма музичке активности *Стварање музике* заступљено је креирање и импровизовање, једноставне пратње за бројалице, песме, приче, стихове и музичке игре коришћењем различитих извора звука. Од ученика се очекује да смишљају музичка питања и одговоре, ритмичке допуњалке, мелодијске допуњалке са речима и без њих, да смишљају мале ритмичке целине које би требало спонтано извести изговореним или отпеваним групама гласова (*Службени гласник РС – Просветни гласник, 2005*) и да импровизују музичке дијалоге коришћењем Орфовог инструментаријума. Музички дијалози се могу реализовати на два начина, дијалогизирајућом импровизацијом различитим дечјим инструментима по жељи ученика или „импровизацијом дечје мелодије на властити или од стране учитеља предложен стих” (*Службени гласник РС – Просветни гласник, 2005, 47*). Музичко стваралаштво истовремено пружа како ученику, тако и наставнику широк спектар могућности музичког изражавања без обзира на степен индивидуалних способности и маште. Ова музичка активност заузима важно место у програму основне музичке писмености јер се њоме додатно подстиче инспирација ученика и наставника за обликовање ритма и мелодије (*Службени гласник РС – Просветни гласник, 2005*).

Табела 3. Садржаји програма у 3. разреду

<i>Садржаји програма основне музичке писмености у трећем разреду основне школе</i>
1. певање и свирање песама – модела и наменских песама по слуху
2. усвајање музичког писма (линијски систем, виолински кључ, музички знаци – ноте), обележавање основних тонских трајања (четвртина, осмина, половина ноте и њихове паузе), усвајање основне дводелне мере (2/4 такт)
3. певање и свирање песама и музичких игара из нотног текста у обиму пентахорда, $c_1 - g_1$ и усвајање нових појмова и проширивање музичког речника (музички појмови за динамику из италијанског језика), тихо ( $p = piano$ ), гласно, јако ( $f = forte$ ) и средње гласно, јако или полујако ( $mf = mezzoforte$ ) и њихова примена из нотног текста
4. свирање ритмичке пратње за бројалице, песме и игре на дечјим инструментима
5. препознавање и свирање делова песама – мотива
6. инструментално понављање краћег задатог мелодијског мотива
7. креирање једноставне ритмичке пратње за бројалице, песме, приче, стихове и музичке игре
8. смишљање музичких питања и одговора, ритмичких допуњалки, мелодијских допуњалки и мелодијских допуњалки са и без речи
9. импровизовање музичких дијалога на инструментима Орфовог инструментаријума
10. импровизовање дечје мелодије на сопствени или од учитеља предложен стих

#### 1.2.4. Наставни програм основне музичке писмености у четвртом разреду основне школе

Проучавањем наставног програма за четврти разред утврђено је да је то период у коме се надограђују садржаји из претходног разреда, односно да је то време када ученици проширују стечена сазнања о нотацији<sup>8</sup> и музичким појмовима.

У садржају програма области *Извођење музике* евидентирани су подаци значајни за процес музичког описмењавања ученика млађег школског узраста. Путем музичке активности *Певање* ученици су активни у: певању песама из нотног текста одређеног жанра (одабрани примери традиционалне и уметничке музике) према гласовним могућностима и узрасту ученика; певању и извођењу музичких игара и певању наменских песама. Анализом препоручених музичких примера може се закључити да је њихов амбитус од а до d<sub>2</sub>. У супсегменту *Препорука за остваривање програма* сегмента садржаја програма *Начин остваривања програма* проналазимо податак у коме је наведено да би ученици четвртог разреда требало да раде на савладавању „тонске висине и солмизације” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2006, 49). Наиме, навод у једнини сматрамо пропустом јер смо утврдили да четврти разред представља круну рада на поставци не једне већ седам основних тонских висина и солмизације. На истом месту законског документа наведено је да ученици четвртог разреда треба да усвоје следеће музичке појмове: цела нота и пауза, ритмичка фигура – четвртина са тачком и осмина, корона, појам интервала и имена основних интервала, C-dur лествица, ступањ, степен и полустепен, знак за репетицију, прима и секунда волта и основне музичке форме – дводелна и троделна песма (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2006).

Наведеним документом музичка активност *Свирање* подразумева следеће: свирање ритмичке пратње за бројалице, песме и игре на дечјим инструментима, свирање песама на мелодијским инструментима Орфовог инструментаријума и свирање препознатих делова (мотива) песама.

У поређењу са трећим разредом вокабулар музичке терминологије ученика четвртог разреда у обе музичке активности утврђује се већ познатим италијанским изразима за (1) динамику – тихо (*p = piano*), гласно, јако (*f = forte*) и средње

---

<sup>8</sup> Нотација = нотно писмо

гласно, јако или полујако (*mf = mezzoforte*) и проширује усвајањем појмова из италијанског језика за динамичко нијансирање – постепено појачавање (*crescendo*) и постепено утишавање (*decrescendo*) и за (2) темпо – спори, лагани темпо = адађо (*Adagio*), умерени темпо = умерено (*Moderato*) и брзи темпо = алегро (*Allegro*).

Вредност активности *Стварање музике* у остваривању процеса музичког описмењавања изражена је у креирању једноставне ритмичке пратње за бројалице, песме, приче, стихове и музичке игре, у смишљању музичких питања и одговора, ритмичких и мелодијских допуњалки, као и мелодијских допуњалки са речима и без њих састављању мелодије од понуђених двотактних мотива, импровизовању мелодије на задати текст и импровизовању дијалога на мелодијским инструментима Орфовог инструментаријума (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2006). По питању музичке писмености, садржај активност *стварање музике* за четврти разред разликује се од садржаја исте активности трећег разреда у састављању мелодије од понуђених двотактних мотива и импровизацији мелодије на задати текст.



Табела 4. Садржаји програма у 4. разреду

<i>Садржаји програма основне музичке писмености у четвртој разреду основне школе</i>	
1.	певање и свирање песама – модела, наменских песама и музичких игара (основног тоналитета) из нотног текста у обиму прве октаве $c_1-c_2$
2.	савладавање тонских висина и солмизације
3.	усвајање музичког писма са следећим музичким појмовима, цела нота и пауза, четвртина са тачком и осмина – ритмичка фигура у трајању две јединице бројања, корона, појам интервала и имена основних интервала, C-dug лествица, ступањ, степен и полустепен, знак за репетицију, прима и секунда волта и основне музичке форма – дводелна и троделна песма
4.	певање и свирање песама из нотног текста у обиму октаве $c_1-c_2$ и усвајање нових појмова и проширивање музичког речника италијанским изразима за (1) динамичко нијансирање – постепено појачавање ( <i>crescendo</i> ) и постепено утишавање ( <i>decrescendo</i> ) и за (2) темпо – спори, лагани темпо = адађо ( <i>Adagio</i> ), умерени темпо = умерено ( <i>Moderato</i> ) и брзи темпо = алегро ( <i>Allegro</i> )
5.	свирање ритмичке пратње за бројалице, песме и игре на дечјим инструментима
6.	свирање песама на мелодијским инструментима Орфовог инструментаријума
7.	свирање препознатих делова (мотива) песама
8.	инструментално понављање краћег задатог мелодијског мотива
9.	креирање једноставне ритмичке пратње за бројалице, песме, приче, стихове и музичке игре
10.	смишљање музичких питања и одговора, ритмичких допуњалки, мелодијских допуњалки и мелодијских допуњалки са и без речи
11.	састављање мелодије од понуђених двотактних мотива
12.	импровизација мелодије на задати текст
13.	импровизовање музичких дијалога на инструментима Орфовог инструментаријума
14.	импровизовање дечје мелодије на сопствени или од учитеља предложен стих

Уочили смо и неколико техничких недостатака. Наиме, иако је установљено постојање музичке активности *Свирање*, која је посебно важна за смислено учење музике током сва четири разреда основне школе, у наставним програмима постоји списак препоручених композиција за певање и слушање музике, али ни у једном од њих не постоји списак препоручених композиција за свирање композиција. Такође, на основу прегледа препоручених композиција за певање и слушање музике уочили смо заступљеност композиција у 3/4 мери и 4/4 мери. Међутим, обрада ових тактова није третирана са једнаком пажњом као што је то учињено при обради такта 2/4. У садржају наставног програма има композиција у троделу,

али нема података о обради  $3/4$  мере, док се обрада  $4/4$  такта наслућује само на основу поменутог податка о учењу целе ноте.

Упоредна анализа указује да се наставни програми првог и другог разреда у дискурсу основне музичке писмености допуњују. Евидентирана комплементарност наставних програма првог и другог разреда основне школе за предмет Музичка култура је методичко-дидактички пожељна и оправдана јер представља простор за складиштење бројних различитих звучних информација за квалитетну поставку звучног фонда – звучних наслага које у почетном учењу музике имају исту вредност као и учење гласова и говорних целина (речи) за савладавање матерњег језика током одрастања детета.

Наставни програм трећег и четвртог разреда надовезује се на програм првог и другог разреда, али у новом светлу, прецизније кроз усмеравање дечје пажње са доминантног начина учења (учење по слуху) ка нотном запису. То више није само усмено учење без присуства нота, већ је то писмено тумачење записане музичке мисли музичким писмом; то је читање мера, нота, пауза, тонских висина и трајања са ознакама темпа и динамике. Укратко – то је читање конвенционалног нотног записа и његово извођење путем активности певање и/или свирање.

Појединачно и упоредно анализирање наставних програма предмета Музичка култура за први, други, трећи и четврти разреда основне школе резултирало је издвајањем и разврставањем садржаја програма основне музичке писмености у млађим разредима основне школе. Тиме је учињен одређени допринос у формирању садржаја програма основне музичке писмености као дискурса и засебне целине у склопу наставних програма предмета Музичка култура.

### 1.3. Психолошке основе почетне музичке писмености

Квалитет реализације рада на почетном музичком описмењавању зависи и од његове усклађености са могућностима психофизичког развоја ученика млађег школског узраста. То су деца узраста од  $6/7$  до  $10/11$  година, ученици од 1. до 4. разреда који похађају први циклус основног образовања и васпитања. Тај школски четворогодишњи период поклапа се са периодом средњег детињства. Централни догађај средњег детињства јесте полазак детета у основну школу. Уочено је да прелазак детета из предшколског у школски систем представља преломни или

кризни период који је у психолошкој литератури, према Виготском (Лев Семёнович Вь́готский), познат као криза седме године (Виготски, 1996, 295). Понашање деце је тада знатно другачије од понашања у претходном предшколском периоду када су деца била наивна и непосредна – иста споља и изнутра. Губитак таквих карактеристика личности Виготски тумачи као почетак настајања и разликовања унутрашње и спољашње стране личности (Исто, 1996, 296).

Нове социјалне околности, нова правила школског понашања и обавеза повлаче са собом и низ психофизичких промена. „Дете се нагло мења, /.../ то је некакав прелазни ступањ – дете више није предшколац, али није ни ђак” (Исто, 1996, 295). У раном детињству дете није у стању да спозна свој доживљај, док седмогодишњаци постају свесни доживљаја, његовог смисла, уопштавања. Улажење деце поменутог узраста у свет музике кроз доживљај је најбољи и најлепши начин учења музике, уметности лепоте звука, свакако само када се рад одвија правилно и када је усклађен са психофизичким карактеристикама ученика. Уосталом, у методичко-дидактичким упутствима, захтевима програма по активностима, наведено је да се „сазнајни процес у настави музичке културе заснива на доживљавању музике кроз песму и слушање музике” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004, 59; 2005, 47; 2006, 49).

Период средњег детињства није нимало лак и једноставан. То је период варирајућег физичког и когнитивног раста. Те варијације могу да зависе од пола, етничког порекла, генетике, хормона, исхране, окружења или болести.<sup>9</sup> Док многа деца ове узрастне групе прате основне развојне обрасце, нека од њих не сазревају у исто време. Физичке промене нису тако бурне као у раном или позном детињству (пубертет), али ипак постоје, видљиве су и никако се не смеју занемарити (на пример, процес мењања зуба или процес раста у висину од 5 до 7,5 цм годишње). Оне су „континуиране, одвијају се спорије и нису драматичне, нагле и скоковите” (Враћешевић, 2012, 155). Код ученика који уписују први разред основне школе (узраст деце од 6/7 година) моторика је већ развијена, али постоје разлике између крупне и fine моторике. Оно што се може видети на узрасту деце од 6 до 12 година јесте пораст снаге и брзине, све боља и боља координација покрета и велика вештина у извођењу физичких задатака (Бее, 1995, 260).

---

<sup>9</sup> <http://www.cliffsnotes.com/sciences/psihology/development-psihology/psysical-cognitive-development-age-711/phyisical-development-age-711>

Периоду средњег детињства, а то је период живота између 6 и 12 година, све се више поклања пажњи. Он је означен као посебно драматичан период у људском развоју што ћемо поткрепити следећим цитатом:

„Када људи размишљају о драматичним променама током времена у протеклом детињству, они обично мисле на прве две или три године живота. Иако су ове године обележене упадљивим променама, развојне и социјалне промене које се јављају између 6 и 14 година значајно су драматичне” (Kimberly A. Schonert-Reichl & oth. 2010, 9, према Eccles, 1999, 30).

Према Иклсу (Eccles), деца пролазе кроз значајне когнитивне промене – оне утврђују њихов идентитет и стварају услове за развој у адолесценцији и одраслом добу (Kimberly A. Schonert-Reichl & oth. 2010, 9). Из истог извора сазнајемо да фактори који утичу на позитиван развој током овог периода нису довољно добро схваћени. Неки од најважнијих промена и транзиција у периоду средњег детињства јављају се у следећим доменама, развој мозга (*brain development*), окружење у коме деца проводе навећи део свог времена (*environments in which children spend most of their time*), развојни задаци, то јест задаци за развој ума (*developmental tasks*), социјални односи (*social relationships*) и укључивање у смислене – интелектуалне активности (*involvement in meaningful activities*). Важно је да објаснимо да трећи од пет наведених домена према навођењу поменутих канадских научника обухвата дипломске академске задатке као што су читање, писање и аритметика како би деца постала самосвесна, рефлексивна и мање егоцентрична. У овом периоду она почињу да разматрају осећања и перспективе других са порастом разумевања друштва. У петом и последњем домену научници се ослањају на Ерика Ериксона (Erik Erikson) према чијем мишљењу је ова развојна фаза време „индустрије” када треба дати посебну пажњу развоју у смислу компетентности кроз разноврсне ситуације и активности и када се учи како да се истовремено сарађује са вршњацима и са одраслима. У овом делу публикације постоји податак о корисности поседовања способности као што је, између осталог, свирање музичког инструмента. Ту пише да је за децу веома важно, посебно у средњем детињству, када су вршњачке групе у значајном порасту, да се укључе у активности у којима могу да успеју и доживе искуство представљајући своје врлине и таленте на смислен начин као што је учествовање у

спорту, глуми или свирање музичког инструмента (Kimberly A. Schonert-Reichl & oth. 2010, 9).

Период латенције (мировање либида), према Фројдовом схватању (Sigmund Freud), такође је једна од карактеристика средњег детињства и ученика млађег школског узраста. У овом развојном периоду „...целокупна психичка енергија каналисана је у конструктивне, друштвено прихватљиве интелектуалне и социјалне активности” (Врањешевић, 2012, 155). Ериксон (Erik Erikson) је у својој психосоцијалној теорији развоја описао осам фаза, односно, „...’осам људских доби’ које се протежу све до смрти” (Vulfolk, Нјуз i Volкар, 2014, 161). Према Ериксоновом мишљењу деца узраста од 6 до 12 година налазе се у четвртој фази. То је фаза у којој се испољава марљивост наспрам инфериорности и то углавном због школе и школског живота као суштинског догађаја у већини културних друштава. Овај специфичан период развоја, у фигуративном смислу, представља ону алку у непрекидном ланцу развоја која повезује период незрелости (предшколски период) са периодом зрелости (пубертет и адолесценција). Природа је све уредила. Латенција је логична и неопходна како би се све дететове снаге усмериле на развој мишљења – суштинског својства код човека.

Когниција деце у средњем детињству, односно ученика млађих разреда основне школе, јесте на таквом нивоу да омогућава разумевање основних модела (*underlying patterns*), то јест међусобних односа и правила (Bee, 1995, 265). У овом развојном периоду вештина решавања проблема је у порасту. Све то је могуће највише због тога што у периоду средњег детињства долази до биолошке промене – сазревања нервног система. Развој мозга током средњег детињства карактерише раст специфичне структуре, посебно фронталног режња одговорног за планирање, разумевање, социјално просуђивање, етичко процењивање (доношење етичких одлука)... Како је раст фронталног режња у порасту, тако је деци овог узраста омогућено да буду ангажована у значајно тежим когнитивним задацима, као што је извођење серије захтева/задатака разумним редом. На пример, склапање механичке играчке захтева растављање делова, повезивање делова, додавање извора енергије/снаге за покретање модела; то је серија задатака који треба да буду

завршени у правилном реду да би се постигли одговарајући резултати.<sup>10</sup> Ако наведени пример применимо на почетно учење музике, то би изгледало овако: извођење музичког примера као музичке играчке могуће је када се усвоје основне ритмичке врсте (дводел и тродел), основна нотна трајања (осмине и четвртине), када се мелодија растави и „извуче” иницијалис – први тон мелодије и када се пример разложи метрички као низ акценатских слика, када се повежу мотиви – делови композиције у једну целину и, на крају, када се уложи психичка (ментална) и физичка снага руку, прстију и даха за конкретно добијање (вокално-инструментално извођење) мелодија.

Пијаже (Jan Piaget) је истраживао квалитет дечјег учења и разумевања који, према његовом мишљењу, постаје видљив око 6 година (Bee, 1995, 265). Чињеница је да се ученици млађег школског узраста налазе у средњем детињству, односно у трећем од укупно четири стадијума когнитивног развоја, према теорији Пијажеа. Његова теорија когнитивног развоја позната је и као теорија интелектуалног развоја или као теорија развоја логичких структура.

За разлику од Пијажеа који се руководио законима биологије и на основу тога формирао идеју да *развој претходи учењу* верујући да учење зависи од нивоа биолошког сазревања (Vizek Vidović i sar., 2003, 57), Виготски је своју теорију когнитивног развоја (социокултурална теорија или социоисторијска теорија) засновао на идеји да *учење претходи развоју* (Isto, 2003, 57) из уверења да „наше специфичне менталне структуре и процеси произилазе из наших интеракција са другима” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 102). Наиме, Виготски је сматрао да се когнитивни развој догађа кроз сарадњу детета с одраслима и вршњацима, да се креће смером од споља контролисаних понашања ка понашањима којима дете самостално управља изнутра (Vizek Vidović i sar., 2003, 57). Указујући на постојање унутрашњег говора (*лични говор*), Виготски је објаснио и његову улогу у развоју мишљења. За њега је ’алат’ мишљења био говор, а оно је зависило од алата – говора и „од дететовог социокултурног искуства” (Vygotsky, 1987a, 120, према, Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 107). „У ствари, Виготски је веровао да језик у форми личног говора (разговарање са самим собом) води когнитивни развој” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 107) и да на когнитивни развој детета утиче његов

---

<sup>10</sup> <http://www.cliffsnotes.com/sciences/psychology/development-psihology/psysical-cognitive-development-age-711/physical-development-age-711>

разговор и интеракција са „способнијим припадницима његовог културолошког окружења – са одраслима или вршњацима који су вештији од њега” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 118). Ово је уједно и разлог због ког је за развој музичких способности користан рад у групи, односно заједничко/колективно извођење музике. И Пијаже је приметио да деца разговарају сама са собом. Говор детета који је усмерен ка себи Пијаже је назвао *егоцентрични говор*. Он је веровао да егоцентричан говор код деце постоји док сазревају „...нарочито када имају несугласице са вршњацима” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 108). Вулфолк (Anita Woolfolk), Хјуз (Malcolm Hughes) и Волкап (Vivienne Walkup) објашњавају да се уверења Виготског о личном говору разликују од Пијажеовог тумачења исте појаве. „Виготски је сматрао да ова брбљања, уместо да одражавају когнитивну незрелост, играју важну улогу у когнитивном развоју тако што покрећу децу ка саморегулацији, способности планирања, праћења и вођења сопственог мишљења и решавања проблема” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 108). Теорија Виготског – која представља снажан научни допринос бољем разумевању процеса учења, позната је и по следећим појмовима, (1) зона наредног развоја и (2) подизање мисаоних скела или *скелирање* (engl. *scaffolding*).

Дакле, Виготски је уочио да дете брже учи са искуснијом, одраслом особом која је у стању да му пружи одговарајућу помоћ и подршку. Он је разликовао ситуације када дете може самостално да извршава одређене задатке, ситуације када оно још није дорасло самосталном извршавању и решавању задатака, али уз малу помоћ, усмеравање и подршку компетентнијег сарадника може да их изврши и ситуације када ни уз објашњења, помоћ и охрабрење компетентног сарадника то није у стању да учини. Наиме, задаци које дете самостално извршава без тешкоћа налазе се у зони његовог већ достигнутог, актуелног нивоа развоја, они за које му је потребна мала помоћ одраслог су у зони наредног развоја, а они задаци које није у стању да изврши ни уз помоћ одраслог су у зони будућег развоја, Из перспективе детета, задаци у зони његовог актуелног развоја су за њега лаки и незанимљиви, а они у зони будућег развоја су претешки и стога фрустрирајући.

Ситуација када дете не може да ради без помоћи одраслог представља горњу границу зоне наредног развоја. Ситуација када дете може самостално да решава задатке представља доњу границу зоне наредног развоја. Зона наредног развоја тако представља распон између доње и горње границе или простор

„између два нивоа функционисања” (Vizek Vidović i sar., 2003, 58). Према неким ауторима појам *зона наредног развоја* означава исто што и спремност за учење која је условљена зрелошћу организма. Наиме, ако дете није довољно зрело мора се сачекати његово сазревање и тек тада му пружити помоћ, што нам говори о стабилности Пијажеве теорије са упориштем у биолошком сазревању индивидуе. Термин *магична средина*, према идеји Кетлин Бергер (Ketlin Berger, 2006) употребљава се синонимно за иницијални термин Виготског – зона наредног развоја. За њу магична средина представља простор „негде између онога што ученик већ зна и онога што још није спреман да научи” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 111).

Појам *скелирање* Виготски је дефинисао као потпору дејем мишљењу коју пружа компетентнији сарадник по аналогји са подизањем физичких скела приликом зидања кућа, а које пружају ослонац градитељима при досезању све виших спратова приликом градње. Мисаоне скеле поставља учитељ како би ученику пружио мисаони ослонац током саладавања нових знања и умења. Вулфолк, Хјуз и Волкар објашњавају да су учитељи сви они (одрасли и вршњаци) који су искуснији и који преношењем својих искустава и давањем подршке учествују у дететовом развоју. Вулфолкова и сарадници наводе да су одрасли и вршњаци људи који „...служе као вође и учитељи, они пружају информације и подршку, који су неопходни да би се дете интелектуално развијало” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 118). Оно што је код Виготског објашњено кроз појам *скелирање* – постављање мисаоних потпорних скела, код Брунера (Bruner) бива препознато као врста помоћи одраслих коју идентификујемо у појму *подржавање* (развоја). „Овај термин адекватно указује на то да деца ову помоћ користе као подршку док изграђују чврсто разумевање које ће им касније омогућити да самостално решавају проблеме” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 118).

Према Пијажеовом одређењу сваки од четири наведена стадијума обухвата одређени узраст и објашњава његове опште когнитивне карактеристике. Први је *сензомоторни стадијум* или период одојчета – од рођења детета до отприлике 2. године живота. Други је *преопереационални стадијум* или предшколски период за узраст деце отприлике од 2 до 7 година живота. Трећи по реду је *стадијум конкретних операција* који се поклапа са млађим школским узрастом (од 7 до 11 година). Пијажеов четврти стадијум је *стадијум формалних операција* који се односи на узраст деце од 11 година па навише. У публикацији *Психологија у*



образовању I, аутори (Vulfolk i sar.) циљано и сажето описују когнитивне карактеристике деце у сваком стадијуму. За наше истраживање најзначајнији је стадијум конкретних операција (ученици млађег школског узраста су у фокусу истраживања) у комбинацији са претходним стадијумом из којег деца долазе. Вулфок и сарадници наводе да у стадијуму конкретних операција деца могу логички да решавају практичне проблеме, да разумеју принцип конзервације, да су у стању да обаве класификацију и серијацију и да разумеју реверзибилност (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 84). Међутим, у овом периоду са децом треба пажљиво поступати зато што се ограничења претходног (преопорационог) ступња не губе нагло већ постепено, а „најкасније се губи егоцентризам”.<sup>11</sup> Иако постоје подаци у корист смањења егоцентризма који се губи тек у другој половини конкретно-операционог стадијума, како саопштава Нада Кораћ, и испољавања способности напреднијег, апстрактног мишљења, деца ипак нису у могућности да извршавају задатке класификације само помоћу замишљања. Да би проблем (или задатак) класификације конкретно био решен потребно је и конкретно манипулисање пригодним предметима. Најсврсисходнији предмети за млађи школски узраст код решавања класификације су жетони различитих боја и облика. Суви вербализам на овом узрасту нема когнитивног ефекта. Наиме, „на нивоу конкретних операција, дете постаје способно да решава задатке ове врсте, осим ако му се поставе искључиво вербалним путем”.<sup>12</sup> На основу ових података увиђамо следеће: да би деца конкретног стадијума, то јест млађег школског узраста била оперативна у решавању практичних проблема, потребно је да имају и помоћ у виду конкретних потпорних средстава као што су жетони, штапићи, слике и сл. Када ове податке транспонујемо на подручје музике, учење ће бити лакше ако ученици у овом периоду одрастања користе конкретна музичка потпорна средства као што су дрвени штапићи за извођење ритма, металофон са обојеним плочицама и фиксираним тонским висинама, адекватне илустрације...

Граница између појединачних стадијума јесте одређена али није строго фиксирана. Од Вулфокове и сарадника сазнајемо да су стадијуми генерализовани за одређене узрасте и да представљају „само опште смернице, а не етикете за сву

---

<sup>11</sup>[http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali\\_za\\_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna\\_psihol ogija\\_izabrane teme.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna_psihol ogija_izabrane teme.pdf)

<sup>12</sup> Исто, 13.

децу одређеног узраста” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 85). Велика је вероватноћа да због различитог темпа и начина когнитивног сазревања детета дође до његовог ранијег или каснијег уласка у наредни стадијум. Дужина остајања у вишем или нижем стадијуму и брзина преласка из једног у други стадијум зависе од индивидуе и разликују се од једне до друге особе. Пијаже је сматрао да „то што знате узраст ученика никада није гаранција да знате и како ће дете да мисли” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 85 према, Orlando & Machado, 1996). Он је такође приметио да су разлике између мишљења деце и одраслих квалитативне, а не квантитаивне природе (Пешић, 1998, 47). Упознавање мишљења деце је потребно да бисмо их боље разумели када нам саопштавају неке поруке или идеје на њихов начин, њиховим језиком, другачијим од језика одраслог човека. „Другим речима, учење мора бити по садржају и методи прилагођено развојним карактеристикама ученика, односно њиховој постојећој структури мишљења” (Пешић, 1998, 48), али истовремено треба да садржи и изазове који ће дете мотивисати и покренути ка вишем нивоу где ће доћи до еквилибријума (уравнотежавања). Помоћу искуства и знања компетентнијих особа дете се помоћу менталних скела „гура” да брже пређе на виши ниво, односно, Пијажеовим речником, да брже успостави равнотежу на вишем нивоу. Модерна настава и реалне ситуације учења обично се ослањају на компилацију идеја Пијажеа и Виготског.

Рад са ученицима млађег школског узраста у области музике зависи од доброг познавања периода конкретних операција као и претходног преоперационог периода, с обзиром да се сва деца не развијају на исти начин и истим темпом и да у највећој мери немају задовољавајућа музичка предзнања, а ако их и имају, њихова музичка предзнања су квалитативно и квантитативно веома различита, односно неуједначена. Ово је нарочито изражено у првој години школовања (први разред основне школе) када се догађа ‘мешање’ деце различите психофизичке и социјалне структуре и њихово прилагођавање – једни-другима, односно адаптација на нове околности, окружење, знања и способности ученика и њиховог наставника. Први разред представља временски простор за когнитивно стасавање и повезивање когнитивних различитости деце преоперационог и конкретног периода. Онима који су когнитивно спорији, омогућава се удобан прелаз са преоперационог на конкретно мишљење. Неки аутори нас упућују на податак да се ублажавање овог прелазног периода најбоље остварује учењем кроз игру.

„...Учењем кроз игру у млађим разредима основне школе могуће је да деца брже и лакше превазиђу адаптивне проблеме при преласку из предшколског у школски систем васпитања и образовања /.../ Практичарима остаје да игру инкорпорирају у већој мери у наставу првог разреда основне школе...” (Копас Вукашиновић, 2006, 187). У процесу музичког описмењавања овај податак је вредан пажње.

Дакле, у трећем Пијажеовом стадијуму је финализовано оно што је започето у претходном стадијуму, а то су симболичко мишљење и логичке операције.<sup>13</sup> Утврђено је да се у конкретно-операционом стадијуму полако губе ограничења преоперационог стадијума. На пример, деца превазилазе дотадашњу ирверзибилност (немогућност враћања операције уназад – у супротном правцу) и могу да уоче односе између појединих класа предмета. Дете конкретно-операционог стадијума ће са лакоћом дати тачан одговор да је, на пример, воће категорија која укључује и крушке (Vizek Vidović i sar., 2003, 53).

На претходном преоперационом ступњу дете може да реши проблем класификације само ако сврставање у класу подразумева коришћење једног елемента. Наиме, Кораћ истиче да дете, пре конкретног стадијума, „није у стању да решава проблеме класификације, ако сврставање у класу подразумева више од једног критеријума (нпр. облик и боја)”.<sup>14</sup> Кораћ даље објашњава да ако се од детета тражи да сврста предмете само по боји (црно или бело) или само по облику (округло – четвртасто) оно неће моћи да истовремено испуни класификацију по оба критеријума, већ ће то учинити појединачно – прво ће извести једну а потом другу операцију. Аналогно томе и у сфери музике децу треба појединачно упознавати прво по једном критеријуму – дужина тона (упоређивање кратког и дугачког тона) или по другом критеријуму – висини тона (упоређивање ниског и високог тона) али треба бити и у складу са принципом индивидуализације. Наиме, пожељно је подстицати ученике да покушају да узму у обзир оба критеријума (јачина и трајање тона/звука; јачина и висина тона; висина и трајање тона) и свакако им нудити прилагођену помоћ (*скелирање*) како би брже напредовали

---

<sup>13</sup>„Операција је акција која се може вратити на своју почетну тачку и може бити интегрисана са другим акцијама које такође поседују одлику реверзибилности” (Piaget, J. & Inhelder, B. 1956, *The Child's Conception of Space*, Routledge & Kegan Paul, London, p. 36, у: [http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali\\_za\\_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna\\_psihologija\\_izabrane teme.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna_psihologija_izabrane teme.pdf))

<sup>14</sup>[http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali\\_za\\_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna\\_psihologija\\_izabrane teme.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna_psihologija_izabrane teme.pdf)

него да су препуштени сами себи. Способност опажања гласности се успоставља веома рано и не треба је посебно наглашавати. Због свакодневног контакта са звуцима различитог динамичког интензитета, деца су у могућности да дискриминишу појмове гласно–тихо и без формалног образовања. О овоме се Радош изјашњава на следећи начин: „Како деца већ као сасвим мала упознају атрибуте *гласно*, *тихо* на основу звукова који их свакодневно окружују, то се и одговарајући појмови формирају врло рано. Већ просечна четворогодишња деца тачно разликују релативне гласности, а за шестогодишњаке је то изузетно лак захтев” (Radoš, 2010, 297).

У контексту учења музике и развоја музичког мишљења Мерилин Цимерман (Merilin Zimerman, 1964) је указала на могућност/немогућност примене Пијажеовог принципа конзервације и серијације. Њено прво пилот истраживање је показало да код петогодишњака постоји одсуство конзервације и децентрације. „Њихово опажање било је центрирано на један аспект стимулуса – на пример, у задацима конзервације мелодије при промени ритма било је центрирано на ритам, при промени висине на висину и сл.” (Radoš, 2010, 238). Из истог извора сазнајемо још један за музичко учење важан податак о когнитивним способностима деце у првој половини средњег детињства. Резултати Сајмоновог (Herbert Alexander Simon, 1965) истраживања по узору на истраживање Цимерман, само на узрасту деце од 6 до 9 година, показала су: (1) већу успешност групе старије деце и (2) њихову већу успешност приликом решавања Пијажеових визуелних задатака серијације и конзервације у поређењу са успехом приликом решавања сличних аудитивних задатака. Сајмоново истраживање је показало да су одговарајући аудитивни задаци знатно тежи од Пијажеових визуелних задатака.

„Испоставило се да је разликовање висине било тешко за децу јер је, поред способности разликовања тонова, захтевало и разумевање и коришћење музичких појмова „висок” и „низак”. За већину деце аудитивна серијација, односно формирање низа тонова, била је нерешив задатак, чак и кад су показала да разумеју појам серијације у визуелној области, што, према Сајмону, показује да се појам „скале” учи. Разликовање ритма било је знатно лакше.../.../...успех у задатку конзервације такта зависи од разумевања појма такта и појма трајања у музици, као и способности детета да обрати пажњу на такт у целини, а не на број удара, односно откуцаја, које чује” (Radoš, 2010, 238).

Ова истраживања су показала да деца од 5 година још увек немају способност музичке конзервације и децентрације. Она не могу да запамте (конзервирају) мелодију у целини у изворном облику. Њихова пажња је парцијално фокусирана (центрирана) или на ритам или на тонске висине, док старија деца од 6 до 9 година показују већи успех од млађе деце. Она поседују способност музичке конзервације али још увек не поседују способност аудитивне серијације (формирање низова тонова) која је знатно тежа од визуелне серијације. Радош (2010) указује да долази до раног развоја опажања мелодије, а то се и може уочити и пре почетка наставне праксе. Утврђена је важност способности опажања *мелодијске контуре* као „кључне карактеристике мелодије, било да су у питању деца или одрасли” (Radoš, 2010, 297, према Dowling & Fujitani, 1971). Даулинг (Jay Dowling, 1988) предлаже следећи развојни ток: прво почети од опажања глобалних карактеристика попут контура мелодија, а потом се усмерити „...ка специфичним, као што су тоналитет и интервал” (Radoš, 2010, 297). У вези са редоследом перцептивно-когнитивног развоја у области музике, Цимерман сматра да треба почети „од усвајања појма просторности, преко тембра, темпа, трајања и висине до хармоније” (Radoš, 2010, 297), док се Мек Доналд и Сајмонс (Radoš, 2010, 297, према McDonald & Simons, 1989) залажу за следећи развојни ток: тембр, динамика, ритам, мелодија, форма, текстура и на крају хармонија (Radoš, 2010, 297). Способност опажања ритма је условљена моторном зрелошћу индивидуе. Ако дете може да контролише и сложи ритмичку активност са опаженим ритмичким моделом, тада можемо установити да дете има зреле моторичке функције. Поред способности извођења основног ритмичког груписања, уочавања и репродуковања ритмичких целина, веома је важна *способност одржавања ритма*. Радош објашњава да је способност одржавања ритма „важнији вид ритмичке способности од препознавања и репродуковања ритмичких склопова” (Radoš, 2010, 297). Доказано је да деца на узрасту од 4 до 6 година имају способност одржавања ритма, али да је наведена способност краткотрајна и да су предшколци били успешнији у држању ритма када је темпо композиција био брз. Тако је утврђено да „су деца успешнија у усаглашавању својих покрета са музиком у брзом темпу” и да је темпо композиције „чинилац који доприноси тачним моторним реакцијама” (Radoš, 2010, 297). И деца раног школског узраста, а на основу испитивања деветогодишњака, „испољавају стабилан ритам ако се

захтева ритмички одговор добовањем. И овде су установљене успешније реакције деце када су у питању брза темпа” (Radoš, 2010, 297).

Из изложеног разматрања можемо закључити да са ученицима млађег школског узраста не треба инсистирати на учењу појмова за динамику, већ је потребно да се деца усмере на опажање мелодијских контура, а потом уводити остале музичке атрибуте и да је рад на подстицању способности одржавања ритма, као ритмичке способности вишег реда, делотворнији када се користе композиције брзог темпа.

Дакле, дете у преоперационом стадијуму „није у стању да координира два критеријума (облик и боју) и интегрише их у један систем /.../ На конкретно-операционом нивоу дете решава овакав проблем класификације, али само ако је приказан помоћу слика или предмета”.<sup>15</sup> Имајући то у виду, као и раније разматрану чињеницу да је дете у етапи конкретних операција у процесу децентрације и да није зрело да разуме апстрактни материјал, „упутно је да се, колико год је то могуће, у настави користе слике и практична демонстрација”.<sup>16</sup> Овај податак је веома важан у реализацији садржаја основне музичке писмености. Имајући у виду природу предмета, неопходно је ритмичко-мелодијске обрасце представити сликовно, иконички у комбинацији са практичном музичком демонстрацијом од стране учитеља *уживо*, уз помоћ неког музичког потпорног средства (дечји музички инструменти, штапићи, звечке и сл.) или неког помоћног дидактичког медија. Наглашавамо да је поменута музичка, односно практична вокално-инструментална демонстрација садржаја од компетентног одраслог неопходност за учење музике на било ком узрасту. Учитељ је иначе узор (модел) у образовноваспитном процесу, а у контексту учења музике својим активним и практичним радом, певањем и свирањем, у групи/одељењу он даје очигледан пример ученицима како се реализују музички задаци, обраћа им се конкретно, усмерено и тако моделује учениково искуство и мишљење што ученике „гура” у зону наредног развоја (скафолдинг).

Добро спровођење програма (циљева, задатака, активности...) основне музичке писмености зависи од упућености наставника у зону наредног развоја.

<sup>15</sup>[http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali\\_za\\_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna\\_psihologija\\_izabrane teme.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna_psihologija_izabrane teme.pdf)

<sup>16</sup>[http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali\\_za\\_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna\\_psihologija\\_izabrane teme.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna_psihologija_izabrane teme.pdf)

Виготски је објашњавао да дете најбоље учи када захтеви иду мало испред његовог тренутног нивоа развоја. Померање захтева ка зони наредног развоја доводе до развитка мишљења детета. Тако на пример коришћење асоцијација у периоду почетног музичког описмењавања има велику улогу у развоју дедукције као сложене логичне операције карактеристичне за старији школски узраст и Пијажеов период формалних операција. Помоћу асоцијација деца се активирају према зони наредног развоја јер су оне по значају „изнад обавештајних метода” (Vasiljević, 2006, 56). Асоцијације подстичу логично закључивање, поређење и селектовање. Примењујући у почетном учењу музике, асоцијације имају следећу улогу: „Када се, на пример, постави један мелодијски клише за неки проблем/.../ он се таложи у мозгу и ствара *асоцијативне зоне*, а да би се могла применити могућност избора једног решења, ваља имати бар два клишеа за исти проблем” (Vasiljević, 2006, 56–57).

Према Пијажеовом конкретно-операционом стадијуму, деца су способна да мисле логички и да на конкретним примерима покажу конзервацију<sup>17</sup> и раније поменути серијацију,<sup>18</sup> класификацију<sup>19</sup> и реверзибилност.<sup>20</sup> Током конкретно-операционог стадијума индивидуа је способна да ствара интернализоване представе, односно да опажаје и акције пренесе на унутрашњи план али још нема довољно когнитивне зрелости да мисли апстрактно, хипотетички и да спроводи дедукцију.<sup>21</sup>

Познато је да се Пијажеови принципи, карактеристични за конкретан период (стадијум) попут реверзибилности, серијације, груписања, класификације и конзервације манифестују и на учење музике, па тако и у настави музичког

---

<sup>17</sup> Појам *конзервација* у речнику појмова књиге *Психологија у образовању I* описан је као „принцип да поједине карактеристике објеката остају исте, упркос променама у његовом појавном облику” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 141).

<sup>18</sup> Појам *серијација* у речнику појмова књиге *Психологија у образовању I* описује следеће: „распоређивање објеката у низ на основу једне карактеристике, као на пример: величине, тежине или запремине” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 142), док код неких аутора „серијација подразумева способност низање предмета према неком мерљивом својству, нпр. од најмањег до највећег” (Vizek Vidović i sar., 2003, 52).

<sup>19</sup> Појам *класификација* означава „разврставање на класе, групе према одређеним критеријумима” (Клајн и Шипка, 2008, 620), то јест „груписање објеката у категорије” (Vulfolk, Hјuz i Volkar, 2014, 140).

<sup>20</sup> Појам *реверзибилност* или реверзибилно мишљење описује способност двосмерног мишљења – ментално обављање неке радње у једном правцу и враћање те радње истим путем уназад на место почетка.

<sup>21</sup> [http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali\\_za\\_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna\\_psihologija\\_izabrane teme.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna_psihologija_izabrane teme.pdf)

описмењавања. Објаснићемо транспозицију наведних операција у почетном музичком описмењавању. Ревирзбилност као мисаона способност да се прати дешавање у једном правцу и да се врати на почетак у процесу основне музичке писмености ученику помаже у схватању „лествичних низова (од тетрахорда ка лествици)/.../, кретања мелодије и њене довршености каденцом – до крајње тачке довршености – финалиса (тонике), метричких образаца преко корака игре – кретање у једном смеру и враћање на полазну тачку, а касније цикличност покрета при тактирању чији се образац дефинише почетним ударом о клупу када образац увек изнова почиње...” (Јовић-Милетић, 2009, 110). Принцип серијације као мисаона способност да се предмети распоређују у одговарајући низ према неком својству попут величине, тежине и слично, у подручју почетног учења музике применљиво је код распоређивања тонова по висини, а „постиже се моделима за поставку функције тонских висина које се везују за место у линијском систему” (Исто, 2009, 110) и код разврставања нотних трајања по дужини „на основу репера удара пулса – опажањем и препознавањем, дакле сазнавањем ритмичких садржаја преко адекватне музичке целине уз јаку везу са покретом (кораци игре, тактирање)” (Исто, 2009, 110). Принцип груписања, односно мисаоне способности сврставања нечега према неком критеријуму може се применити за груписање тонова у мелодијске образце, груписање тонских трајања према ритмичком удару што је исто што и груписање „акценатских слика тонских трајања на основи удара пулсације” (Исто, 2009, 110). Пијажеов принцип груписања испољава се и код појаве груписања „ритмичких образаца у метричку целину и мелодијско-ритмичких образаца у веће целине” (Исто, 2009, 110).

Принцип и мисаону способност класификације Јовић-Милетић препознаје на основу „формирања мелодијских, ритмичких, а затим мелодијско-ритмичких музичких образаца (почетак песме, рефрен, специфична места, итд) према категоријама истоветности, сличности, блискости, различитости, супротности, а при одређењу њиховог места у музичкој целини на чему почива организација памћења музичких садржаја, целина вишег нивоа” (Исто, 2009, 110). Принцип конзервације – мисаоне способности за схватање ситуације када особености објеката/предмета или неких појава остају исте без обзира на промене у њиховом првом (појавном) облику, када применимо на музику, односи се на „стабилизовање појма у дететовом мишљењу /.../ појам као целина, остаје сачуван у свести



и онда када се поједини његови аспекти мењају” (Јовић-Милетић, 2009, 111). Укратко, појам нотних трајања попут четвртине или две осмине је сачуван у свести ученика, а сазнање да су четвртина или две осмине увек то исто чак и када су смештене на друго место према висини тона, и у друго време, према количини јединица бројања и дужини такта.

Учење музике заснива се на учењу помоћу чула и зато је веома важно разматрање питања сензорног развоја деце млађег школског узраста, њихове осетљивости на звукове (акустичка осетљивост), на слике и боје (визуелна осетљивост), на додир (тактилна осетљивост), на покрет (моторичка осетљивост) и на простор (спацијална осетљивост).

*Акустичка осетљивост* обухвата два слушна квалитета а то су: „оштрина слуха и осетљивост за разликовање висине звукова” (Zarogožec i Eljkonjin, 1967, 32). Пре свега, изучавања специфичности људског слуха руског психолога Леонтјева (А. Н. Леонтјев) дала су платформу за евидентирање две акустичке реалности човека. То су звукови говора и музички звукови. Леонтјев је закључио да су то два различита рецепторна система.

С једне стране имамо говорни или фонематични слух, а са друге стране имамо музички слух или, како психолози објашњавају, слух за разликовање тонских висина (тонални слух).<sup>22</sup> На основу посматрања и истраживања говорног развоја детета установљено је да развој ова два рецепторна система не тече паралелно (Zarogožec i Eljkonjin, 1967, 33). Развој говорног слуха иде испред развоја музичког слуха и то због чињенице да се говорни слух развија веома рано путем свакодневног контакта са матерњим језиком од најранијег детињства. Леонтјев саопштава да „опажање говорних и музичких звукова почива на уочавању квалитативно различитих компонената акустичке реалности и да начин одражавања акустичке реалности зависи управо од специфичности „збира” квалитета који су одражени у осећајима” (Zarogožec i Eljkonjin, 1967, 33).

Када говоримо о оштрини слуха, разликујемо оштрину тоналног слуха и оштрину слуха за говор.

*Оштрина тоналног слуха* представља способност уочавања звукова, односно тонова, према њиховој фреквенцији, док се *оштрина слуха за говор*

---

<sup>22</sup> *Музички или тонални слух* подразумева способност разликовања племенитих, артикулисаних звукова – музичких тонова по висини.

односи на пријем говорних дражи. Иако је истраживање Когана (А. Д. Коган) у области акустике изведено помоћу мерења акустичких тоналних прагова и прагова за говор на узорку деце предшколског узраста, корисно је изнети податке који доказују велику дискрепанцију између акустичких прагова за говор и за тонове. Наиме, истраживање је показало да код деце узраста од 4 до 7 година постоји „велики раскорак између те две врсте прагова” (Zarogožec i Eljkonjin, 1967, 32) и да је ниво прагова за говор „код предшколске деце виши од нивоа тоналних прагова за 18–22 децибела. То значи да ће деца предшколског узраста перципирати реч само у оним случајевима када њена јачина премашује јачину при којој деца перципирају звук простих тонова” (Zarogožec i Eljkonjin, 1976, 32).

Руски аутори даље објашњавају да је оштрина тоналног слуха слушни квалитет који је код деце другачији него код одраслих. Наиме, оштрина тоналног слуха је мања код деце до 13. године „у поређењу са оштрином слуха одраслих и то за све фреквенције, али нарочито у области ниских фреквенција” (Zarogožec i Eljkonjin, 1967, 32). Ниске фреквенције су карактеристичне за ниске тонове – басове а њих могу да отпевају једино зрели мушки гласови, својствени одраслим особама. Захваљујући добијеним подацима из једног давног истраживања које су обавили Сузуки и Хакаока (S. Suzuki & Y. Накаока) сазнајемо да се оштрина слуха код деце повећава са узрастом, да је установљена мала разлика у погледу акустичких прагова између деце узраста 3–4 и 5–6 година, док на узрасту деце од 4 године до 5 година долази до значајног и позитивног преокрета у корист повећања оштрине тоналног слуха (Zarogožec i Eljkonjin, 1967, 32). Из истог извора, а на основу истраживања Иљине (Г. А. Иљина) сазнајемо да деца млађег предшколског узраста немају формиран музички слух јер не могу тачно да изведу мелодијску линију. Њихово „певање” је „монотono певање, певање ’згодног звука’ /.../ ’ритмичко певање’, тј. певање у коме се репродукују само ритмичка линија” (Zarogožec i Eljkonjin, 1967, 34).

*Осетљивост за разликовање висине тонова* је веома деликатно когнитивно подручје. Радош саопштава да тонске висине и интервале дете може тачно да репродукује када развије осетљивост за тоналитет и када устали тонални центар, што се догађа на узрасту детета које уписује први разред основне школе. „Тек око 6. и 7. године, дете је способно да пева спонтане, измишљене и познате песме у одређеном тоналитету репродукујући тачне висине...” (Radoš, 2010, 269), што је

установљено раније проведеним истраживањима Вернера (Werner) и Мек Кернонове (McKernon). И експерименти Рјепине (Т. А. Рјерина) показују да деца изнад 5 година „за разлику од деце млађих узраста, могу дати и вербалну оцену односа висине звукова, могу рећи да ли су два звука који им се дају једнаки или различити по висини, а после специјалних вежбања могу вербално означити који је звук виши у пару задатих звукова” (Zarogožec i Eljkonjin, 1967, 33). Из тих експеримената откривене су и неке законитости које утичу на формирање музичког слуха. Наиме, доказано је да на формирање музичког слуха у детињству утиче обучавање деце у репродуковању тонских висина. „Чињенице које су добијене у експериментима са обучавањем сведоче да обучавање деце млађег предшколског узраста може бити успешно онда када дете овлада методом а к т и в н о г р е п р о д у к о в а њ а односа звукова по висини” (Zarogožec i Eljkonjin, 1967, 33).

Примећено је да се деца најлакше сналазе са музичким примерима у којима доминира ритам са динамичким одликама (темпо и јачина) јер су лакши за памћење и извођење. Она много лакше перципирају ритмичко-динамичку страну мелодије, јер како Бељајева Егземпларска наводи: „деца боље перципирају мелодију него хармонију због тога што мелодију могу репродуковати гласом/.../ Дете не може да уочи хармонију због тога што не може само да је отпева” (Zarogožec i Eljkonjin, 1967, 34). Поред тога, истраживања о опажању хармоније су показала да осмогодишње дете и погрешну хармонску пратњу за мелодију „опажа као одговарајућу” (Radoš, 2010, 299). Због чега је то тако, Радош нам даје два објашњења: дете је центрирано на мелодијску линију „што ствара тешкоће у истовременом опажању и праћењу мелодијских и хармонских аспеката мелодије” (Radoš, 2010, 299) и „...дете, услед недовољно искуства, још није прихватило хармонска правила својствена западној музици (Radoš, 2010, 299). Захваљујући ранијем истраживању Ценатијеве (Zenatti) о опажању полифоније, то јест регистровању гласова – полифоних линија у фуги и о „повезаности опажања мелодије и осећаја за тоналитет” (Radoš, 2010, 299), добијени резултати су показали „да се способности опажања вишегласја и тоналитета развијају, праћење гласова у фуги се постепено побољшавало са узрастом, као и осећање за тоналитет, при чему је установљено да се значајан напредак у схватању тоналитета дешава око 8. године” (Radoš, 2010, 299). Путем петогодишњег праћења развоја слушног

опажања и суштинских мелодијских видова „(учење мелодијске фразе, репродуковање мелодије са варирањем хармоније и боје), као и ритмичких способности” (Radoš, 2010, 298), потврђена је полазна хипотеза Пецолда (R. G. Petzold) да је „узраст најзначајнији фактор у развоју слушног опажања” (Radoš, 2010, 298). Пецолд је установио нагли развој слушног опажања између 6. и 7. године, да се плато (за ову способност) дешава око 8. године када почиње критични период за развој опажања хармоније. Његова првобитно изведена истраживања са америчком децом у сагласју су за истим истраживањем код енглеске и француске деце. Резултати Пецолдовога истраживања су двоструко интересантни – они не само да указују на динамику развоја слушног опажања и опажања хармоније, већ показују и да је природа сама распоредила њихов развој, како су мисаоне снаге сукцесивно распоређене прво за развој слушног опажања, а затим за развој опажања хармоније.

Пецолд је такође евидентирао да код осмогодишњака „...опажање мелодије почиње да се одвија у стабилном тоналном систему” (Radoš, 2010, 198). Исто је и код Имбертија (M. Imberty) који је установио да деца у 8. години могу да опажају/регистрају промену тонског рода (дур и/или мол), а да годину дана раније, када имају само 7 година, деца поседују „способност уочавања изненадних промена тоналитета” (Radoš, 2010, 298). Ценати је утврдила још један користан податак: деца од 6 и 7 година имају боља опажања и преференције тоналне музике од атоналне, а истраживање Спера и Мекса (Sper & Meeks) упућује на то да деца на узрасту од 7 и 10 година предност дају дијатонским тоновима, тоновима дијатонског трозвука и да „међу тоновима трозвука предност добија тоника у односу на остала два тона” (Radoš, 2010, 299), што нам указује на то да су деца узраста од 7 до 10 година способна да регистрају тонални поредак – тоналну хијерархију. Потврду о постојању способности за опажање тоналне хијерархије добили смо из спроведених истраживања Кадија и Бадертшера (Cuddy & Badertscher) са испитаницима који су имали од 6 до 12 година. Према схватању Радос, ови научници су спровели испитивања „у којима је требало завршити започету мелодију” (Radoš, 2010, 299), а деца су бирала „завршетак на тоници као најдекватнији од понуђених” (Radoš, 2010, 299). Управљајући се према овим подацима, стичемо сазнања о постојању способности деце да опазе „извесне аспекте тоналне хијерархије” (Radoš, 2010, 299).

Сви евидентирани и разматрани подаци су за наше истраживање веома корисни, јер то што је Ценати утврдила значајан напредак у схватању тоналитета на узрасту деце од 8 година, као и сазнање да се способност за хармонију учи и побољшава са узрастом, омогућава да, сагледавајући шта деца млађег школског узраста могу да разумеју, осветлимо развојни пут почетног музичког образовања управљајући се према узрасту деце средњег детињства, то јест млађег школског доба и њиховим когнитивним особеностима.

Осетљивост за уочавање и разликовање тонова по висини представља главни знак музикалности. Разликовање тонских висина је „...компонента која заузима централно место међу показатељима музичких способности” (Radoš, 2010, 74). Перцепција (опажање) висине тонова је основа за разумевање мелодије и предуслов за опажање хармоније. Тестирањем деце различитог узраста пре више од сто година Џилберт (Gilbert) је установио пораст способности разликовања тонова по висини са узрастом. Његово истраживање је показало да је развој способности разликовања тонских висина двоструко брже на узрасту деце од 6 до 9 година него код испитаника од 9 до 19 година (Radoš, 2010, 294). Из истог извора сазнајемо да је истраживање Пецолда (Petzold) показало следеће:

„Највећи прираштај у способности разликовања висина установљен је на младим узрастима (нарочито од 6. до 9. године живота)/.../, око 12. године живота критички период за учење идентификације висине већ је прошао” (Radoš, 2010, 294).

Ови подаци нам говоре да се ученици млађег школског узраста налазе у најповољнијој фази развоја за примање и емитивање звучних информација, за развој слушних и ритмичких способности и да је период између 6. и 9. године живота окарактерисан као *критичан период* за успешно учење тонских висина и да га треба ваљано употребити и развијати јер се већ око 12. године живота губе склоности за препознавање тонова по висини. У сагласју са Пецолдовим подацима за установљени *критички период* Стојановић је такође приметила да је период између 6. и 9. године живота веома погодан за развијање једноставнијих видова музичких способности – ритмичких и мелодијских, да се ови видови музичких способности са узрастом „усавршавају, а на њима, као бази, појављују се и развијају сложенији (на пример, схватање хармоније, те осећај за вишегласно

музицирање око 10–11. године или способност естетског процењивања око 11–12. године)” (Стојановић, 1997, 81).

*Визуелна осетљивост* омогућава идентификовање визуелних сензација и обухвата два аспекта: оштрину вида и разликовање боја. Сазревање чула вида са своја три сегмента (чуло светла, чуло облика и чуло боје) углавном се завршава до поласка у школу. Дорн сматра да је чуло светла најпримитивније чуло и да „...представља способност разликовања светла од таме” (Dorn, 2004, 247). Квалитету чула облика као способности разликовања предмета у простору, процењивања њихове величине и положаја и уочавања њихових ивица доприноси квалитет оштрине вида (*resolution acuity; recognition acuity*) уз осетљивост за контраст. Постојање контраста нам даје могућност да сигурније детерминишемо и локализујемо предмет. За Дорн чуло боје представља „способност разликовања светлости различитих валних дужина и доживљавање у различитим бојама” (Dorn, 2004, 247). Подаци нам говоре да деца од 5 до 6 година разумеју сигнале на семафору,<sup>23</sup> да је код седмогодишњака оштрина вида скоро иста као код одраслих и да је периферни вид – ширина видног поља на овом дечјем узрасту као код одраслих.<sup>24</sup> За нас је важан још један податак о развоју оштрине вида. Брковић нам саопштава да је помоћу једног научног огледа са прстеном промера  $R=7\text{ mm}$  са прекидом од  $1\text{ mm}$  утврђено да „оштрина вида расте до 14–15 године. Оно што дете у 4–5 години види на  $210\text{sm}$ , у 6–7 години на  $300\text{sm}$ , а у 14–15 години опажа на  $475\text{sm}$ ” (Brković, 2011, 181). Овај оглед је указао на постојање пораста оштрине вида током биолошког сазревања што нам свакако помаже у регистровању предмета и са веће удаљености, а не само из непосредније близине.

Разликовање боја деци раношколског узраста не представља тешкоћу, јер се ова способност стиче веома рано. Дорн саопштава да беба од само 2–3 месеца показује интересовање за јарке боје – посебно за наранџасту боју (Dorn, 2004, 247). Од Брковића сазнајемо да већ „око друге године деца разликују четири основне боје (црвену, жуту, зелену и плаву). Од 4. године повезује боје са именом, у 5. поред основних боја знају и неке прелазне тонове; на том узрасту разликују и светлине. Велики значај за уочавање боја као специфичних квалитета има веза између боје и предмета” (Brković, 2011, 159).

<sup>23</sup> <http://www.minicity.rs/razvoj-deteta/razvojna-mapa/>

<sup>24</sup> <http://www.minicity.rs/razvoj-deteta/razvojna-mapa/>

Изложени подаци нам говоре да је код деце млађег школског узраста процес мијелинизације чула вида завршен, да је вид оформљен и да су деца спремна и способна да перцепирају облике и боје који ће се користити и у сврху музичког описмењавања (једна боја – једна тонска висина или један облик – један појам, илустрације и сл.).

*Моторичка осетљивост* у средњем детињству укључује осетљивост за крупну и ситну моторику. За крупну моторику карактеристично је велико покретање тела, док је за ситну, такозвану фину моторику карактеристична употреба малих, деликатних покрета тела (покрети шаке и прстију). Деца у овом периоду одрастања воле да трче, скачу, тапшу, хватају, да се пењу и држе равнотежу. Како физички расту, школска деца тако постају бржа, јача и имају бољу координацију. Константно, током средњег детињства деца се све боље адаптирају према крупним моторним активностима али она такође уживају у коришћењу својих руку за неке fine детаље и делатности. У претходном предшколском периоду деца су учила и вежбала fine моторичке вештине као што су: сечење, преношење, гњечење, обликовање, цртање, сликање, писање... Некој срећној деци су омогућени часови музике за учење клавира, виолине, флауте или неких других инструмената. Учење свирања неког инструмента помаже деци да наставе развијање својих финих моторичких способности/вештина. Укратко, заједно са физичким растом код деце у средњем детињству долази до развоја fine моторике, укључујући осећај компетентности и самопоуздања при коришћењу тих вештина.<sup>25</sup>

*Спацијална осетљивост* представља осећај или чулну осетљивост за простор, спонтано реаговање на простор, као и предмете у простору, то јест „опажање просторних односа” (Zarogžes i Eljkonjin, 1967, 36). Спацијална осетљивост је предуслов за спацијалну интелигенцију. Током одрастања дете учи да се оријентише у простору у односу на себе, сопствено тело и друге предмете. Временом оно учи да разликује десну и леву руку. „На основу разликовања десне и леве руке дете почиње да диференцира парне делове тела и распоред предмета у простору” (Zarogžes i Eljkonjin, 1967, 37). Оно такође учи да одреди положај предмета у простору према њиховим својствима (форма, обим, величина) и да

---

<sup>25</sup> <http://www.cliffsnotes.com/sciences/psychology/development-psichology/psysical-cognitive-development-age-711/physical-development-age-711>

манипулише њима мењајући им положај и смер (премештање предмета у неком правцу). Запорожец и Ељкоњин објашњавају да у опажању просторних односа учествује покретање очију приликом праћења предмета и за време разгледања предмета и да „блиски помоћник ока при разликовању просторних односа јесте рука” (Зарогоџес и Ељкоњин, 1967, 37). Они износе и податак о научнику Сеченову (И. М. Сеченов) који је такозваноим мишићном чулу давао веома велики значај за развој опажања просторних односа. Наиме, Сеченов је „истицао да у просторном издвајању, разликовању узајамног положаја, величине и удаљености и рељефности околних предмета битну улогу играју покрети очију и главе при гледању”, и да без учешћа покрета очију и главе, „дете не би никада научило да у визуелној слици разликује положај делова због тога што виђење десног и левог, горњег и доњег дела слике не би било праћено диференцираним реакцијама визуелног апарата. Помоћу покрета разгледања дете за сваки покрет очију (навише, наниже, удесно, улево и за све прелазе међу њима) добија чулне знакове којима се руководи када разликује горе од доле, десно од левог итд” (Зарогоџес и Ељкоњин, 1967, 37, према Ељкоњин, 1948, 255–256).

Процес учења опажања просторних односа међу предметима тече од рођења детета, а снажан напредак у том процесу се дешава када дете укључи говор и реч, односно када научи да употреби речи за одређивање положаја предмета у простору. Ранија истраживања руских научника су показала да „правилна репродукција просторних односа постоји само када дете у говору који прати акцију употребљава речи као што су *напред*, *поред*, *у средини*, *између* итд.” (Зарогоџес и Ељкоњин, 1967, 38). Ипак, иако се у дететовом речнику налазе наведени термини, то није довољно. Важно је да дете буде зрело да се о некој појави и ситуацији адекватно вербално изрази. Поред тога деца имају тешкоће при трансферу визуелног у аудитивно опажање. Ако је дете умело да прави разлике између високог или ниског у „области видног, дете има тешкоћа да их примени на област слушног опажања” (Radoš, 2010, 294). Приликом једног истраживања установљено је да појмови висок и низак код трогодишњака значе „нашто велико и мало у односу на њих саме” (Radoš, 2010, 294). Приликом другог истраживања о слушним способностима шестогодишњака за опажање растојања међу тоновима (растојања од целог степена и пола степена) примећено је да су „и тако мала деца у стању да опазе разлике, али имају тешкоћа у вербалном



извештавању о тим разликама” (Radoš, 2010, 294). У истом извору Радош износи мишљење да је то тако због непознавања одговарајућих термина (израза, појмова), или због тога што деци уобичајени термини за правац *горе-доле*, *високо-ниско*, немају исто значење као када се примењују на тонске висине у музици. Наравно, ова тешкоћа није својствена деци старијој од шест и више година због сазревања па тако и спремности за примену трансфера. Да би се унапредило усвајање појмова за музику *високо-ниско* препорука је да се „уз произвиђење тонова различитих тонских висина уведе визуелно, то јест просторно приказивање, као и вокално репродуковање тих појмова, како би из садејства података добијених од различитих чула постепено произашла свест о музичком појму висине тона (*висок* и *низак* тон)” (Radoš, 2010, 295).

Спацијална осетљивост, као и спацијална интелигенција односе се на опажање и разумевање просторних односа а могу се подстицати и развијати помоћу музике, нарочито учењем клавира или неког другог музичког инструмента са клавијатуром (хармоника, синтисајзер...), јер „блиски помоћник ока при разликовању просторних односа јесте рука” (Zarogožec i Eljkonjin, 1967, 37). Наиме, физичко померање и леве и десне руке у простору дирки на клавијатури омогућава детету да стекне доживљај о удаљености виших и нижих тонова. Чуло слуха му помаже да прими и усвоји разлику између тонова по висини, а чуло вида му помаже да уочи положај одређене дирке за одређени тон (*висок-низак*). Самосталним тактилним истраживањем звука – физичким притиском прста на дирку, деца проналазе и памте место (позицију) дирке за произведени висок или низак тон гледајући место извора тонске информације на клавијатури, а слушањем уче спектар тонова у целини (тонски систем) и конкретну интонацију тонских висина. Производњом тона, путем физичког контакта са дирком стиче се оријентација за високе и ниске тонове у простору целокупног тонског система. Ако знамо да се дечаци и девојчице не развијају на исти начин у општем смислу, па тако и у погледу развоја ларинкса – органа важног за вокалну репродукцију, због укључивања рада руку и активације тактилности – чула додира и мишићног чула, учење свирања оваквог музичког инструмента је велика помоћ у прихватању информација о поретку тонова по висини и тачној интонацији. Радош потврђује наше становиште истичући да „...уочавање удаљености дирки на клавиру служи

као помоћно средство за опажање разлике у висини између два тона, а тако нешто не постоји приликом опажања ритма” (Radoš, 2010, 300).

Иако постоји податак да деца на веома раном узрасту, већ између 4. и 5. године живота, показују спремност за почетак учења клавира, од Џилбертове (Gilbert) окарактерисане као доња граница готовости за почетак учења клавира, такође постоји податак који објашњава да „...оптимално време за почетак систематског, формалног учења клавира, бар за просечно дете, не треба везивати за период пре 6. односно 7. године, зато што је спремност за учење инструмента шири појам од моторне готовости и укључује бројна не само музичка, него и психолошка својства, као и одређен ниво опште зрелости” (Radoš, 2010, 311). Ови подаци нам показују да је свирање музичког инструмента попут клавира, због обухвата широког спектра услова и карактеристика личности, сложенија и когнитивно захтевнија и напреднија музичка активност од певања.

На тему когнитивних вредности учења музичког инструмента Радош нам даље представља још један податак, који артикулише потребу раног неформалног учења/упознавања музичког инструмента пре формалног учења инструмента. Она објашњава да пре формалног учења инструмента треба да „претходи слободно импровизовање и свирање песмица по слуху, експериментисање на инструменту...” (Radoš, 2010, 311). Како је за мало дете музика откривање звука, нашим личним родитељским, педагошким и уметничким залагањем, у потпуности подржавамо и спроводимо идеју да музички инструмент „треба што раније увести у дететово окружење” и да „родитељ или васпитач који маштовито користе инструмент помажу и обогаћују дететова открића” (Radoš, 2010, 310).

Иако смо у раду представили само неке од најочигледнијих вредности, лепоте и корисности коришћења клавира и клавијатуре, у нашем општеобразовном систему за почетно учење музике још увек се користи металофон као економичнији, то јест, реално приступачнији музички инструмент. У почетном учењу музике металофон може да пружи деци неку радост музицирања и могућност репродукције мелодија углавном у обиму прве октаве, али због техничке ограничености (индиректно учешће најчешће десне руке у производњи тона – не директно путем активности прста, већ путем ударачке палице) никада не може утицати на развој специјалне интелигенције у оној мери коју омогућава хармонски инструмент са клавијатуром (клавир, хармоника). И због интонативне

ограничености и металне (хладне) боје тона, иако може утицати на давање коректне информације о основним тоновима, а то су беле дирке на клавијатури, металофон<sup>26</sup> нема оне тонске квалитете (лепота и племенитост звука – топлина и заобљеност тонова) које дете треба да прими и миметички репродукује. Ипак, за наше више него скромне услове наставне праксе металофон је захвално помоћно музичко средство баш због стицања и учења просторне удаљености тонова *до, ре, ми., фа, сол, ла, си* и поновљеног тона *до* основне C *big* лествице прве октаве тонског система само без целовитог увида. Наиме, металофон има тонске висине које заузимају само беле дирке на клавиру, док алтеровани тонови, то јест црне дирке на клавиру постоје само на сложенијим типовима металофона за старији узраст. Преко металофона ученици тако добијају половичну и непотупну слику реалног тонског система, полустепених и целостепених растојања између тонова. Ако оставимо по страни несавршености металофона које не постоје код хармонских инструмената са клавијатуром, овај музички инструмент помаже детету да упозна физичке разлике између основних тонова по висини и да ублажи неуједначеност развојног пута сазревања вокалног апарата који се, како смо раније поменули, разликује код дечака и девојчица. Наиме, за могућност вокалног изражавања, а касније и стицања вокалне технике, потребно је сазревање целокупног ларинкса (*larynx*).

Медицинска истраживања су показала да се бебе рађају са веома високим ларинксом где епиглотис<sup>27</sup> скоро додирује меко непце, да после треће године долази до спуштања ларинкса на удаљености од два пршљена и две интерветибралне хрскавице и да ту позицију ларинкс не мења до пубертета. „Дечји ларинкс је виши од ларинкса одраслих, а гласнице су краће /.../ У ствари, ларинкс није потпуно функционалан све док дете не достигне 10 до 13 година старости” (Simpson, 2013, 11). Педијатар Валери Тролингер (Valerie Trollinger) описује дечје гласовне мишиће изразом *blob-like*, што инхибира дететово певање у једном опсегу и способност да промени регистре (Simpson, 2013, 11, према Trollinger,

---

<sup>26</sup> *Металофон* припада групи металофоних инструмената. То су ударалке „израђене од метала /.../ Заједничка им је одлика више-мање оштар и продоран, најчешће и светао звук, сразмено дугог одзвука. Ово последње чини их мање погодним за прецизне, ситније ритмизоване ударе, па им је и примена чешће колористичка и динамичка – тј. у служби звучних боја и јачине” (Деспић, 1992, 51).

<sup>27</sup> Епиглотис (lat. *epiglottis*), преграда између корена /базе језика и приступа у грљан.

2007, 19–25). Она такође говори да дечја мишићна структура ларинкса, лигаменти гласница, нису у потпуности у функцији и да способност за транзицију између регистара још није развијена. Симпсон (Simpson) саопштава да иако ларинкс није у потпуности развијен, умерена вокална обука није штетна на узрасту од 6 до 10 година (Simpson, 2010, 11, према Trollinger, 2007, 19–25). Никако се не сме заборавити још један фактор: код оба пола постоји различита брзина раста и сазревања ларинкса. Код женске деце између 10 и 13 година ларинкс је скоро достигао величину ларинкса одрасле особе што утиче на почетак сазревања гласа (мутирање) а манифестује се кроз промене боје, опсега и квалитета гласа.

Из овог разматрања добили смо веома конкретно интердисциплинарно објашњење зашто у процесу почетне музичке писмености у млађим разредим основне школе, а у централном делу средњег детињства, треба користити музичке инструменте и почети од брижљиво одабраног обима тонова у најудобнијем регистру. Ништа мање важан није податак из Смитовог (Smith) истраживања о изузетној користи групног певања, додуше код трогодишњака и четворогодишњака, за побољшавање тачности репродукције (Radoš, 2010, 308) и његовом мишљењу да „прве песмице које деца уче треба да се крећу у опсегу висина од  $c_1-f_1$  или од  $d_1-g_1$ , а потом се може прећи на распоне од  $c_1-a_1$ , са завршним опсегом дециме који укључује висине од  $c_1-e_2$ ” (Radoš, 2010, 208).

Резимирањем изложеног приказа релевантних сазнања из области опште, развојне и музичке психологије, као значајни оријентири у процесу музичког описмењавања на млађем школском узрасту можемо закључити следеће:

A1) Период између 6. и 9. године живота окарактерисан је као веома повољан – *критичан период* за успешно учење тонских висина те га зато треба ваљано употребити и развијати јер се већ око 12. године живота губе склоности за препознавање тонова по висини.

A2) Истраживања су утврдила постојање говорног слуха и музичког слуха. Према објашњењу психолога, музички или тонални слух постоји за разликовање тонских висина. На основу посматрања и истраживања говорног развоја детета установљено је да развој ова два рецепторна система не тече паралелно (Zarogožec i Eljkonjin, 1967, 33). Развој говорног или фонематичног слуха иде испред развоја музичког слуха и то због чињенице да се говорни слух развија веома рано путем свакодневног контаката са матерњим језиком од најранијег детињства.

Б1) Ради поштовања неуједначених когнитивних и музичких способности ученика, почетног (првог) разреда основне школе, музичко образовање треба почети мелодијама малог обима.

Б2) Према Смитовој препоруци, треба певати песмице опсега  $c_1-f_1$  или  $d_1-g_1$ , потом опсег проширивати до велике сексте  $c_1-a_1$  и заокружити великом децимом  $c_1-e_2$ .

Б3) Ради поштовања различитог темпа биолошког развоја вокалног органа – ларинкса, његовог неуједначеног сазревања код дечака и девојчица, јер постоје подаци о његовој непотпуној функционалности све док дете не достигне 10 до 13 година старости, процес почетне музичке писмености у млађим разредима основне школе треба почети од брижљиво одабраног обима тонова уз употребу доступних музичких инструмената (металофон, клавир, хармоника...).

- Б3а – деца се најбоље сналазе са музичким примерима у којима доминира ритам са динамиком; лакше перципирају ритмичко-динамичку страну мелодије него хармоније. Бељајева-Егземпларска је закључила да деца боље перципирају једногласне мелодијске примере (мелодије) од хармонских примера
- Б3б – на узрасту 6/7 година деца могу тачно да репродукују тонске висине и интервале, јер је то период развоја осетљивости за тоналитет и тонални центар, саопштава Радош, што деци омогућава певање песме у одређеном тоналитету и репродукцију тонских висина. Опажање висине тонова је основа за разумевање мелодије и предуслов за опажање хармоније. Утврђена је важност способности опажања *мелодијске контуре* као „кључне карактеристике мелодије, било да су у питању деца или одрасли” (Radoš, 2010, 297 према Dowling & Fujitani, 1971).
- Б3в – нагли развој слушног опажања установљен је између 6. и 7. године, тврди Пецолд. Плато за наведену способност могућ је око 8. године када почиње критични период за опажање хармоније што је потврђено на узорку америчке, енглеске и француске деце.

Б4) Ценати је утврдила да се око 8. године дешава значајно побољшање схватања тоналитета и хармоније и да деца од 6 и 7 година имају боља опажања и

преференције тоналне музике од атоналне. Пецолд је утврдио да осмогодишњаци почињу да перципирају мелодију која се одвија у стабилном тоналном систему. Резултати истраживања Спера и Мекса показују да деца на узрасту од 7 и 10 година предност дају дијатонским тоновима, тоновима дијатонског трозвука и да „међу тоновима трозвука предност добија тоника у односу на остала два тона” (Radoš, 2010, 299).

B1) Користити музичке инструменте, по могућству са клавијатуром, због унапређења слушне, акустичке, моторичке, спацијалне осетљивости и интелигенције и како сматрају Кимберли, Шонер-Рајкл и остали, као подручје – активности у којима ученици могу да успеју и доживе искуство представљајући своје врлине и таленте на смислен начин. Помоћу клавира ученику помажемо да прецизно (конкретно) спацијално доживи и увиди тонске разлике широког тонског спектра и да усвоји тачну интонацију. Радош потврђује да уочавање удаљености дирки помаже у опажању разлика између два тона по висини, а да тако нешто не постоји код опажања ритма (Radoš, 2010, 300). На млађем школском узрасту треба користити и адекватне ритмичке музичке инструменте (штапићи, бубањ и сл.) и доступне мелодијске инструменте (металофон, блок – флаута) као потпорна средства.

B2) Да би деца конкретног стадијума била оперативна у решавању практичних проблема, утврђено је да морају имати помоћ конкретних потпорних средстава као што су жетони, штапићи, слике и сл. Исто тако и за учење музике на млађем школском узрасту потребна су конкретна потпорна средства, а то су дечји ритмички музички инструменти (штапићи, бубањ) и дечји мелодијски инструменти (металофон, блок флаута).

Г1) Ради поштовања когнитивних карактеристика деце конкретног стадијума, задатке треба приказивати помоћу слика или предмета.

Г2) Утврђено је да су деца знатно пре поласка у школу визуелно способна да без тешкоћа разликују боје са њиховим нијансама. У почетном учењу музике неопходно је визуелно представљање музичких (ритмичко-мелодијских) примера са сликом, иконики у комбинацији са музичком демонстрацијом од стране учитеља *уживо* или неког помоћног дидактичког медија. Ради поштовања процеса децентрације и ради поштовања неуједначене когнитивне зрелости деце конкретног стадијума и на глобалном и на индивидуалном плану, наставу треба реализовати коришћењем слика и методом демонстрације музичких задатака.

Г3) Основне музичке појмове (*високо-ниско*) поред практичног – вокалног произвођења/репродуковања тонских висина, према Радош, треба приказивати и визуелно „како би из садејства података добијених од различитих чула постепено произашла свест о музичком појму висине тона (*висок и низак* тон)” (Radoš, 2010, 295). Такође смо открили да деца већ на узрасту од 4 године усвајају појмове *гласно-тихо* захваљујући стеченом искуству о јачини звучних стимулуса и појава из свакодневног живота те да је за децу од 6 година динамичка дискриминација сувише лак задатак.

Д) Садржај програма почетне музичке писмености, нарочито у првом – прекретном разреду основне школе, треба спроводити помоћу (музичке) игре јер је доказано да учењем кроз игру деца лакше превазилазе адаптивне тешкоће при преласку из предшколског у школски образовноваспитни систем.

#### 1.4. Методичке основе музичке писмености

Настава почетне музичке писмености представља процес организованог и поступног вођења ученика да помоћу гласа и/или неког музичког инструмента Орфовог инструментаријума, репродукују музичке примере и разумеју музичке записе одређене сложености (одређене ритмичко-мелодијско-хармонске тежине) примерене њиховом узрасту, фази и темпу когнитивног развоја, како би их, по могућству, самостално извели. Методичке основе почетне музичке писмености су у непосредној вези са психолошким основама зато што су изградња и унапређење когнитивних способности ученика у служби поставке и унапређивања њиховог музичког мишљења. Уосталом, музичко мишљење је окарактерисано као „круна свих напора у наставном процесу музичког описмењавања” (Јовић-Милетић, 2009, 111) а томе претходи „опажање (перцепција); меморисање и стварање звучног фонда у свести; продуктивна асоцијативност; поимање; сазнавање; схватање” (Јовић-Милетић, 2009, 111).

Упоредо са извођењем музике путем певања/свирања ради што потпунијег разумевања музике на овом узрасту, важно је упознати ученике са основним музичким појмовима јер „стицање музичких појмова представља предуслов разумевања музике; без појмова као што су, на пример, такт, трајање, темпо, мелодијско кретање итд. разумевање музике било би веома отежано” (Radoš, 2010,

236). Приликом упознавања ученика млађег школског узраста са музичким појмовима, музичким законитостима и сл. треба обазриво поступати. Треба избегавати теоретисање, инсистирање на образовно-сазнајним циљевима музичког описмењавања као што је „схватање музичког тока и нотног текста, упознавање музичких појмова и појава и владање законитостима теорије музике” (Vasiljević, 2006, 56) јер може бити контрапродуктивно. Заправо, може доћи до „блокаде код ученика за саму поставку звука и свакако до умањеног развоја музикалности” (Vasiljević, 2006, 56). Васиљевић истиче да учење музичких појмова и законитости „мора бити усклађено са психофизичким могућностима детета. То учење мора бити спонтано, без претензије за доминацијом теорије над доминацијом звука” (Vasiljević, 2006, 56).

Музичко читање на млађем школском узрасту – теже од стандардног читања уобичајеног словног текста, могуће је када се научи музичко писмо, када ученике оспособимо да записане музичке знаке декодирају правилно и претворе их у реалан звук и *vice versa*. Напомињемо да писање музике на овом узрасту не подразумева стварање музике – записивање сопствене музичке мисли (компоновање музике). „Створити и записати мелодију је претежак задатак за ученике млађих разреда основне школе. Њихова музичка креативност иде испред њихове музичке писмености и зато је не треба спутавати идентификовањем и записивањем одређених тонова” (Стојановић, 1996, 127).

Музичко писмо је тешко за учење (читање и писање) управо због комплексности декодирања музичких кодова, музичких/тонских знакова – нота. Приликом декодирања нота истовремено се читају и репродукују две музичке димензије, музичко време, трајање тона/звуча и музичка висина тона.

О начину бележења тонских висина и трајања Радош подсећа да „начин на који је висина приказана у нотном тексту, тј. вертикално у дводимензионалном простору, не одражава непосредно слушно опажање висине. Слично важи и за означавање ритма у нотном тексту – начин обележавања ритма не обезбеђује аналогну информацију о трајању тонова у области вида” (Radoš, 1995, 258). За претварање ноте из визуелне форме у аудитивну, и обрнуто, поред наведене и објашњене две суштинске музичке димензије треба испоштовати и јачину тона/звуча. У савременој музичкој нотацији јачина тона/ звука има само словно обележје (на пример, *гласно* се обележава знаком *f* – у итал. ј. *forte*). Радош



саопштава да се гласнији звук у нотацији не приказује већим визуелним симболом (Radoš, 1995, 258). Укратко, најважније и најтеже у процесу музичког описмењавања јесте успостављање везе између слушне информације и „визуелног податка – ноте у нотном систему” (Radoš, 1995, 258) зато што „конвенционална музичка нотација, презентована у линијском систему, не обезбеђује, наиме, тип информације који би био исти за визуелну и аудитивну област” (Radoš, 1995, 258). Боја тона, као четврта тонска особина, нема пресудан значај у музичком описмењавању зато што се подаци о боји извора звука не записују музичким знацима – нотама (нотама), већ се записују словним знацима (речима). Боја тона неког музичког инструмента исто као и боја нечијег гласа не учи се читањем, већ се упознаје и препознаје слушањем.

Да би се код ученика развила способност аудио-визуелне синхронизације потребна су адекватна музичка искуства која би ученици требало да стекну током предшколског одрастања до поласка у школу. Сведоци смо да ученици првог разреда основне школе поседују незадовољавајуће музичко искуство и васпитање због евидентног недостатка – премало певања, а још мање свирања, извођења музике у кући, породици... Наиме, „све мање се пева у кућном, породичном окружењу” (Стојановић, 1997, 82) и „до доласка у школу, сва деца овладају говором, али је све мање оних који знају да певају!” (Stojanović, 2001, 140). Поред тога и музичке преференције окружења у којима и са којима дете одраста утиче на развој вокалних способности, језичке и естетичке култивисаности. Наиме, због вишедеценијске присутности агресивне комерцијализоване музичке понуде осиромашеног укуса, недовољне музичке просвећености и ослабљене посвећености чланова породице у давању и преношењу наслеђених (традиционалних или уметничких) музичких искустава породице на потомство, долази до опадајућег музичког (и општег) васпитања и вокалних предиспозиција деце која полазе у основну школу. Разлози су социолошко-економске природе. Родитељи и старији чланови фамилије (баке, деке...) све мање певају деци, а све мање има и посећености културних догађаја и програма за децу. „Деца су све више упућена на слушање музике са мас-медија. Та музика, најчешће ни по естетским вредностима, а ни по гласовним могућностима не одговара њиховом узрасту. Тако се они, уместо да певају, навикавају на неку врсту „декламаторског певања” које их спутава у општем музичком развоју” (Stojanović, 2001, 88). Стога мислимо да је веома

важна Васиљевићева педагошка препорука да „треба одабирати само оно градиво које неће штетно утицати на ученика” (Vasiljević, 1981, 14). Једино тако можемо утицати на правилан и култивисан развој појединца у области музике и шире.

Улога родитеља у музичкој култивизацији нараштаја је пресудна и неоспорна. Хабермејер (Habermeyer) наводи чињенице у прилог важности добијања музичких навика прво од родитеља, из породице. Она објашњава да деца која похађају основу школу поседују способност подражавања и да

„...ако виде да родитељи слушају класичну музику, и она ће то желети. Родитељи могу први да почну деци да читају књиге о класичним композицијима и музичарима, да их воде на локалне концерте или да играју музичке игре са њима. Ове активности ће имати значајан утицај на њихов став према музици, нарочито класичној музици” (Habermeyer, 2001, 46).

Она даље сопштава да у „домовима широм света, где музика има значајан, трајан утицај на децу, родитељи су активни учесници” (Habermeyer, 2001, 46). Јака друштва, попут Италије, Немачке, Холандије, Мађарске<sup>28</sup> или Јапана<sup>29</sup>, имају културу породичног певања и свирања и уметничке и традиционалне музике. Нажалост, наша средина још увек је ускраћена за сличне или бар приближне узорне. Стицање неформалних музичких искустава у оквиру породице кроз игру, песму и покрет, слушањем, гледањем и/или каквим активним учествовањем детету шири музичке и језичке видике и даје му стабилнију позицију у формалном почетном музичком образовању.

„Док деца напамет уче веселе дечје песмице, док користе ритмичке инструменте, док се играју музичких игара и бројалица, она уче о обрасцима који

<sup>28</sup> „Музика је део мађарског школског система /.../ Програми музичког образовања су опсежни и детаљни јер Мађари верују да је музика основа образовања детета” (Habermeyer, 2001, 126).

<sup>29</sup> Хабермејер наводи податке о ангажованости Јапана да усаврши своје наставне програме проучавањем музичког система Мађара. Извештај из 1987. године од Америчког министарства образовања о *Америчком истраживању образовања у Јапану*, према Хабермејер, показује да од првог до шестог разреда основне школе ученици „морају да имају музичко, ликовно и техничко васпитање по два школска часа седмично” (Habermeyer, 2001, 127), да „...часови музичког образовања подразумевају певање, инструментално извођење и разумевање западне и јапанске музике...” (Habermeyer, 2001, 127). Јапан је данас познат по *Сузуки* методи, и систему музичког образовања, према оригиналној идеји истоименог јапанског музичког педагога. Хиничи Сузуки (Shinichi Suzuki) је конципирао преваходно инструментално музичко образовање са децом предшколског узраста на основама класичне, односно западноевропске уметничке музике примењујући метод учења матерњег језика (Mother Tongue Method). Код учења музике по *Сузуки* методи користи се „исти репертоар за сву децу, широм света. Иако те композиције припадају западној ’класичној’ музици, то само говори о томе да се музиком могу превазићи културне и језичке баријере: особа не мора да говори исти језик или да има порекло као композитор да би могла да учи да свира или да ужива у музици тог композитора”.

(<http://www.muzickicentrorfej.com/suzuki-metod-ucenja-sviranja/#sthash.HIIYajB3.dpbs>)

формулишу звукове, о ритму и комбиновању слогова које сачињавају речи” (Nabermejer, 2001, 46). „Као што се колоковијално описмењавање заснива на говорном искуству пре изучавања писмених симбола (слова), тако се и музичко описмењавање ослања на стечена искуства слушања и певања тонског материјала” (Стојановић, 1997. 82). Тако је музички фонд на исти начин подлога за учење нотног писма као што је то говорно искуство свакога од нас пре него што почнемо да користимо слова за писану комуникацију. Укратко, поступак почетног учења музике за будуће извођење из нотног текста заснован је на стицању музичких искустава попут говорних искустава учењем по слуху, а затим повезивању стечених искустава са музичким знацима помоћу асоцијација што је у сагласју са познатим принципом наставе *од звука ка нотној слици*, зачетника Миодрага А. Васиљевића, који је даље следила Зорислава М. Васиљевић, а затим и њихови бројни следбеници. Суштина почетног музичког описмењавања је у спајању „...СЛИКЕ И ЗВУКА, односно спајању рада на мелодици и ритму, повезаних са представљањем мелодијско-ритмичких кретања у линијском систему” (Vasiljević, 2006, 53). Деликатност наставе музичке писмености огледа се у синхронизацији чула слуха и чула вида, у развоју акустичке осетљивости ученика на одговарајући звук и реаговања на његову симболичку презентацију. За читање музичког текста потребно је ускладити акцију чула слуха и чула вида, односно потребно је постићи аудио-визуелни склад.

Психолошку комплексност читања музичког текста (ноте) Радош објашњава као „веома сложен процес који укључује рецептивну активност (повезивање звучног стимулуса, мелодијских и хармонских склопова са њиховом симболичком презентацијом датом у виду нотног текста) и извођење, а да притом, извођач истовремено мора да следи структуру онога што изводи” (Radoš, 1995, 259). Од Радош такође добијамо сазнања и о „психолошкој повезаности читања музике и читања текста израженог речима” (Radoš, 1995, 259). Ауторка Васиљевић истиче да у поређењу са процесом описмењавања за читање колоквијалног текста процес музичког описмењавања за читање музичког текста траје дуже (Vasiljević, 2006, 56). Уочену разлику Миодраг Васиљевић је објашњавао следећим речима: „Музичко читање име превагу над литерарним читањем. Текст се чита ’у себи’ и ’наглас’, док музички текст, међутим, тражи примену читања у себи (певања дахом), ритмичко прочитавање текста и интонационо” (Vasiljević, 1981, 21).

Помоћу изложених података можемо констатовати да читање музичког записа зависи од аудио-визуелног садејства, односно од сихронизације акције два чула – чула слуха<sup>30</sup> и чула вида и процесуирања примљених података. Иако је евидентно да за читање музичког записа треба ускладити акције оба чула у једну оперативну целину, по хијерархији и позицији важности она нису иста. Наиме, за примање слушних дражи и учење музике, исто као и говора, прво и основно је чуло слуха. У том смислу, у припреми за музичко описмењавање треба почети од асимилације одговарајућег звучног материјала.

СТИЦАЊЕ МУЗИЧКИХ ИСКУСТАВА ОДВИЈА СЕ ПО СЛУХУ У ИНТЕРАКЦИЈИ СА СРЕДИНОМ У КОЈОЈ ДЕТЕ ОДРАСТА, СЛИЧНО КАО ШТО СЕ УСВАЈАЈУ ГОВОРНА ИСКУСТВА. Тако је Гордана Стојановић установила да настава почетне музичке писмености пролази кроз три периода рада аналогно периодима почетног читања и писања српског језика. То су, *предбукварски*, *букварски* и *послебукварски период*. Сваки од ових периода спроводи садржаје музичке писмености које смо евидентирали из наставних програма од првог до четвртог разреда а „садржаји музичке писмености остварују се на основу претходних искустава одређених звучних и визуелних феномена на конкретним примерима” (Стојановић, 1996, 100). За *предбукварски период* ауторка каже да чини припрему за певање из нотног текста, да *букварски период* постоји за увођење ученика у певање из нотног текста, а да је *послебукварски период*

<sup>30</sup> Чуло слуха има примарну функцију за рад са звуком ради примања и обраде слушних дражи. Постоје докази да је чуло слуха прво утицало на развијање мозга и његових функција, а то је даље омогућило развијање способности мишљења. О томе како је чуло слуха унапредило еволуцију мозга говоре нам подаци из области *Еволуциона биологија*. Наиме, истраживања енцефализације (повећање масе мозга) код сисара у односу на масу тела показала су да се прва велика промена догодила пре око 150 милиона година, а друга – још већа промена у величини мозга сисара се догодила пре око 65–70 милиона година. „Ове промене у енцелофацији сисара повезују се са заменама еколошких ниша које су се у то време одиграле код сисара. Укратко, објашњење је следеће. За време доминације гмизаваца, сисари су били ноћне животиње. Ово су потврдила и савремена палеонтолошка и таксономска истраживања (Heesy i Ross, 2001). Због претежно ноћне активности у шумским стаништима, код њих олфакторни и аудиторни рецептори добијају превагу над фоторецепторним” (Туцић, 2003, 422–423). Од Туцића, дакле, сазнајемо да је мозак сисара из доба мезозоика еволуирао „према акомодацији на живот у ноћним нишама у којима су информације о удаљеним догађајима долазиле преко чула слуха и мириса, а не вида, као код гмизаваца” (Туцић, 2003, 423, према, Jerison, 1975). Он нам даље објашњава да добијање „тродимензионалне информације о животној средини, на основу мириса или звука, зависи од секвенцирања тих информација, тј. упоређивања јачине стимулуса из моменат у моменат. Обрада таквих информација о животној средини „захтевала” је развијање интегративних способности мозга. Дакле, одговарајуће повећање, пре свега аудиторног кортекса, иницирало је, према овој хипотези, велико повећање мозга сисара” (Туцић, 2003, 423). Као закључак кратког објашњења о утицају чула слуха на развој мозга навешћемо следеће: „Укратко, могло би се рећи да су *неочекивано развиће аудиторног кортекса и његово комбиновање са каснијом кортикализацијом виђења, били sine qua non за нашу високу интелигенцију и нашу конструкцију онога што називамо 'реални' свет*” (Туцић, 2003, 423 према Maxwell, 1984).

намењен усавршавању вокалне активности ученика из нотног текста (Stojanović, 2001).

Предбукварски период или припрема за певање/свирање из нотног текста траје најдуже. У овом периоду учење музичких примера се одвија искључиво методом рада по слуху.<sup>31</sup> Иако се период припреме за нотно певање и свирање или предбукварски период углавном спроводи током прва два разреда, периоде не треба строго повезивати са годинама учења – разредом. Прецизније, они представљају периоде у процесу обраде музичких садржаја. Сваки нови музички проблем, ако се учи у првом, другом, трећем или четвртном разреду, пролази исти пут – од припреме песме прво без нота, искључиво учењем по слуху и помоћу илустрација (предбукварски период), да би се преко усвојених и добро научених песама по слуху извршило повезивање са музичким знаком и покренуло читање из нота (букварски период) из симболички презентованих песама до усавршавања певања/свирања нових музичких примера из нота (послебукварски период). Први покушај повезивања песме са музичким знаком у букварском периоду је најнефикаснији када се користе раније научене једноставне песме (песме малог обима и основних ритмичких вредности). Свако следеће суочавање ученика са читањем музике из нота треба да има сложеније ритмичко-мелодијске захтеве од претходног. Способност читања музике из нота ће бити унапређена када ученици успеју да изведу нов музички пример а у томе ће им помоћи научени музички обрасци (ритмичко-мелодијски) стечени путем музичких искустава из претходног периода. Осамостаљивање ученика за извођење музичког записа се догађа у послебукварском периоду када се подстиче њихово интерпретативно усавршавање. Овај период је место у коме долази до коначног музичког „брушења” извођења песме, то јест усавршавања изражајног извођења (интонативна прецизност, дикција, фразирање, креативније динамичко нијансирање...) из нотног записа.

Како је музичко искуство ученика неуједначеног обима и садржаја, потребно је формирати јединствен звучни фонд. Звучни фонд можемо описати као скуп брижљиво селектованог музичког материјала једноставног за дечје памћење и певање, то јест за брзо и лако похрањивање мелодија у дечјој меморији, а за методичко постављање звука – основних тонова и решавање ритмичких врста и

---

<sup>31</sup> Метод учења музике по слуху примењује се и даље у трећем и четвртном разреду само у комбинацији са извођењем музике из нотног текста.

фигура. Звучни фонд је неопходна платформа састављена од адекватних музичких примера – песме жанровски блиских деци са високим васпитно-образовним вредностима. Садржај звучног фонда у највећој мери чине песме и музичке игре малог обима. Потребно је да песма одговара могућностима ученика, да има примерене теме и поетски текст да буде у функцији решавања мелодијско-ритмичке проблематике. Приликом примања одабраних музичких садржаја, углавном песмама, у учениковој свести се „...остварују звучне наслаге и представе. Конкретне представе су неопходан услов за формирање правилних појмова, правила и закона јер ученик не може замислити оно што нема у искуству” (Јовић-Милетић, 2009, 108, према Stojanović, 2001). „За било какво сазнавање у области музике важна је чулна основа, прикупљање што више чињеничког материјала, а за певање и способност гласовне репродукције /.../ Тек на основу слушног сазнања заснованог на перцепцији, збиру чулних података о конкретном звуку, ствара се звучна представа – ментална слика конкретног звука која опстаје и у одсуству физичке дражи и прелази у звучну имагинацију” (Stojanović, 2001, 91).

У звучни фонд сврстава се и посебна група једноставних музичких примера – наменске песме.<sup>32</sup> Њима се постављају основни тонови али и ритмичке врсте и фигуре. Према жанру, наменске песме могу бити примери из опуса народне<sup>33</sup> и/или уметничке музике домаћих и иностраних композитора за решавање ритмичке и мелодијске проблематике почетног нивоа сложености. Песме – кратке мелодије са поетским текстом на изворном језику (или неком другом језику) имају још једно обележје: репетитивност музичког материјала (понављање мотива, двотакта, целих музичких реченица или, пак, већих делова песме). Честим певањем и понављањем једне исте мелодије из строфе у строфу ученици вежбају меморију, вокалне и интонативне способности, упоредо са језичким. Према мишљењу Кухмеркер (Kuhmerker), „учење песама помаже усвајању почетног речника” (Radoš, 2010, 327 према Kuhmerker, 1969), а „ритам и фразирање речи и кинестетичка искуства у вези са песмом омогућавају детету да повеже

---

<sup>32</sup> „Наменске песме су песме са текстом које почињу истим тоном као и модели, али први тон није истовремено и носилац одговарајућег солмизационог слога” (Stojanović, 2001, 100).

<sup>33</sup> Пожељно је да наше народне песме чине јединство са музиком других жанрова (дечја музика, филмска, уметничка...) уједно и познатим мелодијама блиским дечјем интересовању из других музичких култура, попут западноевропске или неке друге културе, како би музички садржаји у уџбеницима имали и наше традиционалне и интернационалне, савремене – мултикултурне вредности.

речи са ширим распоном језичких искустава” (Radoš, 2010, 327, према Peery at al/ 1987). И податак од Џалонгоа и Бромлија (Jalongo & Bromley) је вредан пажње: они подсећају да песме омогућавају добијање додатне димензије разумевања и да „подстичу оне врсте учења које доприносе развијању дивергентног мишљења” (Radoš, 2010, 327, према Jalongo & Bromley, 1984).

Формирање јединственог звучног фонда током прва два разреда је обележје предбукварског периода, јер се тако припрема терен за наставак пута који води до читања музике из нота. Дакле, оно што ученике првог и другог разреда припрема и праволинијски води у свет музичке писмености јесте *певање наменских песама, песама – модела и бројалица, памћење и репродуковање мотива и уочавање кретања мелодија* (Стојановић, 1996, 101). Васиљевић је говорио да учење разноврсног музичког материјала, „напамент научене песме у раној младости утичу на развој музикалности и музичког памћења” (Stojanović, 2001, 73) али исто тако је сматрао да за практичну примену његове идеје „сваки ученик мора да зна исте песме” (Stojanović, 2001, 73), да се мора „приступити учењу извесних песмица које имају задатак да код ученика изграђују слух и тонске функције” (Stojanović, 2001, 73).

Према мишљењу Васиљевића, „извесне песмице” су песме – модели који су у служби меморисања и учења почетне тонске висине основних седам тонова основне дурске лествице. Из архивираних Васиљевићевих бележака и сазнајемо следеће:

„Почетни тон даје тонским апстракцијама реалност. Он је примаран, остали тонови су секундарни. Почетни тон образује функцију која даљем низању тонова даје облик и смисао, он реализује мелодију, он диктира јединство тонског садржаја у два димензијална правца – висински (мелодијска кривуља) и временски (ритам)” (Vasiljević, 1981, 19).

Песма – модел, дакле, „има функцију постављања основног, почетног тона у датој мелодији” (Vasiljević, 1981, 19), то јест памћења иницијалиса. Поставка основних тонских висина, као и мелодијских и ритмичких кретања, у почетном учењу музике одвија се певањем поменутих песама – модела. Песме – модели су кратке и једноставне певане форме – претежно народне песме у служби постављања и фиксирања основних тонова (седам тонских висина у амбитусу прве октаве тонског система) у свести ученика. Усвајањем ових песама главно је да се учи

иницијалис песме, почетна тонска висина и солмизационо име тона. О томе како функционише песма – модел, Зорислава М. Васиљевић даје следеће објашњење: „Када се једна песма 'сложи' у меморији ми покушавамо да се сетимо њеног почетка. У току подсећања ми се лакше сетимо текста него мелодије, а тај текст којег се присетимо помаже да се сетимо и почетне тонске висине” (Vasiljević, 2006, 66). Тако помоћу песама – модела правимо „логичан пут од првог контакта са музичком писменошћу, без интелектуалног оптерећивања почетника...” (Vasiljević, 2006, 78).

Када се песме–модел трајно науче креативним понављањем и постепеним усложњавањем, додавањем ритмичке пратње, осмишљавањем игара, покрета и сл., „а са синхронизацијом опажања и репродукције” (Стојановић, 1997, 84), приступа се скраћивању модела ка иницијалису. Поступак скраћивања модела примењује се у букварском периоду када се приступа повезивању звука са симболичком сликом. Модел се скраћује ка иницијалису тако што се из мелодије, то јест песме, као музичке целине издвоји и интонира први (почетни) тон – *иницијалис* и повеже са позицијом „одговарајуће ноте у линијском систему” (Стојановић, 1996, 109). У овом поступку пожељно је вежбање певања песама–модела не у тонским нивоима, од тона до тона, већ у скоковима. Вежбањем модела у скоковима „избегава се шематизам лествичне теоријске поставке са распоредом полустепена; тиме је избегнут смер наставе од теорије ка звуку” (Vasiljević, 2006, 78).

Обележје букварског периода је повезивање звука и слике, а то подразумева извлачење и интонирање иницијалиса из песме – модела у функцији увођења основних тонова по висини и повезивања са местом ноте у линијском систему.

Иако смо указали на препоруку да песма – модел буде народна песма, неки аутори образлажу појаву других решења. „Песма не чини метод већ принцип памћења, то се оне могу мењати према афинитету ученика и наставника (пример, *Фабрика бомбона*)” (Стојановић, 1996, 86). Зорислава Васиљевић објашњава да је увек „лакше препознати тонску висину него је директно певати из нотног текста. У ту сврху, додају се нови, савременији модели да би ученици били мотивисани за њихово певање и препознавање” (Vasiljević, 2006, 70). На тему осавремењивања звука помоћу нових модела и песама Стојановић се изјашњава позитивно. Она истиче да се поставка појединачних тонова помоћу одговарајућих клишеа „може



обликовати и надограђивати према звучним особеностима различитих музичких система” (Stojanović, 2001, 109). Ако је принцип поставке тонских висина помоћу песама–модела примењив у свакој музичкој култури, онда је универзалан. Осавремењивање понуде модела атрактивнијим песама јесте пожељно, али ипак треба обазриво поступати и промишљати да ли ће се нека нова песма обележити и прихватити као песма – модел.

Тенденција и пракса да се ученици уводе у свет музичког образовања у основним школама (музичким и општеобразовним) преко песама из народног опуса потекла је веома давно од Миодрага Васиљевића, нашег музичког педагога и мелографа. Он је познат као зачетник веровања да музичка настава треба да почне од народне песме као деци најближег и најразумљивијег материјала зато што је „тесно повезана и за народни језик и за народни живот и обичаје” (Васиљевић, 1981, 19). Певање народних песама са децом препоручује и Џон Ферабенд (John Feierabend) јер „њихова једноставна мелодија блиска дечјим гласовним могућностима, извире из природе самог језика и са њим чини нераз- двојно јединство” (Stojanović, 2001, 89, према Feierabend, 1996). Логично је да музичко образовање музичких почетника ваља почети прво певањем, а затим и свирањем једноставних музичких примера – песама из наше музичке традиције у комбинацији са познатим и општеприхваћеним мелодијама других музичких жанрова из других музичких култура важних за дететову слику о ужем и ширем окружењу коме припада или коме ће припадати. Раније је већ истакнуто да биолошко сазревање ларинкса није исто код дечака и девојчица и да према Смитовој препоруци треба певати песмице опсега  $c_1-f_1$  или  $d_1-g_1$ , потом опсег проширивати до велике сексте  $c_1-a_1$  и заокружити великом децимом од  $c_1-e_2$ . Управо због ових података логично је да почетно учење музике почне од мелодија пожељног обима, од три, четири, пет тонова које постоје у нашој народној музичкој култури, у песамама у народном духу и што је примерено музичким почетницима основне школе. Све мелодије које су блиске музичким почетницима немају одлике сложености, нису предуге, ослобођене су већих скокова и наниже и навише, немају модулације и честе промене темпа, метра, као и честог увођења новог музичког материјала.

Тако се за почетно учење музике у припремном = предбукварском периоду поступно уче песме у којима су садржане најпре три тонске висине, затим четири,

пет, шест, и више тонских висина, различитих изоритмичких врста (основни дводел, понекад тродел или ређе сложени дводел) са четвртином као јединицом бројања; оне су распеваних мелодијских контура са поступним тонским низовима навише и наниже. Дакле, у предбукварском периоду, нарочито у првом разреду, углавном се уче песме у обиму трихорда, тетрахорда, пентахорда. Певањем песама по слуху, у којима су тонске висине поступно увођене, ученици првог и другог разреда поступно јачају и аудитивни и вокални апарат, развијају обим гласа и полако долазе до информација о сопственој и колективној интонативној стабилности/нестабилности. У зависности од брзине сазревања вокалног апарата и слуха, као и интонативне сигурности ученика примењује се и проширивање обима мелодија. „Тако у нашој наставној пракси у првом разреду основне школе певају се песме обиму сексте од  $c_1$  до  $a_1$ , у другом се осваја октава од  $c_1$  до  $c_2$ , у трећем је могуће ићи до  $d_2$ , а у четвртном евентуално до  $h$  (испод  $c_1$ )” (Стојановић, 1996, 28) што је у складу са наставним програмом. Развој вокалних способности ученика и учење песама за поставку звука иду паралелно. Међутим, како постоји доминација певања, јер ученици све време од I до IV разреда у континуитету уче да певају мелодије по слуху, поред извођења једноставних из нотног текста, развој вокалних способности ученика иде напреднијим током у поређењу са инструменталним напредовањем. Због лакоће усвајања мелодија методом учења по слуху деца могу без већих напора да певају и сложене песме, а да их свирају – само понекад. Песме које се уче по слуху „својим захтевима /.../ увек премашују оне које се савлађују из нотног текста. У том смислу оне су у оба тонска рода, у различитим тоналитетима и разноврснијег садржаја и карактера, уметничке и народне” (Стојановић, 1996, 28). Певање песама по слуху подстиче развој гласа ученика, док свирање унапређује њихов и сензомоторички и интелектуални развој – све заједно доприноси њиховом комплетнијем музичком сазревању.

Већ смо објаснили да се поставка звука спроводи путем песама, а свака песма се учи као ритмичко-мелодијско јединство. Мелодија, као творевина односа тонова по висини, не може да егзистира без ритма, док ритам може. Да бисмо поставили добру основу и обезбедили певачку/свирачку и ритмичку сигурност ученика, често је потребно и појединачно решавање ритмичко-мелодијске проблематике. Ритам, према Деспићу, „чини саму основу сваког музичког збивања,

својеврсну 'кичму' музике..." (Деспих, 1997, 43). Ритам је тако јединствена конструкција музичког времена која чврсто држи и обликује мелодијску контуру.

У пребукварском периоду почетне музичке писмености у општеобразовној школи основе ритма се стичу и преко бројалица, јер ритмичност слогова речи одговара основним нотним трајањима – осмине, четвртине и четвртинске паузе. Бројалице, кратке и духовите литерарно музичке форме, одговарају почетницима млађег школског узраста. Оне су у служби развоја и унапређења више ритмичких него певачких способности ученика. Помоћу бројалица, прво говорних, а потом и певаних, ученици усвајају краће и дуже слокове речи – то је исправан пут за усвајање тонских односа – краћих и дужих тонских трајања. Сврха бројалица је да помоћу изговора речи бројалице и вежбања говорног ритма са учешћем покрета ученици усвоје и дводелни ритам (праволинијско кретање) – ритам марша и троделни ритам (кружно кретање) – ритам валцера. „Ритмови са две и четири јединице бројања везују се са песмама и речима песама уз које се хода, дакле, ови ритмови су представници праволинијског кретања” (Vasiljević, 2006, 205). Поставка троделног ритма/трочетвртинске мере<sup>34</sup> је спецификум ритмичких основа који се решава помоћу изговора малог броја примера народних пословица са израженом троделношћу. Познато је да у нашем говору и мелосу постоји метаритмичка, али да не постији изоритмичка троделност. Из тог разлога, троделни ритам мелодија из других култура ће бити неопходна помоћ у контексту савладавања мере 3/4. О овоме се Васиљевић изјашњава на следећи начин:

---

<sup>34</sup> У нашој музичкој традицији, изузев Војводине, мелодије у трочетвртинском такту готово да не постоје, стога се „...код нас мора другачије прићи ритмичком образовању, посебно у Србији, Црној Гори и Босни и Херцеговини него у замљама Централне Европе” (Vasiljević, 2006, 174). Ауторка Васиљевић објашњава како су западни делови некадашње Југославије примили веће утицаје опште и музичке културе Западне Европе него источни делови земље због вековне изолације услед окупације Турске. „Са друге стране, исти тај регион наследио је византијску музичку културу која је примила одлике хеленске културе, са доминацијом текста над мелодијом, па тиме и са израженом карактеристиком говорних ритмова. На Западу, пак, развој музике текао је уз центре католичанства, где је више стотина година стицана *троделност*, под утицајем светог тројства. Развијана је веома рано и инструментална музика која је изискивала успоравање ритмова што је довело до развоја свих типова троделности. Оног тренутка када је почела да надвладава инструментална духовна музика над вокалном и да преузима примат у музичком стваралаштву, утицај текста и говорних мисли је смањен.../.../ ...од половине седамнаестог века уводи се у нотни текст тактна црта и она од онда 'уноси ред' у музички текст и у извођење музике” (Vasiljević, 2006, 174–175). Они садржаји који „одступају од ритмова уметничке музике западних земаља.../.../ добра настава мора надоградити.../.../ Дакле, неопходна је надоградња ритмичких карактеристика над традиционалним обележјем урођене музикалности” (Vasiljević, 2006, 179).

„Тактирање на три, односно трочетвртинска мера у почетној настави једина је врста такта која се може почети и од тактирања са гласним бројањем, као претходником учења мелодијских клишеа. За овај пут у поставци постоји оправдан разлог, немање осећања за троделност у ритму говора и народног певања српског говорног подручја тражи посебну опрезност и обезбеђивање прецизности, с обзиром да научени модел ученици могу незнатно да деформишу према осећању метаритмичног тродела у традиционалној музици” (Vasiljević, 2006, 214).

Истовремено даје се могућност ученицима да упознају и сагледају вредности своје музичке културе и музичке културе других народа.

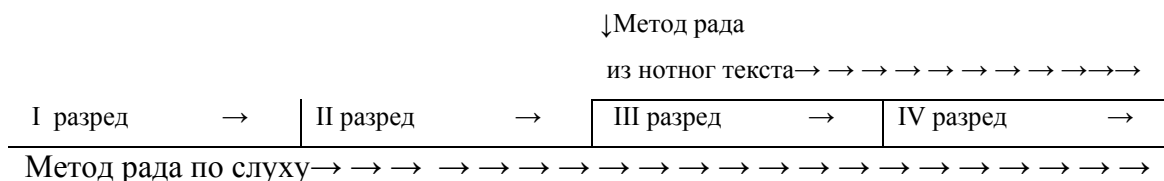
Поред најједноставнијих ритмичких комбинација певане бројалице одликује и најмањи тонски обим (два – три тона) и зато су погодне, поред ритма, и за савладавање гласовних способности. Савремена музичка педагогија препоручује да се учење ритма почне од краћег ка дужем трајању звука. Почине се од јединице бројања и њихове деобе на два јер „деци млађег узраста приснији је покрет, брже кретање, те лакше схвате дводелну поделу са осминама него троме целе ноте које треба издржати и одбројати!” (Vasiljević, 2006, 205).

У остваривању процеса почетног музичког описмењавања на овом узрасту у великој мери помаже графичко (сликовито, иконичко) представљање музичких садржаја. „Иконичка (сликовна) презентација се темељи на машти. Знање се исказује сликама и графичким приказима који замењују појмове” (Вилотијевић, 2000, 243). Овакав вид представљања ритмичко-мелодијских садржаја изразито је примерен когнитивним карактеристикама деце старијег предшколског узраста и деце првог разреда основне школе јер, према Вилотијевићевом схватању „иконичко сазнавање кулминира између пете и седме године када дете највише ’мисли’ у сликама” (Вилотијевић, 2000, 243). Из сачуваних Васиљевићевих бележака (Архив М. А. В.) проналазимо податак о вредности цртежа мелодије у процесу музичког образовања. Васиљевић је веома давно закључио да „цртеж мелодије приказују у неколико вида, нотама, графички (у линеарним површинама) и наслагама (зидањем) коцки (у дечјем вртићу циглама)” (Vasiljević, 1981, 30). Он је још уочио да цртеж „омогућује радну наставу јер преноси тонску представу од звучне (психичке) на визуелну основу која се лако контролише” (Vasiljević, 1981, 30). Из наведеног се јасно види како је Васиљевић својим напредним идејама и размишљањем антиципирао данас општеприхваћено графичко представљање мелодија које у

комбинацији са песмама моделима заузима главно место у почетној музичкој писмености. Тумачећи *Музички буквар*, Зорислава Васиљевић управо и говори о томе. Она истиче да Васиљевићеви модели приложени заједно са илустрацијама и нотним текстом представљају „полазиште рада на музичкој писмености” (Vasiljević, 2006, 58).

Насупрот предбукварском периоду када се извођење музике одвија учењем по слуху у букварском периоду отпочиње метод рада из нотног текста.

*Шема 1.* Методе рада у процесу музичког описмењавања ученика од 1. до 4. разреда



„Певање у трећем разреду јесте певање по слуху и певање са нотног текста. Потребно је да ученици сазнају како (сиц) се учи песма и помоћу нота, то јест да науче читање и писање нота и осталих музичких знакова помоћу којих ће сами доћи до мелодије” (*Службени гласник РС – просветни гласник*, 2005, 47). У истом документу постоји запис да је свирање на музичким инструментима дечјег инструментаријума (Орфов инструментаријум) потребно да би ученици, који можда имају мање или веће потешкоће при певању, развили „свест о сопственим могућностима. Ученик постаје свестан потребе савлађивања музичке писмености, јер му она помаже да се бави музиком /.../ Исто тако, за свирање на мелодијским инструментима могу се користити нотни примери појединих песама које су ученици солмизационо обрадили” (*Службени гласник РС – просветни гласник*, 2005, 47).

Иако је ритам „најсамосталнија – тачније, *једина самостална категорија* у музици” (Деспић, 1997, 43) како у припремном – предбукварском тако и у друга два периода, поставка музичке хоризонтале обавља се као ритмичко-мелодијско јединство. И рад на ритму и метру спроводи се заједно. Рад на ритму<sup>35</sup> – димензија

<sup>35</sup> Према мишљењу академика Деспића, ритам се најчешће „испољава као низање звукова, односно тонова *различитог* трајања и сразмере по трајању” (Деспић, 1997, 43). Деспић даље објашњава да је *ритам* као појам у складу са пореклом ове речи из грчкој језика (rhythμός/theo = течем) и да идеално означава „ток – у смислу равномерног, одмереног кретања! А ’ритмичан’ у основи значи *складан* (rhythmikós) у таквом кретању. Може се, дакле, рећи да је баш равномерност,

музичког времена са тежиштем на трајањима и рад на метрици – поредак нагла-сака у већој групи ритмичких јединица иде паралелено. Искуство о ритму као организације и креације музичког времена, односно ритмичких вредности стиче се „као и тонске висине преко звучних клишеа, дечјих песама које се уче напамет, понављају, памте и имају своју функцију само ако су ускладиштене у меморији и ако се по потреби могу дозвати” (Stojanović, 2011, 119). Метричку организацију звучног садржаја Стојановић још назива и *акцентске целине*. Опажањем акцент-ских целина може се одредити „метар, когнитивни оквир у односу на који се развија опажање и репродуковање ритмичких детаља. Дакле, постављање метричке структуре захтева поштовање акцентовања и дужине изговарања слогова у говорном ритму, као и у музичком” (Stojanović, 2001, 118).

Раније стечена музичка искуства сада долазе до изражаја. У овој етапи ученици уче да слокове речи већ познате бројалице и/или најједноставније песме запишу нотама одређеног трајања. Иако се зна да се музички примери уче као ритмичко-мелодијско јединство, процес повезивања звука са нотама је корисно почети од нотног приказивања ритма мелодије како би деца прво усавршила једну музичку димензију – повезивање музичког времена са нотама, да би се онда прешло на нотно приказивање мелодије и повезивање обе димензије звука са нотама. Радош потврђује да је на раном узрасту потребно „раздвојено приказивати ритмичке и мелодијске моделе да би се предочиле њихове основне карактеристике и увиделе битне разлике међу њима, док динамичко нијансирање, нарочито контрасте гласно-тихо, не треба посебно наглашавати због иначе раног јављања способности опажања гласности и тачног уочавања овог атрибура тона без икаквих тешкоћа” (Radoš, 2010, 299). Пошто су у припремном периоду кроз извођење бројалица усвојени односи краћих и дужих трајања, а затим графички представљани, онда је повезивање бројалице са одговарајућим нотним знаком припремљено. Уместо ранијих већих и мањих сличица у иконичком приказивању бројалица, у букварском периоду се дужа и краћа трајања записују одговарајућим музичким знаком – нотама.

---

заправо, темељно, полазно обележје ритма, као својеврсног 'одбројавања' времена” (Деспих, 1997, 44).

У вежбању ритма из нотног текста пожељно је прво изводити бројалице тапшањем или помоћу дечјих инструмената уз гласно и равномерно бројање у свим мерама. Чин репродукције бројалице покретом или на дечјем инструменту уз гласно бројање ученике усмерава ка опажању низова нагласака – припреме за увођење тактирања, односно бројања основне мерне јединице (четвртина) покретима руке. „Тактирање обезбеђује опажање броја слогова, као базе за даље развијање и издвајање разлика ритмичких врста /.../ Покрети код тактирања имају тачно одређену улогу. Први покрет је акценатски, као главни носилац акцената у метричкој групи. Други покрет је опажајни, којим се одређује број јединица, кретање налево, надесно или нагоре. Остали покрети су допунски, с тим што је последњи покрет носилац одређивања темпа на почетку извођења” (Vasiljević, 2006, 185). Тактирање ће најбоље бити увежбано и усвојено путем певања песама са текстом зато што „мелодија и речи песме омогућавају лакше одређивање броја потеза приликом тактирања (Vasiljević, 2006, 185). Приликом тактирања потребно је тежити равномерности, природности и аутоматизацији покрета.

Учење читања ритма у почетној настави музичке писмености изводи се глобалном методом, јер је без уочавања ритмичких целина попут груписаних ритмичких комбинација или ритмичких мотива, односно, пожељних ритмичких двотактних целина уобличених акцентима, немогуће научити звучне односе према дужини. Наиме, за глобални приступ у поставци ритма Стојановић каже следеће:

„Будући да се поставка ритмичких кретања решава успостављањем дужинских и акценатских односа то је аудитивно и визуелно опажање кретања тонских трајања различитог интензитета могуће само ако се има увид у мање и веће целине. Дакле, репродукција ритмичког тока одвија се према начелима глобалне методе по којој се 'читање' учи памћењем звучних и одговарајућих визуелних слика одређене музичке целине (у почетку најмање такт)” (Stojanović, 2001, 144).

Тонска репродукција музичког записа, по мишљењу ауторке Стојановић, је могућа када ученици имају фиксираних тонске висине заједно са успостављеним односима међу њима (Стојановић, 1996, 106). Раније научене песме по слуху (наменске песме, бројалице) сада у букварском периоду ученици певају и уче да повежу са солмизационим слоговима – они уче да тонове у мелодији отпевају солмизацијом. Повезивање звука и слике подразумева извлачење (интонирање) иницијалиса из песме–модела и повезивање са позицијом одговарајуће ноте у

линијском систему. Успешност рада на музичкој писмености зависи од организованости, то јест од редоследа увођења тонова. Логично је да се тонови уводе по истом систему (редоследу) као и приликом учења песама у припремном периоду: почети од мелодија са три, четири и више тонова према принципу поступности. Да музичко описмењавање треба почети од најмање два и пожељна три тона, подељених мишљења нема, док код редоследа увођења тонова подељених мишљења међу методичарима има. Стојановић Гордана објашњава да постоје педагошке струје за оне који имају „осећај за западно – европско хармонско мишљење” (Стојановић, 1996, 110) и примене система германске педагогије (*ку – ку систем*) „у коме рад на успостављању тонских односа почиње мотивом мале терце СОЛ-МИ” (Стојановић, 1996, 109), па се наставља ка тону *ла* или тону *до* и за оне који мисле да треба почети од народних песама и бројалица заговарајући „почетак описмењавања од трихорда РЕ, МИ, ФА” (Стојановић, 1996, 110) по идеји Бајића, Мокрањца и Васиљевића. Учење тона *ла* или тона *до* после тона *сол* се примењује због вековне прихваћености и широко распрострањене мелодије, игре и бројалице *Ринге, ринге раја* по мотиву СОЛ, ЛА, СОЛ, МИ коју деца усвајају слушањем и извођењем током одрастања на различитим подручјима. Да би се испоштовала одређења и једних и других музичких педагога, Стојановић предлаже да се направи баланс заузимајући простор златне средине са помирљивим решењем – уводити тонове редоследом СОЛ, ФА, МИ јер то би, по свој прилици, „одговарало деци свих наших крајева и различитих утицаја” (Стојановић, 1996, 110).

Читање музике из нота помаже извођење ритмичких и вокално-инструменталних аранжмана – „свирање задате и ритмичке пратње уз певање песама и бројалица” (Стојановић, 1996, 105), ритмичко изговарање песме солмизационим слоговима са тактирањем (*парлато* техника извођења музичког примера; итал. *parlare* – говорити) и равномерно читање нота солмизацијом или *шчитавање* (техника читања нота у спором темпу и дужим, сливеним, неодређеним трајањима – одступање од ритмичких и висинских комбинација у запису). Овај појам је у музичку (методичку) терминологију увела Гордана Стојановић из наставе почетног читања. Шчитавање је, како она објашњава „...прелазна методичка фаза /.../ Равномерно читање слоговима солмизације, ослобођено тонских висина,



омогућава савлађивање тонских имена према позицији у линијском систему и негује равномерну ритмичку пулсацију у темпу који одговара почетнику. Шчитавање, сливање, тонских висина у целину, ослобођено тонских трајања, омогућава почетнику да усредсреди пажњу само на једну димензију звука” (Stojanović, 2001, 146). Парлато техника следи после технике шчитавања, а после тога следи певање примера солмизационим слоговима. Поступном применом ових техника ученици савлађују музички пример из свих углова – то је добар пут за приступање читању музичког записа.

*Шема 2.* Редослед техника/фаза у достизању умећа читања из нотног текста

-----шчитавање→парлато→солмизационо интонирање→певање/свирање из нота

Помоћ у вођењу ученика за читање мелодија из нота јесу игре препознавања мотива, „препознавање и интонирање тонова у сличном распореду којим се јављају у песми” (Стојановић, 1996, 111) или извођење варираних ритмичких и мелодијских мотива мелодија које су научене у претходном периоду.

Следеће што значајно помаже ученицима у изграђивању способности читања музичког текста, истовремено и радује, јесте копродукција мануално-мисаоне активности помоћу дечјих мелодијских инструмената. У остваривању процеса почетног музичког описмењавања постижемо велики напредак када се научена песма по слуху изведе свирањем на металофону помоћу одговарајућих боја. Поступак је следећи: ученик истовремено пева мелодију напамет и изводи је на обавезном дечјем мелодијском музичком инструменту – металофону (из групе Орфовог инструментаријума) активирајући снагом мануелног покрета плочицу са адекватном бојом за сваку тонску висину. Гледајући у визуелно представљену мелодију, имајући је у ушима јер је претходно научена напамет методом учења по слуху, само под условом да је правилно обучен за коришћење металофона са светлим, продорним и интонативно прецизним звуком, ученик ће бити у могућности да повеже усвојени звук и по висини и по дужини на обојеној плочици. На тај начин ученик учи да повезује тонове из одабране и научене мелодије са бојом плочице. И не само то. Редовним коришћењем металофона у наставном процесу и свирањем на њему у школи, а пожељно је и код куће, ученици веома брзо примећују да се виши тонови мелодије добијају свирањем на

краћим плочицама, а да се нижи тонови мелодије добијају свирањем на дужим плочицама. Тако се полако обучавају за слушно и спацијално лоцирање тонских висина. Такође се обучавају за уочавање правца мелодијског кретања → надесно се изводе виши тонови, а ← налево нижи тонови. Вежбањем металофона деца још стичу и побошљавају фину графомоторику.

Свирањем блок-флауте, мелодијског дувачког инструмента, ученици уче да контролишу своје дисање, да правилно користе ваздух (дах) како би произвели и интонативно обликовали тон одређене висине, да ускладе, синхорнизују, две истовремене активности – дисање и активност прстију и да усклађивањем рада прстију леве и десне руке подстакну развој прстне технике. Вежбањем свирања мелодија на блок-флаути деца још развијају суптилну тактилно, естетику, фину графомоторику и спонтано уче динамичко нијансирање. Она такође уче да ниже тонове покрива десна рука и да их треба свирати постепено тише (декерешендо), а да више тонове покрива лева рука и да их треба свирати постепено јаче (крешендо). На тај начин они спонтано – не академским приступом са доминантним теоретисањем већ само помоћу практичног искуства – усвајају појмове *крешендо* (постепено појачавање) и *декрешендо* (постепено утишавање). Учење музичких инструмената истовремено ангажује више чула и тако подиже ниво концентрације. Шарлин Хабермејер (Sharlene Habermeyer) објашњава да код учења клавира, дете ангажује многа чула, чуло слуха да би чуло правилне тонове, чуло вида ангажује да чита ноте, чуло додир а јер ангажовањем свих прстију и обе шаке оно свира ноте а помоћу стопала усклађује и притиска педале (Habermeyer, 2001, 47). „Све то захтева одређени ниво концентрације, способност памћења, моторичку координацију и распознавање симбола. Обе стране мозга, као и предњи и задњи део, учествују у остваривању овог невероватног подвига” (Habermeyer, 2010, 47). О важности и вредности улагања у музичку активност *свирање* Хабермејер констатује следеће: „Једноставно речено, деца користе своје шаке, стопала, очи, уши и, понекад, уста док уче да свирају музички инструмент. Сва чула су активирани док деца слушају, гледају и додирују инструмент. Учење свирања ангажује цео мозак и помаже његов потпун развој и организацију. Резултат: дете задржава информације и може процес учења да пренесе и на друге предмете” (Habermeyer, 2001, 140). Музички инструмент попут металофона, блок-

флауте треба користити, специјално инструмент са клавијатуром (клавир, хармоника...) зато што кориснику не даје само конкретну информацију о висини тона, већ захваљујући распореду дирки на клавијатури даје информацију и о физичкој локацији тона. Иако се показало да је клавир за музичко образовање и холистички развој деце најефикаснији инструмент, све музичке инструменте које деца користе у служби ојачавања њихових ритмичких, моторичких, спацијалних, слушних, интелектуалних и других способности треба прихватити као конкретна и потпорна средства за учење музике.

Укратко, у поређењу са музичком активношћу *певање* код музичке активности *свирање*<sup>36</sup> постоје сложенији, али зато когнитивно кориснији захтеви који ученику конкретније ојачавају мишљење и интелигенцију и „гурају” ка зони наредног развоја. У овом периоду рада, иако се снаге усмеравају на читање музичких примера помоћу музичких знакова и симбола, за усавршавање ритмичких способности ученика или упућивање у неке нове ритмичке и тонске појаве (ритмичке фигуре и сл.) и даље се примењује метод рада по слуху, без присуства нота.

Свако понављање музичког примера из нотног текста треба обогатити динамички, применом темпа према карактеру песме, изражајном дикцијом, понекад и фразирањем. Такав приступ омогућава усавршавање извођења музичког примера и досезање треће фазе рада – послебукварски период у процесу почетног музичког описмењавања.

---

<sup>36</sup> Наиме, док се за певање током сва четири разреда обрађују углавном једногласни, ређе двогласни музички примери, музичка активност *свирање* омогућава ученику да веома рано спозна двогласно па и трогласно музицирање што је посебно важан капитал за упућивање ученика и у основе хармоније, хармонског слуха и музичког мишљења. Музички аранжмани са две, три и више различитих деоница су знатно сложенији за извођење од једногласних музичких примера за активност певање, али су код деце веома омиљени због већих изазова и веће чулне, афективне и психомоторичке ангажованости у односу на певање. Свирање је конкретно и видљиво деловање индивидуе на музички инструмент. Музички инструмент је *techne*, реч из грчког језика – која је за Тодоровића алатка (справа) „...која се подједнако користи и у техници и у уметности” (Тодоровић, 2009, 16). Приликом свирања музичког инструмента, исто као и „у историји људског развоја истовремено се појављују *homo faber* – човек који ради, радник и *homo ludens* – човек који се игра, уметник” (Тодоровић, 2009, 15). Свирањем инструмента ученик умним напором и физичким деловањем на инструмент у визуелном контакту са њим производи звук и радује се резултату свога рада. Свирање је занимљивија и интелектуално напреднија активност од певања са снажним традиционалним третманом у општем образовању у земљама Западне Европе и другим напредним државама (САД, Јапан, Нови Зеланд...) те тако заслужује јачи статус и активнију примену и у нашем општем музичком образовању.

## 2. УЦБЕНИК

Генерације ученика и наставника су прошле образовни процес користећи незаобилазно наставно средство, а то је уџбеник. У нашој средини заступљен је у свим нивоима образовања у свим социјалним срединама (градска и рурална средина). Постојање уџбеника – књиге из које се учи за сваки основношколски, средњошколски или факултетски предмет, омогућава ученику/студенту стицање најважнијих научно проверених и у научној заједници прихваћених знања и умења за одређену област која се у уџбенику изучава, али и много више од тога. Уџбеник је истовремено саставни део и образовног и васпитног живота (скоро) свих чланова наше заједнице у школском, али и у породичном окружењу.

У школском наставном процесу заступљен је комуникацијски трокомпонентни низ, ученик – уџбеник – наставник. Ученик је на првом месту по важности, али уџбеник представља средишњу алку овог низа на коју се „каче” ученик и наставник. Уџбеник је везивно ткиво, дидактички водич и комуникативни посредник између ученика и компетентног одраслог (наставник) у свакој школи на територији Србије, па и шире, изван школског окружења. Управо због тога не смемо да изгубимо из вида још једног конзумента уџбеника, а то је родитељ или неки други одрасли представник породице. И Пешић (1998) је мишљења да се родитељи док раде са децом у највећој мери ослањају на уџбеник.

Милионски тиражи уџбеника нам показују да се по броју корисника овај дидактички медиј налази у врху штампаних медија. О вредностима уџбеника у свакодневном животу и учењу на нашим просторима сведоче обављена квантитативна и квалитативна истраживања Ивића и сарадника. У наведеним истраживања аутори (2008) указују на утицај ове специфичне књиге у васпитнообразовном неговању и обликовању младих, сматрајући је културним феноменом, од прворазредног националног и културног значаја.

### 2.1. Појам уџбеника и уџбеничких комплета

У појму *уџбеник* (engl. *textbook*; franc. *manuel scolaire*, *livre de classe*; нем. *Lehrbuch*, *Schullbuch*; ital. *manuale*, *libri scolastici*) препознајемо веома распрострањену књигу за стицање знања и умења коју свакодневно користи велики број

корисника и зато се сврстава у категорију масовних медија (мас – медији).<sup>37</sup> Уџбеник, као посебна књига<sup>38</sup> за образовање па тако и дидактички медиј, већ дуго је времена у фокусу проучавања. Захваљујући томе данас постоји значајан број публикација и дефиниција уџбеника. Проучавањем различитих релевантних извора добили смо увид у развојни пут појма *уџбеник* на нашим просторима. У извору који датира још из друге половине шездесетих година прошлог века пронашли смо податак који документује ондашње виђење уџбеника:

„Уџбеник је својеврсно наставно средство које је, за разлику од других наставних средстава, највише ’уткано’ у наставни процес /.../ Мада садржина уџбеника ’конституише општу подлогу и сачињава ослонац наставничковог излагања’, он није само средство за репродуковање и утврђивање оних знања која су ученици стекли у наставном процесу. Он даје и нова знања и треба да омогући ученицима да овладају системом научних чињеница и да на тој основи формирају научни поглед на свет /.../ да упућује ученика у самообразовну активност; да развија радне интелектуалне навике и трајно интересовање за проширивање знања и да допринесе богаћењу опште ученичке културе...” (Педагошки речник, 1967, 521).

<sup>37</sup> Појам *масовни медиј* је у употреби скоро један век, од 1920. године, и односи се на појаву израженог интересовања, употребе и уживања великог броја људи – масе корисника – у продукцима као што су штампа (књиге, новине), радио, потом телевизија и филм, а у актуелном времену то је интернет као виртуелни медиј. Главна и кључна карактеристика масовних медија је то да имају велику снагу и снажан утицај на креирање навика и потреба друштва. Њихова моћ лежи у свакодневном и незаобилазном контакту са човеком који тешко може да се изолује од савремених масовних медија попут дневних новина, телевизије или интернета. Што се књиге тиче, она је по много чему посебан мас-медиј. Телевизија или интернет су због своје виртуелности, бар не у класичном (физичком) смислу, нематеријализовани представљачи чињеница и важних информација, провереног и непровереног квалитета. Ови медији су виртуелни (неопипљиви) аудио-визуелни информатори, док је књига класично физички материјализовано (стварно и опипљиво) културно добро. Наравно, савремена технологија је омогућила постојање виртуелне (електронске) књиге која је практична и брзо доступна на глобалном плану, али нема суштинску карактеристику класичне и традиционалне књиге – физичку опипљивост трајно документоване и метријализоване речи и поруке (штампани отисак записаних идеја, мисли, искустава и закључака) у материјалу (хартија, папир). Дакле, књига је снажан штампани медиј са дугом историјом. Помоћу такве књиге која је умножавана штампарским путем, остварена је веза са масовним аудиторијумом, а најплодоноснији ефекат такве појаве је појачан и повишен пораст писмености и образовања конзумерата – као услов за коришћење штампаног извора. Књига у штампаном облику је временом добила своје трајно место у образовању и тако постала доминантан дидактички медиј.

<sup>38</sup> Књига је штампани медиј са најдужом традицијом у групи масовних медија. За Маршала Меклуана (Marshall McLuhan) постоје две врсте медија: врући и хладни. Штампа, радио, филм, фотографија, фонетски алфавет, предавања, књиге – представљају вруће медије. Они су специфични због ангажовања чула вида и богате понуде података, а ефекат је низак степен укључености потрошача (конзумерата/прималаца). Хладни медији су идеографско/пиктографско писмо, цртани филм, говор, семинар/дискусија, стрипови, телефон, телевизија. Они емитују поруке нижег степена а ефекат тога је већи степен укључености потрошача, према: Bobbitt, 2011, <http://www.enculturation.net/teaching-mcluhan>, преузето: 29.06.2014.).

У следећем извору уџбеник се описује као „основна и обавезна школска књига, рађена према важећем наставном плану и програму и дидактичко – методички и ликовно – графички припређена за самостално учење” (Педагошки лексикон, 1996, 552). Према најновијем извору, уџбеник је представљен веома концизно, прочишћеном дефиницијом,

„Уџбеник – основно текстуално-илустративно средство у →**настави**. Произилази из →**наставног плана**→**наставног предмета** за који је намењен, а научни садржаји у њему дидактички су трансформисани и прилагођени **ученику** одређене врсте и типа→**школе**” (Лексикон образовних термина, 2014, 847).

Неки аутори уџбеник посматрају као „...медиј који повезује свет знања – свет науке и праксе са образовном ситуацијом и активностима које се у тој ситуацији одвијају” (Хавелка, 2001, 46). Ненад Хавелка истиче да на стварање уџбеника утичу различите концепције образовања по којима се уџбеник различито третира. Исти аутор објашњава да заговорници персоналистичке концепције образовања уџбеник виде као периферни део школског амбијента, док је за социјално-интеракционистичку концепцију образовања уџбеник на централном месту. Међутим, оно што је заједничко за ове две образовне концепције јесте сагласје да уџбеник не треба да буде једина и обавезна школска књига, већ да треба укључити и друге медије као изворе знања (медијатеке, живи контакти /разговори...). Насупрот персонистичкој образовној концепцији која уџбеник третира само као део школског амбијента (Хавелка, 2001, 39) у социјално-интеракционистичкој концепцији уџбеник представља „значајно наставно средство” (Хавелка, 2001, 44). Когнитивистичке и технологистичке концепције образовања уџбеник такође високо вреднују јер „у њему виде или конституенту образовања или најмоћнији аутономни образовни агенс” (Хавелка, 2001, 46).

Поједини аутори уџбеник у савременим условима схватају као продукт културе и средство које, из непосредног контакта са учеником „треба да пружи потпору у процесу постизања образовних, развојних и социјализацијских циљева формалног образовања и наставе /.../ да омогући смислено учење, али и да подстиче, усмерава и води развој ученика...” (Требјешанин, 2001, 15).

Овај кратак пресек домаћих извора даје нам увид у еволуцију дефинисања појма *уџбеник*.

Сваки ниво образовања тражи свој тип уџбеника. Временом је дошло до диференцијације уџбеника према врсти школе, узрасту ученика/студената и потребе наставе, те тако разликујемо основношколски уџбеник, средњошколски уџбеник и академски уџбеник. Сваки од ових уџбеника има своје посебности, своје вредности, своје предности, као и слабости. Ипак, основношколски уџбеник се издаваја од осталих уџбеника по својој деликатности и интердисциплинарности. Ту се укрштају и преплићу струка, наука, педагогија (методика, дидактика), развојна психологија и пракса са јединственим циљем – квалитетно основно образовање детета. Уџбеник за основну школу, посебно за млађе разреде основне школе, има задатак да се приближи и допадне ученику – свом централном кориснику. Зато не треба да нас изненади да је принцип атрактивности – „учинити основношколски уџбеник визуелно, интелектуално и емоционално привлачним и изазовним за генерације којима је намењен” (Требјешанин, 2001, 189) први у низу принципа које је Требјешанин дефинисала а које треба применити у конструкцији савременог уџбеника. Од тог првог контакта са дидактичком књигом – уџбеником, зависи како и колико ће је ученик користити у својој ближој и даљој будућности. Ако ученик у првом контакту са уџбеником не оствари лепу и спонтану комуникацију, учење из њега и даљи контакт са материјом могу да буду доведени у питање. У томе лежи један од разлога деликатности основношколског уџбеника.

Од савременог основношколског уџбеника очекује се да буде у функцији нове когнитивистичке, односно конструктивистичке концепције образовања и савремене, односно активне наставе где су и ученик и наставник равноправни актери наставног процеса. О активном учешћу ученика у савременој настави и школи писано је крајем шездесетих, а потом и осамдесетих година прошлог века. Неки аутори (Вученов, 1988; Лакета, 1998) сматрају да је учење организовано тако да углавном представља ученички саморад, а да се у теоријској основи савремене наставе учење схвата као активан, а не пасиван процес. Савремену школу и савремено образовање подржава и савремена концепција уџбеника како би се утицало на што већу ангажованост, односно активност ученика на часу, самостални рад ученика, учење са разумевањем, смислено учење јер се тиме подстиче развој детета (Пешић, 1998). Очигледно је да савремена, то јест активна настава има утицаја и на промене облика учења, садржаја уџбеника... Уџбеник

који је оптерећивао меморију ученика сувопарним енциклопедијским подацима постао је превазиђен, нефункционалан за активну наставу, за разлику од савременог уџбеника који пружа знања из живота и који је функционалан за развој интелектуалних, сензорних, мануелних, изражајних и других способности и вредности личности ученика (Лакета, 1999) Због низа специфичних функција интегрисаних у целину, уџбеник је окарактерисан као *сценариј процеса учења* (Лакета, 1999).

За разлику од традиционалног уџбеника чија је главна функција била трансмисија знања, савремени уџбеник игра улогу партнера у процесу конструкције знања и моделовању постигнућа ученика. Све чешће се истиче (Ивић, Пешикан и Антић, 2008) да је суштинска разлика између старог, традиционалног, и новог, савременог уџбеника у томе што је промењена тачка посматрања са ШТА на КАКО. Ови аутори сматрају да је „померање истицања садржаја уџбеника на процес усвајања, учења тог садржаја /.../ дакле померање са *шта* на *како*” омогућило да уџбеник у данашњем времену има *развојно-формативну* улогу” (Ивић, Пешикан и Антић, 2008, 24).

Савремена, односно развојно-формативна улога уџбеника изазвала је промене и у форми и концепцији уџбеника у односу на карактер уџбеника према природи предмета. Савремена концепција уџбеника је по први пут омогућила поштовање природе и специфичности предмета. Тако се отворио пут за примену оних облика учења који су примерени природи датог предмета. Све то је утицало на отварање нових, либералнијих и креативних опција уџбеника. Ову појаву поједини аутори називају проширеним схватањем уџбеника која је резултирала мењањем и „лица и наличја” уџбеника. Данас је могуће да у оквиру једне исте дисциплине постоји различита форма и концепција уџбеника са новим елементима (јединицама). Успостављене су нове категорије уџбеника, *уџбенички комплет* и *јединице уџбеничког комплета*.

Појам *уџбенички комплет* представља синтагму која описује нову генерацију уџбеника, односно, културно-образовну творевину новијег датума.<sup>39</sup> Данас, уџбенички комплет укључује више уџбеника и/или неког другог дидактичког

---

<sup>39</sup> Наиме, уџбенички комплет је један од плодова последње реформе образовања и започетог процеса демонополизације тржишта и израде школских уџбеника у Србији, у периоду од 2001. до 2004. године (Левков, 2007).



материјала по школском предмету и за ученика и за наставника. Постојање само једног уџбеника по предмету – далека је прошлост.

„Под уџбеником се више не подразумева само писани текст, књига, радна бележница или комплет писаних или штампаних материјала. Уџбеник се проширује и дограђује свим мултимедијским димензијама које му се могу према природи предмета додати разноврсним носачима звука, слике /.../, CD – овима или базама података...” (Žužul, 2004, 39).

*Уџбенички комплет* дакле представља једну веома разуђену продукцију дидактичког материјала – уџбеничких јединица или фигуративно описано – једну породицу уџбеника са пуно чланова. За *уџбенички комплет* можемо казати да је склоп разноврсних и многобројних комплементарних елемената. Према резултатима истраживања Ивића и сарадника, установљено је четрнаест могућих елемената уџбеника (уџбеничких јединица). У табели која следи дајемо попис дефинисаних јединица уџбеничког комплета према споменутим ауторима.

Табела 5. Попис дефинисаних јединица уџбеничког комплета према Ивић, Пешикан и Антић, 2008

---

Јединице уџбеничког комплета
1. основна књига за ученика
2. штампани уџбенички материјал
3. збирке задатака
4. збирке текстова, илустрација, нотних записа (збирке поезије, збирке репродукција, историјска и географска читанка и сл.)
5. зборници
6. речници
7. радне свеске
8. атласи, карте, мапе
9. плакати, постери
10. приручници/практикуми за лабораторијске вежбе, за експериментални, теренски и практичан рад
11. тестови за проверу знања
12. приручници за наставнике
13. аудио-визуелна средства
14. разне врсте електронских уџбеничких материјала (e-book)

---

Многи аутори који су се бавили анализом уџбеника покушали су да разјасне шта је то уџбеник и по чему се разликује од осталих књига. На пример, Дмитриј Дмитријевић Зујев (Дмитрий Дмитриевич Зуев) сматра да је уџбеник наставна књига специфичне материјалне форме „која, у далеко већем степену него код било које друге врсте књиге, стоји у вези са садржајем, процесом усвајања овог садржаја и резултатом усвајања” (Зујев, 1988, 29). За Ивића и његове сараднике, уџбеник је „специфичан медиј који се не може одредити изван своје функције, а то је да омогући учење”, и „посебна врста дидактички обликованог културног производа који би требало да буде једна од потпора у учењу и мисаоном развоју младих” (Ивић, Пешикан и Антић, 2008, 27). Уџбеник је врста књиге утемељена на научно доказаним подацима и зато је постојан и поуздан „извор знања, носилац садржаја образовања” (Зујев, 1988, 29). За Вученова уџбеник „представља основни инструмент помоћу ког ученици усвајају друштвеноисторијско искуство човечанства у облику научних генерализација” (Вученов, 1988, 111). Ивануш Грмек објашњава да је уџбеник „посебна књига за учење, у којој су дидактички преобликоване наука и струка тако да буду доступни ученицима којима је уџбеник намењен – по томе се суштински разликује од других функционалних књига” (Ivanuš Grmek, 2003, 75)<sup>40</sup> и да мора бити обликован „у складу са наставним програмом за одређени предмет и одређеним ступњем образовања” (Ivanuš Grmek, 2003, 75)<sup>41</sup>. Ивић и сарадници сматрају да *систем појмова* „чини срж неке области знања. По томе се уџбеник разликује од других жанрова књига (или производа у неком другом медију)” (Ивић, Пешикан и Антић, 2008, 26).

За разлику од разматраних специфичности и наведених одређења жанровских<sup>42</sup> особености (специфичности) и карактеристика уџбеника у којима недостаје

---

<sup>40</sup> „Učbenik je posebna učna knjiga, v kateri je didaktično preoblikovana znanost ali struka, ki je prikazana tako, da je dostupna učencem, ki jim je učbenik namenjen – torej se bistveno loči od drugih funkcionalnih knjig” (Ivanuš Grmek, 2003, 75).

<sup>41</sup> „Oblikovan mora biti v skladu z učnim načrtom za določeni predmet in določeno stopnjo izobraževanja” (Ivanuš Grmek, 2003, 75).

<sup>42</sup> Термин *жанр* је прихваћен у науци и књижевности, и свим другим уметностима, од XX века када су га руски формалисти преузели из француске терминологије (Милутиновић, 2013, 815). Жанр (fr. *Genre*) потиче од грчке речи *генос* (у латинском језику - *genus*) што значи врста, род или тип. „Сва три термина означавају оно што је опште у појединачном, или оно заједничко у скупу различитих објеката, а разлика међу њима тиче се величине скупа појмова у оквиру којих се уопште, односно заједничке особине посматрају: врсте су појмови мањег обима и сиромашнијег садржаја, док су родови појмови најширег обима...” (Милутиновић, 2013, 815).

довољно обухватан и ситематичан попис тих карактеристика, код неких аутора се на такав попис особености уџбеника ипак може наићи.

Неки аутори, тако, наводе четири основне жанровске одреднице уџбеника. Они су на првом месту разматрали однос на релацији уџбеник и законом прописани програм. Сходно томе, прву жанровску одредницу основношколског уџбеника чини то што је он „изведена књига” из наставних планова и програма. Уџбеник тако „представља конкретизацију наставног програма одређеног предмета, али истовремено и презентацију садржаја одређене науке /.../ он је извор подстицаја за сазнајни, мотивационо-вољни и вредносни развој личности ученика” (Коцић и Требјешанин, 2001, 16). Друга жанровска одредница приказује трансформацијски карактер уџбеника. Наиме, ови аутори сагледавају основношколски уџбеник као методичко-дидактички обликовану књигу у коју је уграђена помоћ компетентног одраслог због чега уџбеник, као жанр, омогућава ученику самостално учење „без посредника /.../ и онда када није у школи и када нема комуникацију са наставником” (Коцић и Требјешанин, 2001, 16). У оваквом уџбенику наставно градиво је изложено према методичко-дидактичким и педагошко-психолошким захтевима „како би се омогућило што ефикасније, рационалније и економичније учење” (Коцић и Требјешанин, 2001, 16). Трећа жанровска одредница односи се на то да је уџбеник основна, главна и координирајућа школска књига. Аутори објашњавају да је ова врста књиге није једини, али је важан извор знања који остварује посредну/непосредну интеракције са учеником. Они говоре о уџбенику као суштинском извору знања који „представља основну оријентацију и ослонац у настави” из које се и ученик и учитељ/компетентна особа упућују на друге изворе знања и друге елементе уџбеничког комплекта и који због константне употребе током дугог периода школовања „дуготрајно и систематски утиче на генерације деце” (Коцић и Требјешанин, 2001, 16). Четврта жанровска одредница уџбеник описује као „постојан, поуздан и најдоступнији извор знања” (Коцић и Требјешанин, 2001, 17). Овакво одређење уџбеника поткрепљују чињенице да је овај извор знања – обавезна књига за учење са научно поузданим подацима, информацијама из одређених области коју „скоро свако дете има /.../ и у школским и у свакодневним активностима” (Коцић и Требјешанин, 2001, 17). Сажет преглед жанровских особености уџбеника за основну школу приказан је у табели 6.

Табела 6. Жанровске особености основношколског уџбеника (Коџић и Требјешанин, 2001)

1. Основношколски уџбеник је „изведена књига”
2. Основношколски уџбеник је књига у коју је уграђена помоћ компетентног одраслог која уважава педагошко-психолошке и меодичко-дидактичке захтеве чиме олакшава учење
3. Уџбеник је основна, главна и координирајућа школска књига у односу на остала средства учења
4. Уџбеник је постојан, поуздан и најдоступнији извор знања

Проучавајући уџбеник као културно-потпорни систем, Плут (2003) је издвојила пет жанровских карактеристика уџбеника. Према њеним критеријумима то су, формативност, систематичност, репрезентативност, комплетност и трансмисивност.

*Формативност уџбеника* је карактеристика која описује уџбеник као средство за формирање знања. Уџбеник не постоји само да би се информације изложи-ле и предале кориснику, већ је ту „да мења, да утиче, да усмерава, да покреће.../.../ он хоће да те информације буду примљене у свим значењима” (Плут, 2003, 261). *Комплетност уџбеника* представља жанровску карактеристику којом се објашњава да су уџбеници тако конципирани да „дају комплетну слику (односно скоро комплетну) о некој области” (Плут, 2003, 262). У уџбенику не треба да постоје садржаји који расплињавају дату научну/уметничку област, већ супротно, треба да буду концентрисани на оно најбитиније и уређени према психофизичким одликама ученика. Уџбеник је комплетан ако „гарантује бар минимум потребних информација” (Плут, 2003, 262). *Систематичност уџбеника* подразумева хронолошку, логичку или неку другачију структурираност уџбеника, важност обележавања и истицања наставних целина (лекција), појмова и/или неких других елемената уџбеника. *Трансмисивност уџбеника* је карактеристика којом се указује на то да уџбеник не представља оригиналне или истраживачке текстове већ представља одабране, препричане туђе идеје, радове и резултате који су понекад, према речима Плутове, оригиналне синтезе и анализе. *Репрезентативност уџбеника* означава уџбеник као жанр који пружа легитимна знања, „важеће теорије и парадигме из одређене области /.../ Пропуст је ако се било шта важно изостави. С друге стране, када се нешто нађе у уџбенику, то добија статус знања” (Плут, 2003, 262). Суштина ове жанровске карактеристике уџбеника јесте у томе да препозна-

мо уџбеник као извор проверених истина и доказаних знања из области коју тај уџбеник презентује корисницима.

Табела 7. Жанровске карактеристике уџбеника (Плут, 2003)

1.	Формативност уџбеника
2.	Комплетност уџбеника
3.	Систематичност уџбеника
4.	Трансмисивност уџбеника
5.	Репрезентативност уџбеника

За поменути ауторку уџбеник као жанр књиге има и врлине и мане. Она наводи да су систематичност, комплетност и културно-потпорна улога у развоју детета његова највећа жанровска снага и моћ, на супрот једне слабости уџбеника – немогућност давања повратне информације ономе ко га користи. Она наводи следеће: „Да би се могло деловати на развој детета, веома је важно пратити његово напредовање и благовремено реаговати. Уџбеником се то тешко постиже” (Плут, 2003, 265).

Желимо да истакнемо наведену изјаву и објаснимо колико је изражена важност давања повратне информације за рад са звуком поводом реализације садржаја програма музичке писмености. Дакле, евидентирана слабост уџбеника – једносмерна комуникативност уџбеника, то јест немогућност пружања одговора и добијања повратне информације, без које није могуће остварити било какво напредовање ни успешно учење, упућује на закључак да у наставном процесу за музички предмет није толики фокус на уџбенику, већ је централни објекат наставник и његове педагошке компетенције као модел (узор) ученицима. Тако за реализацију садржаја програма музичке писмености из уџбеника, једнако и на млађем и на старијем основношколском узрасту у склопу предмета *Музичка култура*, уџбеник је највише ту да помаже наставнику у остваривању двосмерне музичке комуникације са својим ученицима – интонативних музичких дијалога. Иако је савремени уџбеник окренут ка конструкцији знања, како у другим областима/предметима тако и у области музике – уметности звука и самосталној употреби уџбеника у учењу, ученици из уџбеника намењених настави предмета *Музичка култура* тешко да могу самостално да их користе зато што немају

довољно музичког искуства и способности за интонирање музичког примера. Наиме, ниједно дете не може да учи без музичке демонстрације искусније особе. Чак и када постоји помоћ у форми снимљеног музичког материјала, без вокално-инструменталне потпоре од стране наставника, његове демонстрације правилних (понекад намерно и неправилних) ритмичких и мелодијских задатака, његовог праћења ученика и упозорења за исправно/неисправно извођење непосредно после репродукције детета, ученици нису у прилици да замисле и репродукују музички задатак ако не поседују претходно музичко искуство.

На основу увида у изложена разматрања можемо закључити да је уџбеник специјална књига дидактичког жанра за све области – научне и уметничке. Одликује га *систем појмова, дидактички обликован садржај и мотивација за учење* што су уједно и његове пресудне карактеристике у поређењу са другим жанровима књига (на пример, монографије, енциклопедије,...) ради остваривања комуникације „са оним коме је намењен” (Ивић, Пешикан и Антић, 2008, 26).

*Приручници за наставнике* представљају иновацију у понуди дидактичког материјала претежно за реализацију обавезног образовног процеса. Приручник за учитеље постао је обавезна компонента уџбеничког комплекта према „нацрту новог закона о припреми и продукцији уџбеника /.../ Тако је утрт пут продукцији приручника који се везују за уџбеник, уместо приручника за предмет, какви су раније продуковани” (Требјешанин, 2007, 333). Спецификум приручника је у њиховој циљној групи, а то су наставници. „У уџбеничком комплекту приручник за наставника једина је компонента која је намењена одраслом кориснику, и то високо образованом професионалцу” (Левков, 2007, 313). Приручници за наставнике су једине дидактичке књиге које нису намењене ученицима, већ њиховим предавачима. У ствари, приручници су осмишљени да би се што више и што квалитетније помогло ученику, али индиректно, преко наставника. Они наставника треба да воде кроз наставне лекције у уџбенику – главној књизи за ученика и наставника; да му помогну у сигурном методичком и креативном извођењу наставног процеса.

Захваљујући постојању приручника – уџбеника за наставника, аутори су добили већу слободу у концепцији нове генерације уџбеника што је утицало на формирање нових карактеристика уџбеника. Тумачење нових карактеристика

уџбеника и образложење о неопходности приручника за наставнике износимо у наредном цитату:

„Ове књиге почињу да комуницирају само са учеником и ослобађају се садржаја намењених наставнику. Тиме се књига намењена ученику растеређује, али се јавља потреба за другом књигом која је намењена наставнику, у коју би били смештени садржаји и поруке намењени наставнику. Поред тога, уџбеници нове генерације све чешће поштују захтев за тематском или проблемском или логички уређеном организацијом садржаја.../.../...и, такође, за подстицајним насловима, што доводи до мањег или већег одступања од организације садржаја и назива тема и јединица у програму које захтева разјешњење. Као погодно решење за ову врсту разјашњења поново се намеће приручник за наставнике” (Требјешанин, 2007, 333–334).

Тако смо добили засебну књигу за ученика (основни или главни уџбеник) и комплементарне додатне јединице и засебну књигу за наставника (Приручник).

*Приручници за наставнике* представљају нови дидактички медиј који је првенствено усмерен ка пружању помоћи наставнику, а потом ка излагању различитих концепција наставе и учења. У неким изворима указује се на постојање шест врста помоћи које ово дидактичко штиво нуди наставнику. Објашњава се да је главна функција приручника да наставнику „пружи различите врсте помоћи, почев од оне у схватању концепције уџбеника, тумачењу програма, дизајнирању наставе, до повећања стручне компетентности и професионалног самопоуздања, почетницима поготову” (Требјешанин, 2007, 334).

*Табела 8.* Попис дефинисаних врста помоћи у приручницима за наставнике (Требјешанин, 2007).

<i>Врсте помоћи у приручнику за наставнике</i>
1. помоћ у схватању концепције уџбеника
2. помоћу у олакшавању схватања односа уџбеника и наставног програма
3. помоћ у анализи и тумачењу наставног програма
4. помоћ у планирању, дизајнирању и реализацији наставе и учења
5. помоћ у повећању стручне и професионалне компетентности наставника
6. помоћ у лаким и брзом сналажењу приликом коришћења уџбеника (предусредљивост и услужност)

### 2.1.1. Уџбенички комплет за музичку културу

Савремена настава подстиче употребу различитих извора и различитих медија ради разноврснијег и креативнијег дидактичког обликовања часа и рада ученика у школи и код куће – под условом да је све у складу са потребама које проистичу из природе предмета. Управо уџбеник за предмет Музичка култура јесте пример савременог мултимедијског уџбеника јер представља комбинацију штампаног медија (штампана књига) и електронског медија (CD: дигитални носач звука – компакт-диск). У зависности од опредељења и замисли аутора и његове сарадњи са издавачком кућом, уџбенички комплет за предмет Музичка култура, углавном чине следеће уџбеничке јединице:

1. основна књига за ученика и наставника (уџбеник у штампаном облику)
2. аудио-средство – дигитални носач звука (CD)
3. приручник за наставника
4. нешто друго (радна свеска, радни листови и/или збирка нотног материјала).

Од наведене четири уџбеничке јединице уџбенички комплет за предмет *Музичка култура* може да буде умањен за уџбеничку јединицу (радна свеска и сл.), али је незамислив без савременог *аудио-информатора – дигитални носач звука* (CD).

Носач звука у дигиталном облику (CD) је техничко решење од велике помоћи за бољи и савременији рад на предмету Музичка култура. Наиме, у поређењу са грамофонским плочама, потом музичким касетама, које су не тако давно егзистирале одвојено и од уџбеника – и од ученика, данас дигитални носач звука<sup>43</sup> – компакт-диск (CD) представља саставни и неодвојиви део уџбеника –

---

<sup>43</sup> Аудио компакт-диск (енгл. *compact disc* – CD) је оптички диск, носач аудио-сигнала и припада домену дигиталне и ласерске технологије. Користи се у свакодневном животу и раду помоћу специјалних уређаја или већ постојећих апарата/уређаја у саставу рачунара или издвојених, засебних, то јест екстерних CD репродуктора (плејера), такозваних „оптичких читача” (доступно на: [https://www.edu/soft.rs/csm/mestoZaUploadFajlove/Elementi\\_periferne\\_memorije\\_.pdf](https://www.edu/soft.rs/csm/mestoZaUploadFajlove/Elementi_periferne_memorije_.pdf)). Компакт-диск са аудио и/или визуелним подацима „представља једну од најсавременијих периферних меморија, базирану на ласерској технологији уписивања података изузетно великих капацитета” (преузето са: [https://www.edu/soft.rs/csm/mestoZaUploadFajlove/Elementi\\_periferne\\_memorije\\_.pdf](https://www.edu/soft.rs/csm/mestoZaUploadFajlove/Elementi_periferne_memorije_.pdf)).

Данас на тржишту егзистира три врсте оптичких компакт-дискова: CD ROM – Read Only Memory и WORM – Write Once, Read Many са трајно урезаним звучним подацима, то јест са неизбрисивим подацима, као и компакт-дискови са могућношћу писања и брисања података, то јест избрисиви (енгл. *erasable*) компакт-дискови. Иако је аудио компакт диск по димензијама носач звучних информација цепног издања, његов капацитет је знатно већи од некадашњих,



основне књиге за ученика и књиге за наставника (Приручник за наставника). То је електронска јединица уџбеничког комплета чија је улога да „оживи” записани садржај из класичног дводимензионалног дидактичког извора/медија као што је штампани уџбеник.

У саставу свих уџбеника и уџбеничких комплета наставног предмета Музичка култура неопходно је да постоји компакт-диск са неизбрисивим, уједно и заштићеним, музичким подацима које је аутор уџбеника одредио за усвајање у целини или неким делом (музичког примера) да би био употребљен за решавање ритмичке и/или мелодијске проблематике.

Аудио компакт-диск, као аудитивно наставно средство за предмет Музичка култура, има двостуку намену – носилац је одабраних музичких примера програма за активност *слушање музике*<sup>44</sup> и носилац музичких података и примера

---

сада већ историјских, носача звука попут грамофонских плоча и аудио касета. Подаци говоре да за разлику од грамофонске плоче на коју се у просеку обострано могло забележити 50 минута снимљене музике, капацитет оптичког носача звука на само једној страни износи 80 минута музике. Компакт-диск је производ удружених снага компанија Филипс (*Philips*) и Сони (*Sony*) из 1979. године, а који се на светском тржишту појавио четири године касније, то јест 1983. године. Очигледност напредовања технологије компакт-диска видљива је у постојању и масовној прихваћености новог производа попут дигиталног вишенаменског диска - DVD-а (енгл. *Digital Versatile Disc – DVD*) из 1998. године. И једни и други имају додирну тачку – мобилни су и финансијски доступни глобалном потрошачу/кориснику. Методичке перформансе аудио компакт-диска се прожимају са евидентираним техничким перформансама. Висока резолуција звучног записа, једноставност коришћења, могућност честе репродукције записа, могућност брзог бирања нумера и понављања појединих примера према потребама наставне теме и реакцији ученика, преносивост података, то јест мобилност и прихваћеност овог медија у популацији ученика и наставника представљају најизражајније и најочигледније методичке перформансе аудио компакт-диска.

<sup>44</sup> Кроз активност *слушање музике* ученици упознају музичка дела домаћих и страних композитора различитих стилова, епоха и облика. Слушањем вокално-инструменталних композиција помажемо обогћавање дечјег интересовања и знања о музичкој уметности, емоционалне интелигенције, критичког мишљења, естетике и подстичемо индивидуалност ученика. Већина музичких композиција садржаних у програму за слушање музике у првом, другом, трећем и четвртном разреду је у служби упознавања ученика са вокално-инструменталним музицирањем, хорским или оркестарским звуком, бојом музичких инструмената... У *Правилнику о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања* (предмет Музичка култура) наводи се да „узросту I и II разреда највише одговарају вокално-инструменталне композиције, које по свом садржају морају да им буду врло блиске /.../ Пожељно је да ученици сами објасне своја осећања и запажања после одслушане композиције, а да наставник усмерава и сређује њихове утиске. Кроз различит доживљај уметничког дела, ученици ће развијати своју критичност, индивидуалан однос према уметности, што је од посебног значаја за њихова даља искуства” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2004, 60–61). У законском документу за трећи разред поред податка да је „слушање музике активност усмерена на естетско васпитање ученика” наведено је да „треба слушати музику написану за децу, али се томе могу додати и кратке, једноставне композиције које, иако нису посебно компоноване за њих, могу послужити за слушање. Димензије, структура и садржај композиција треба да буду такви да их деца могу прихватити као свој музички доживљај” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2005, 47). У сегменту *Слушање музике*, у четвртном разреду, истакнуто је да композиције за ову активност

музичког програма за активности *певање/свирање*. Ми ћемо се усмерити на расветљавање методичке функције аудио компакт-диска као компоненте поставке почетне музичке писмености. „Аудио компакт-диск има корисну методичку намену у контексту музичке писмености када се на њему налазе адекватни примери за поставку звука – иницијалис у почетној фази музичког описмењавања ученика општеобразовне школе, који ће ученику омогућити учење основних тонских висина, затим трајања, основних ритмичких врста и фигура” (Стојановић, 2016, 411). Музички примери на носачу звука треба да имају методичку густину: да по жанру и обиму буду примерени узрасту ученика како би се лако и трајно меморисали, да буду интонативно чисти, тачни, да су извођачки разноврсни (вокално и инструментално), да се две димензије звука – тонске висине и трајање, поклапају са графичким/иконичким примером, односно нотним записом/сликом представљеног примера у штампаном медију.

„Ако су одабране мелодије у истом тоналитету као у уџбенику, ако је почетни тон мелодије на носачу звука интонативно чист, односно усаглашен према конвенционалном темперованом систему и изолован од техничких сметњи (шумови и сл.) и ако у мелодијама постоји интерпретативни баланс, онда компакт-диск може да омогући добијање потребног звучног податка за учење и поставку основних тонских висина. У том случају сви корисници аудио-носача звука могу да чују почетни тон мелодије; они могу интонативно да се усаглашавају са песмама и другим музичким информацијама са компакт-диска, а резултат је добијање исправне слике о песми која треба да се усваја и репродукује певањем/свирањем” (Стојановић, 2016, 413).

Редовним праћењем емитовања музичког примера (бројалица, песма, игра) ученици уче мелодије по слуху, свакако у сарадњи са својим наставником. Наставник и носач звука су ученику модел за постепено успостављање стабилне интонације. Учењем мелодија по слуху у првом и другом разреду постављају се звучне наслаге. Када ученици темељно савладају пожељну групу музичких примера, методом рада по слуху, а то је током прва два разреда „најмање тридесет песама и десетак музичких игара и бројалица” (Стојановић, 1997, 82), пожељно је

---

треба одабрати према „могућностима перцепције ученика” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2006, 50). Оне треба да буду „кратке, вокалне или приче илустроване музиком, вокално- инструменталне” (*Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2006, 50); могу бити програмског или апсолутног карактера како би се утицало на изграђивање и развијање естетичке и емотивне стране личности ученика и његове индивидуалности.

да се један део наученог материјала употреби као основа за рад на „тонском и ритмичком образовању, певању/свирању из нотног текста...” (Стојановић, 1997, 82). На основу стеченог искуства певања/свирања тонског материјала преко слушања и утискивања у меморију тих музичких информација од наставника и са аудио компакт-диска, као аудио-информатора и комуникатора, изграђују се помануће звучне наслаге. Дакле, памћењем песама–модела и других наменских песама, бројалица и музичких игара, у свести ученика се акумулирају „звучне наслаге из којих се касније развија техника опажања тонова и ритмичких кретања, а затим на основу стеченог искуства и подсећања на запамћене песме, то јест *принципа асоцијације*, развија се способност декодирања непознатих мелодија – претварања графичких знакова (нотног записа) у тонове, односно музичке мотиве као комплексе тонова” (Стојановић, 1997, 83) у трећем и четвртном разреду.

Оно што ученике првог и другог разреда (узраст од 7 до 9 година) директно и конкретно (у)води у музичку писменост јесте уочавање мелодијско-ритмичких кретања песама и преко сликовитог (графичког) приказивања. Методичка перформанса аудио компакт-диска постоји када садржаји са овог медија оживљавају икониички забележене музичке задатке и када су методичка упуства из уџбеника и приручника за наставнике у сагласју са музичким записом. Наиме, дигитални музички запис треба да буде верна слика икониичког записа мелодије у штампаном медију и *vice versa*.

Дигитални носач звука тако представља звучну и интонативну подршку музичког записа, то јест неког музичког примера из уџбеника. Овај електронски дидактички медиј помаже и ученику и наставнику у добијању звучне илустрације музичког примера уз пожељне интерпретативне и уметничке квалитете (интонација, динамика, темпо, карактер композиције...). Нажалост, у постојећим реалним ситуацијама када у наставном процесу из објективних или неких других разлога недостаје демонстрација музичких примера *уживо* од стране наставника, са нашег становишта – незамисливих у модерној настави 21. века, компакт-диск обавља улогу и аудио-информатора и помоћника у представљању музичких садржаја, под условом да је технички исправан. Иако јесте помоћник и савезник, CD никада не може да буде замена конкретне и непосредне вокално-инструменталне демонстрације учитеља јер *живи* звук који доноси наставник, целокупан аудиовизуелни приказ и укупна атмосфера приликом тог чина имају снажнији психолошки

ефекат на ученика од једног индиректног носача звука. Дакле, снимци на CD-у учитељу могу бити интонативно-интерпретативна потпора али из једног истраживања новијег датума добијамо уверења да у сфери музичког описмењавања носач звука није свемогућ и да је методички лимит дигиталне уџбеничке јединице очигледан код примене поступака у обради песме. Наиме, из истраживања које је спровела Јеремић о начину коришћења снимљеног материјала сазнајемо да код обраде песама приликом емитовања са CD-а недостаје поступност у усвајању знања и да оскудност оваквог начина рада изазива немогућност прилагођавања тоналитета ученицима и развијања њиховог опсега гласа (Јеремић, 2013).

„Из њеног истраживања даље сазнајемо да за учење нове песме певањем од наставних средстава две трећине испитаника истовремено користи уџбеник и пратећи компакт-диск. Податак да се истовремено користе и штампани и дигитални медији показује да се настава музичке културе реализује на савремен начин, али података о начину коришћења дигиталног наставног средстав нас не охрабрује. Укратко, ако у настави преовлада коришћење ЦД-а, доводи се у питање квалитет и исход учења песме...” (Стојановић, 2016, 413) јер „учитељ који у раду са ученицима користи звучне снимке није у могућности да методички реализује све поступке у учењу песме по слуху” (Јеремић, 2013, 190).

Поред уџбеника – основне књиге за ученика који садржи CD и који користе и ученик и наставник (као компетентни одрасли), поједини издавачи допуњују уџбенички комплет неким другим дидактичким материјалом – радном свеском за ученике, наставним листовима, збирком песама (песмарице) или нечим другим. Збирке песама могу бити и допуна уџбеника, како би уџбеник остао ослобођен, прозачан и прегледан, а могу бити и проширење садржаја уџбеника. То су најчешће збирке једноставних нотних примера – мелодија са текстом, најчешће без методичких упутстава, намењене наставнику или ученицима који имају већи музички потенцијал.

У склопу уџбеничког комплета за предмет *Музичка култура* велику пажњу аутора и издавача привлачи дидактичко-методички материјал намењен стручном педагошком ресурсу, а то је приручник за учитеље/наставнике (књига за наставника). Ова врста уџбеника помаже наставнику да користи одређене методичке поступке кроз наставу одређеног предмета из часа у час (хоризонтална повезаност садржаја) и из године у годину, то јест из разреда у разред (вертикална повезаност

садржаја) према јасно формулисаним наставним јединицама и према одобреном наставном програму за одређени наставни предмет.

Главни услов за испуњавање критеријума доброг уџбеника музичке културе, свих јединица које чине уџбенички комплет, јесте да писац/аутор уџбеника пренесе адекватне стручно-методичке компетенције за дату област, да разуме проблематику наставног процеса и природу предмета, да је упућен у психолошке карактеристика деце млађег, као и предшколског па и старијег, школског узраста, да прати савремене тенденције и интересовања деце, да је креативан, атрактиван и инвентиван.

## 2.2. Специфичности уџбеничког комплета за музичку културу из угла музичког описмењавања

Сваки уџбеник треба да је у складу са природом матичне области, а за предмет Музичка култура то је музичка уметност. Како је у музичкој уметности звук средство изражавања и, према Деспићевом схватању, елементарна грађа „без које музика и не може да постоји” (Деспић, 1997, 11), исто тако је (звук) главно обележје и специфичност уџбеника за наставни предмет *Музичка култура*. Ако је, у најкраћој дефиницији, *музика – организација и креација звука*, онда би по тој логици уџбеник за наставу музичке културе из угла музичког описмењавања требало да буде извор креативно организованог материјала (садржаја) за поставку звука у свести ученика. Ослањајући се на истраживање Ивића и његових сарадника да уџбеник данашњице има *развојно-формативну улогу*, да није више у његовом фокусу истицање садржаја – *шта*, већ је у фокусу процес усвајања знања, учења садржаја – *како*, можемо констатовати да се угао посматрања са *шта* на *како* манифестовао и на уџбеник за наставни предмет Музичка култура (Ивић, Пешикан и Антић, 2008). Тако савремени уџбеник писан за потребе наставе Музичка култура треба да поседује и материјале и упутства за подстицање активног рада путем музичких активности свирање/певање јер усвајање звука не омогућава рецептивни већ практичан приступ, извођачки контакт са музиком. Укратко, процес и квалитет музичког образовања је најбољи када се музика учи музиком (Стојановић, 2009; 2010).

Уџбеник/уџбенички комплет за наставу музичке културе са свим уџбеничким јединицама треба да буде јединствена целина и да са свим јединицама уџбеничког комплета буде дидактички и мултимедијски компатибилан. Ово је највише изражено на релацији штампани уџбеник-носач звука. Наиме, логично је да и у штампаном и дигиталном медију уџбеник треба да садржи песме моделе и наменске песме за поставку основних тонских висина које се изводе помоћу активности певање/свирање. Ако се у уџбенику налазе одређени предлози, а на носачу звука су понуђени други/или другачији, онда не постоји ни мултимедијска ни дидактичка компатибиланост између уџбеника и носача звука, чиме ће извођење одређених задатака у служби музичког описмењавања донекле бити отежано.

У контексту почетног музичког описмењавања колорит има посебну функцију. Наиме, 'боја' се сматра значајним средством у почетној музичкој писмености. Ако нема конвенције о уклађености боја за основне тонске висине – ученици неће успети да повежу име и висину тона са бојом и супротно, већ ће бити успоравани у том подухвату, посебно када се користе металофони и уџбеници различитих издавача, неусаглашени по овом питању. Исто тако потребно је да уџбеник понуди кориснику адекватна графичка решења која ће помоћи разумевање односа тонова по висини и трајању. Иконички представљене бројалице и музичке игре, или поједини музички фрагменти су дидактички исправни само када се место насликане и тражене активности поклапа са звучним податком у репродукцији наставника *уживо* или извођача са компакт диска. Оне треба у потпуности да прате и да дочарају тонске висине и трајања мелодије, а не да буду у служби слободног осликовања странице. Из једног истраживања сазнајемо „да је у нашим уџбеницима имплицирана једна наивна вера у неприкосновену и непосредну, односно априорну вредност илустрација; важно је да их буде и тиме је све постигнуто” (Требјеџанин, Пеџићан. и Коваћ-Серовић, 1990, 214). Илустрације у било ком другом уџбенику, па тако и у уџбенику музичке културе не треба олако схватати већ их треба дидактички искреирати. У уџбенику музичке културе илустрације су дидактички функционалне када објашњавају и олакшавају схватање пратећег текста за неку практичну активност а то може бити „ликовни приказ правила по којима се музичка игра изводи, или пак како, на којим местима користити инструмент при свирању и слично)” (Стошић, 2012, 27). Објаснићемо још једну специфичност уџбеника за музичку културу. Уметничка природа наставног

предмета *Музичка култура* налаже коришћење две врсте текста: музички текст и словни текст. Неки аутори музички текст описују као основни, а словни текст као допунски текст (Терзић и Гајић, 1999). Због природе предмета, долази до промене улога између ове две врсте текстова. Музички текст преузима главну улогу јер је у функцији основног текста уџбеника. Музички текст је синоним за ноте/нотни запис. Записана мелодије може бити допуњена и поетским текстом – то су речи песме које прате и тумаче записану мелодију, оне се стапају „са музиком и та целина добија ново значење” (*Лексикон образовних термина*, 2014, 568).

Дакле, поред основног музичког текста – ноте постоји и помоћни (допунски текст) који је уобичајен за излагање садржаја других, претежно теоријских предмета. Помоћни или допунски текст је ’класичан’, то јест стандардни словни текст. Његова је улога је информативна, допунска. Стандардни словни текст помаже да се на једноставан и сажет начин речима представе музички појмови, теоријски, историјски подаци и остале научне истине.

Савремени уџбенички комплет за наставни предмет *Музичка култура* препознајемо по мултимедијским одликама: интеграција звука, слике и две врсте текста – музички текст (нотама записани музички примери) као примаран текст, и стандардни словни текст, као секундарни, информативни, текст. Такав (мултимедијски) уџбеник је комуникативан; он изазива и подстиче ученика на самосталан рад, на певање и свирање. Мултимедијски уџбеник је модеран уџбеник, само што за добар наставни процес то није довољно. Електронику, информатичке машине, постојеће и нове медије масовног комуницирања Меклуан посматра као продужетке човека. „Ако су то човекови продужетци, не верујемо у њихово самостално делање без субјекта кога ’продужују’ – човека” (Radojković, 2006, 14). Према томе, продужетак човека = субјекта – наставника, ученика и штампаног уџбеника за наставу музичке културе јесте савремено потпорно наставно средство из сфере масовних електронских медија – дигитални носач звука, са звучно оживљеним садржајем штампаног уџбеника, али само до одређених граница. Снимљени материјал на компакт-диску помаже у добијању тачне интонације примера (само под условом да су примери наведени у уџбенику и на носачу звука у истом тоналитету и да је компакт-диск технички исправан), а може да помогне и при давања информације о интерпретацији (ритму, темпу, карактеру...) музичког примера, да буде савезник ученику и учитељу приликом глобалног учења песме, али никада не

може, не треба и не сме да замени конкретну демонстрацију учитеља – *уживо* певање/свирање. Наиме, CD је индиректан *преносилац* звука, а учитељ је директан и конкретан *стваралац* звучних садржаја из уџбеника, креатор, комуникатор и модератор наставног процеса. Данас је наставник стожер око кога се окрећу сви његови корисници и према коме се управљају све јединице уџбеничког комплета.

Уџбеник/уџбенички комплет за наставни предмет Музичка култура на први поглед личи на уџбенике из других предметних области. Међутим, због уметничке природе наставног предмета, која је у складу са природом музичке уметности, овај уџбеник можемо сматрати другачијим од осталих због низа следећих специфичности до којих смо дошли разматрањем релевантне литературе.

- *Стварање звука, рад са звуком и подстицање активног рада.* Стварање звука као физичке појаве тражи физичку ангажованост наставника и ученика. Производња звука је могућа када се удруже мишићна и мисаона активност. Специфичност уџбеника и наставе музичке културе је у доминацији практичног – стваралачког рада над теоријом и статичним стањем ученика и наставника. Како се „музика може учити само музиком”, тако и уџбеник у себи носи садржаје за практичан рад, за стварање доживљаја, извођење музике певањем и свирањем. Такав концепт уџбеника и наставе захтева синергију ума и целог тела, а ефекат је подстицање развоја и унапређење дивергентног мишљења (Стојановић, 2009, 4; 2010, 4).
- *Прожимање две врсте текста: музички текст – ноте и стандардни – словни текст.* Уметничка природа предмета *Музичка култура* налаже коришћење две врсте текста, словни текст и музички текст. Због природе предмета, долази до промене главних улога између ове две врсте текстова. Музички текст је у функцији основног текста уџбеника. Музички текст је синоним за ноте/нотни запис. Записана мелодија може да буде допуњена и поетским текстом – то су речи песме које се стапају „са музиком и та целина добија ново значење” (Лексикон образовних термина, 2014, 568). Поред основног музичког текста постоји и помоћни (допунски текст) који је уобичајен за излагање садржаја



других предмета. Помоћни или допунски текст је 'класичан' текст, то јест стандардни словни текст.

- *Минимално присуство и секундарна улога стандардног словног текста.* Због тежишта на практичном сазнању и активном раду, стандардни или класични словни текст у уџбенику за музичку културу је услужни текст за давање кратких упутстава, објашњења, дефиниција и сл. осим када су у питању речи песме испод нотног записа мелодије јер је познато да речи уз мелодију формирају целину са новим значењем. То није текст попут књижевних текстова (бајке, приче и сл.) или неких других опширнијих текстова својствених другим предметима (историја, биологија, географија...). Стандардни словни текст у уџбенику за музичку културу је више информативан, допунски, сажет и сведен на минимум. Будући да у сфери музике и предмета Музичка култура стандардни словни текст само помаже да се на једноставан и што сажетији начин представе одабрани музички појмови, теоријски, историјски подаци и остале научне иситне, изведени квалитети му одређују секундарну улогу.
- *Доминација конвенционалне (симболичке) и иконичке нотације, примена боје за тонске висине.* Наиме, музички записи једногласних или вишегласних композиција аранжираних за вокално и/или инструментално извођење према узрасту ученика могу бити представљени на два начина: симболички и/или иконички. Иконичка презентација музичких примера, како само ритмичких тако и мелодијских, помаже дешифровање конвенционалне (симболичке) нотације. Из тог разлога иконички представљени музички текст је посебно пожељан у првом, а у мањем обиму и у другом разреду. Помоћу иконички записаних мелодија и аранжираних за више линија (ритмичко-мелодијске деонице) ученици се оспособљавају да са иконичке партитуре пређу на читање симболичке партитуре у трећем и четвртом разреду. Иконичке илустрације су благотворне за музичку писменост. Помоћу брижљиво осмишљене иконичке дидактичке илустрације ученик ће спонтаније прихватити појам тактирања на два, три или четири. Помоћу боје која доследно

прати сваку од седам основних тонских висина лакше се идентификује њихова позиција у линијском систему.

- *Бифункционалност CD-а.* Ова специфичност је евидентна због тога што је CD као електронска јединица уџбеничког комплета носилац садржаја за активност *слушање музике*, у функцији упознавања ученика са вредним делима уметничке музике познатих домаћих и иностраних композитора и носилац садржаја за активности *певање/свирање*. Снимљени материјали на CD-у могу помоћи у процесу музичког описмењавања ако су извор информација о музичкој интерпретацији мелодија песама (чиста интонација, тачан ритам, темпо, карактер...) и о језичкој интерпретацији (прецизна дикција како на матерњем тако и на страном језику). Дигитални носач звука као један од нових електронских изума па тако и медија за масовну комуникацију можемо назвати по Меклуановској терминологији 'човековим продужетком' који не делује самостално већ, како објашњава Радојковић, њима управља човек – субјект кога 'продужују' (Радојковић, 2006). Према томе CD се може посматрати и у том смислу – као продужетак објекта –штампани уџбеник и продужетак субјекта – учитељ/компетентни одрасли само до одређених граница, јер не смемо заборавити да аудио CD као преносилац једном забележеног тумачења нема ону комуникацијску снагу коју слушаоцу омогућава свирање/певање музичких примера *уживо* (engl. *live*). Презентација музичких садржаја *уживо* је музичко дијалогизирање (комуницирање) попут говора па тако припада групи „врућих” медија. Наиме, као што „говор као дијалог први омогућава обликовање чисто хумане поруке, јер собом носи интонацију и игру речима, а тиме открива слободу воље и емоције и денотира много више од збивања које интерпретира” (Радојковић, 2006, 10), исто тако и *уживо* извођење музике (певање/свирање) слушаоца спонтано укључује у процес директне, усмерене *face to face*<sup>45</sup> не само аудио већ и визуелне комуникације, интерпретације, креативности, емоције, чинећи га истовремено и корисником и ствараоцем заједничког музичког

---

<sup>45</sup> Израз у енгл. ј. *Face to face* = лицем у лице

доживљаја. Демонстрација музичких садржаја *уживо* је неопходност у настави музичке културе зато што је по важности еквивалент говору, дијалогу између саговорника, за разлику од „изоловане аудио-информације са CD-а за коју је потребно да реципијент уложи много свог труда како би на основу гласа креирао лик саговорника...” (Радојковић, 2006, 10).

- *Мултијезичност – мултилингвалност.* Упоредо са садржајима на српском језику постоји могућност и пожељност репродуковања садржаја и на страним језицима. У музичкој уметности је уобичајено коришћење, записивање и читање музичких појмова из италијанског језика. Из тог разлога предмет *Музичка култура* је јединствен јер се музички појмови уче билингвинално – прво на српском језику кроз спонтане ситуације, а потом (у трећем и четвртом разреду) музички појмови се уче на аутентичном италијанском језику.
- *Мултикултурна писменост.* Ова врста писмености је искорак више и посебно цењен квалитет у општој музичкој писмености. Учењем песама различитих жанрова, других култура и певањем песама других народа, како на српском тако и на аутентичним језицима тих култура, ученици се упознају са страним речима и њиховим значењем. На тај начин се уче бољем разумевању других људи – припадника других култура, поштовању различитости и толеранцији што су одлике ове врсте писмености. Садржаји ове врсте пожељни су у уџбеницима наставног предмета *Музичка култура* трећег миленијума као припрема нараштаја за (могући) будући суживот са народима Европе, па и шире, услед процеса евриоинтеграције. Познато је да избор садржаја уџбеника у општем смислу треба да потиче из „различитих средина /.../ Ово је когнитивно важно, јер доприноси генерализацији знања /.../, а важно је и васпитно јер доприноси развоју демократичности и толеранцији на различитост” (Ивић и сар., 2008, 81). Посматрано из угла музичке писмености, музички садржаји – песме других култура могу се сматрати неопходним због чињенице да наша музичка традиција, због доминације говорних ритмова нема заступљен тродел, нема пунктираних

ритмова, узмаха, предтакта.... Да би музичко образовање и музичка писменост били функционални и комплетни, потребно је да се помоћу уметничког стваралаштва других култура попуне празнине и надограде елементи који нашем народу „нису урођени” (Vasiljević, 2006, 175). Укратко, поред српских народних песама мелодије (песме) „из различитог дела света – уметничке, дечје, народне, као и песме забавног карактера [...] по својој различитости могу допринети развоју дечјих гласова, савладавању различитих ритмичких структура...” (Ђурђановић, 2014, 203).

Наше дефинисање специфичности уџбеника за наставни предмет *Музичка култура* у служби музичког описмењавања је у циљу расветљавања комплексне природе предмета који је у фокусу нашег истраживања. Дошли смо до констатације да су уџбеник/уџбенички комплет за музичку културу у штампаном медију и CD као дигитални/електронски медиј аудиовизуелни (мултимедијски) информатори и комуникатори. Наиме, уџбеник је комуникатор између ученика и компетентног одраслог, али централни објекат је наставник и његове педагошке компетенције као модел/узор ученицима. Комбинација која може довести до успеха у почетној музичкој писмености јесте мултимедијски уџбеник (уџбенички комплет) са уграђеним специфичностима и музички активан и компетентан наставник који својом вокалном и/или инструменталном демонстрацијом ’оживљава’ садржај уџбеника. Музика је временска уметност коју перципирамо слухом и доживљавамо психом, а приликом извођења музике *уживо* утисци су интензивнији, дубљи и упечатљивији због размене емоција, стварања доживљаја и маневрисања са временом у неком простору, окружењу.

### 2.3. Преглед ранијих радова о уџбеницима музичке културе из угла музичког описмењавања

Истраживањем нама доступних, пре свега, домаћих извора приметили смо ниску стопу заступљености радова о проучавању проблема основношколског уџбеника музичке културе. Досадашња савремена проучавања основношколског уџбеника музичке културе за ученике млађег школског узраста забележена су прегледом 7 (седам) објављених радова у релевантним стручним и научним часописима.

сима и зборницима. У поређењу са неупоредиво већим бројем радова из других предметних области (*Српски језик, Математика, Познавање природе и друштва...*), радови који обрађују само неке од тема из области наставног предмета *Музичка култура* представљају спорадичне али светле примере посвећености музичких педагога датој области.

Ако поставимо питање зашто не постоји већа продукција радова о проучавању уџбеника и уџбеничког садржаја за предмет *Музичка култура* у млађим разредима основне школе, одговор можемо пронаћи у чињеници да музички стручњаци нису ни могли да се посвете проучавању уџбеника за музичку наставу јер они као такви нису постојали до 1962. године. Наиме, увидом у историјат уџбеника за основну школу, намењених потребама музичке наставе, сазнајемо да је први приручник *Ми певамо*, триптих за четврти, пети и шести разред основне школе објављен 1962. године, заслугом двојице наших музичких стручњака. Творци овог триптиха за наставу музике у основној школи били су наши истакнути музички теоретичари и педагози Боривоје Поповић и Арнолд Власак који ће *Ми певамо* шеснаест година касније, то јест 1978. године, преименовати у *Музичко васпитање*. Приручник ће под овим називом бити сачуван и коришћен наредних осам година, све до 1986. године, када се појављује нови уџбеник<sup>46</sup> ауторског дуа у саставу Гордана Стојановић и Надежда Ћирић. Ауторке утемељују нову концепцију уџбеника за наставни предмет *Музичка култура* прво за *пети и шести разред*, примењујући притом по први пут у историји уџбеника за *музичку културу* поред стандардног певања и све друге области прописане програмом (слушање и аранжирање музике, свирање на дечјим инструментима, стваралаштво...). Године 1988. наставна комуникација ће бити обogaћена за још један диптих – уџбеник, *Музичка култура за трећи и четврти разред*, аутора Гордане Стојановић и Вишње Протић. Седамнаест година касније, тачније 2005. године, биће објављен и уџбеник *Музичка култура за први разред* основне школе и то заслугом три аутора, Гордане Стојановић, Зориславе М. Васиљевић и Татјане Дробни. У међувремену, а до појаве уџбеника за музичку културу за први, затим и други

---

<sup>46</sup> Уџбеник *Музичка култура* за пети и шести разред (аутори: Гордана Стојановић и Надежда Ћирић) има историјски значај у основношколској музичкој педагогији зато што је то први уџбеник који је одобрен за наставу од Просветног савета. Наиме, Просветни савет Социјалистичке Републике Србије одобрио је издавање и употребу овог уџбеника у V и VI разреду основне школе својим решењем ПС број 650-16/86 од 24. априла 1986. године.

разред основне школе, објављене су публикације под називом, *Музички буквар* (аутор: Зорислава М. Васиљевић) и *Музичка радионица* (аутори: Зорислава М. Васиљевић, Гордана Стојановић и Татјана Дробни). Будући да је *Музичка радионица* од самих аутора означена као *Водич за наставнике и ученике у првом и другом разреду основне школе*, због својеврсне концепције и обиља методичких садржаја, претпостављамо да је ова музичка књига имала примену у настави музичке културе у својству заменика уџбеника, пошто формално није била декларисана као уџбеник. Општи утисак је да су *Музички буквар* и *Музичка радионица* помогли развојни пут, то јест период стасавања и сазревања савременог концепта уџбеника музичке културе за почетне разреде основне школе према специфичностима природе предмета. Укратко, ове две музичке књиге, *Музички буквар* и *Музичка радионица*, су значајне у историјату развоја уџбеничке литературе за предмет *Музичка култура* зато што су припремиле и навестиле нову генерацију уџбеника музичке културе за први и други разред и биле узор за настанак уџбеничког комплета именованог предмета као нове појаве на демократизованом и либерализованом тржишту дидактичке литературе.

Истраживања „антрополошких и психолошко-педагошких проблема уџбеника” (Ивић, 2008, 9) у Србији „започета су у Институту за психологију Филозофског факултета у Београду /.../ средином седамдесетих година прошлог века (Ивић, 2008, 9), а покренуо их је пројекат „израде концепције уџбеника (опште концепције и концепције уџбеника за поједине предмете) тадашњег Завода за уџбенике и наставна средства” (Ивић, 2008, 9). То је био иницијални тренутак у покретању точка развоја у области националне теорије уџбеника. Од тада до данас објављено је неколико научних студија на тему уџбеника од стране наших аутора и одржано више научних скупова, националног и интернационалног карактера. Тако је, на пример, Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, 1997. године приредио међународни симпозијум на којем су учествовали аутори из (тадашње) Југославије и Русије и објавио зборник радова на тему *Вредности савременог уџбеника I*. Значајност тог зборника радова је велика, јер се, према нашим сазнањима, у њему налази и један од првих радова, ако не и први рад, о уџбеницима музичке културе.

У ауторском раду Емеше Терзић из 1997. године из поменутог извора под називом, „Компоновање садржаја музичке културе према узрасту ученика у уџбе-

ницима Мађарске” добијамо увид у пресек садржаја музичког предмета по вертикали од 1. до 8. разреда. У мађарским уџбеницима они су груписани у три групе (од 1. до 3. разреда; од 4. до 6. разреда; од 7. до 8. разреда) да би пратили природу психофизичког развоја ученика. Поред структурног пресека уџбеника, добијамо информације о фонду часова по разредима, задацима који подстичу одређене навике, као и поједина организацијска решења уџбеничког садржаја.

С обзиром да су у фокусу нашег истраживања ученици млађег школског узраста, пажњу смо усмерили на проналажење и прикупљање података из домена музичка писменост у мађарским уџбеницима за прва четири разреда основне школе. Основну структуру мађарских уџбеника прве групе, од 1. до 3. разреда основне школе, чине музичке игре и песме. „Из њих се издвајају остали музички садржаји предвиђени планом и програмом” (Терзић, 1997, 226). Податак који се такође односи на музичку писменост селекујемо из објашњења о организацији музичких садржаја уџбеника за други разред, а из прилога са иконичким приказом музичког задатка видимо да се садржаји из уџбеника за други разред надовезују на садржаје уџбеника за први разред. Наиме, решавање проблема који су везани за почетно савлађивање музичке писмености у уџбенику организовано је тако да се „на једној страници налази нова песмица, а на следећој, нпр. ритмички проблем везан најчешће за неку раније научену песмицу” (Терзић, 1997, 227). Изложени податак о техничкој и вертикалној организацији музичких задатака је користан јер може да отвори нове видике у будућој концепцији домаћих уџбеника музичке културе у области музичке писмености. Друга група уџбеника, према мађарском систему школовања, за узраст ученика од 4. до 6. разреда основне школе, подстиче изграђивање навике учења снагом воље – примарни задатак ове развојне фазе и ставља нагласак на музичко читање (Терзић, 1997). Наиме, „велики број мелодијских примера и песмица, вештим вођењем наставног процеса реализује певање по нотама” (Терзић, 1997, 227). То је још један податак вредан пажње из домена музичке писмености али недовољан пошто се не прилаже прецизан опис музичких примера према амбитусу, ритмичким врстама и фигурама, тоналитетима које се користе и методичким корацима који доводе до читања нотног записа. Иако добијамо информацију да деца у Мађарској у четвртом разреду певају по нотама, из овога рада не сазнајемо да ли се примењује и когнитивно сложенија музичка активност – *свирање* из нотног текста. Приоритетни задаци мађарских уџбеника

музичке културе за четврти разред су заокруживање градива из претходна три разреда, надокнађивање пропуштених садржаја и настављање развијања музичких способности ученика.

Овај рад пружа информације о постојању три групе мађарских уџбеника музичке културе формианих према периодима психофизичког развоја ученика од 1. до 8. разреда основне школе, о глобалним садржајима прве, друге и треће групе уџбеника, о тематским целинама не свих већ уџбеника појединих разреда. Осим сазнања да песме и музичке игре чине основну структуру уџбеника прве групе, да се у њиховим уџбеницима примењују одређена организациона решења за савладавање мелодијско-ритмичког градива, да су уџбеници радног карактера и да се у четвртном разреду пева по нотама, из овог рада у форми низа сажетих информација о компоновању садржаја у мађарским уџбеницима музичке културе добијамо више уопштене него конкретне податке за област *музичка писменост* јер се није приступило обухватном и планском истраживању компоновања садржаја програма у служби музичког описмењавања ученика.

Наредни коауторски рад Емеше Терзић и Славка Гајића из 1999. године „Структурне вредности уџбеника музичка култура за трећи и четврти разред основне школе” објављен је у зборнику радова са научног скупа *Вредности савременог уџбеника III* Учитељског факултета у Ужицу. Њихов рад је значајан материјал у нашем истраживању јер бележи почетак праксе разматрања садржаја и квалитета заступљених садржаја уџбеника за музичку културу српских аутора. Терзић и Гајић анализирају и коментаришу садржаје и концепцију дванаестог издања тадашњег уџбеника – диптих *Музичка култура за трећи и четврти разред основне школе* ауторског дуа Гордана Стојановић и Вишња Протић у издању *Завода за уџбенике и наставна средства (ЗУНС)*.

Разврставање садржаја Заводовог уџбеника музичке културе манифестовало се на глобалну класификацију садржаја према врсти текста: музички (основни) и писани (допунски) текст (Терзић и Гајић, 1999). Поред објашњења да ученицима непознат „музички текст користи симболе – ноте” (Терзић и Гајић, 1999, 277), насупрот познатом писаном тексту који користи слова и речи, аутори рада наводе попис структурних чинилаца музичког и писаног текста регистрованих у анализираном уџбенику, разматрају њихове сазнајне вредности и класификују их по категоријама. На основу забележених квантитативних података о заступљено-



сти и врсти мелодијско-ритмичких садржаја (песме) у уџбенику – диптиху сазнајемо да је у делу уџбеника за четврти разред, у односу на трећи разред, настала жанровска промена у корист народне песме.

Такође сазнајемо да се користе песме у обиму кварте, квинте, сексте и дециме, да се глобални амбитус музичких примера креће од  $g$  до  $e_2$ , да у уџбенику преовлађују песме у обиму сексте или мањег интервала, да су песме углавном дурске, у основном тоналитету, али и да постоји неколико песама у неком другом дурском као и молском тоналитету (Терзић и Гајић, 1999). У овом раду је забележен и важан податак о редоследу увођења тонских висина који показује да полазна основа у поставци тонских висина тадашњег Зводовог уџбеника није био народни нуклеус, то јест народни трихорд *ре – ми – фа*, већ се почињало од тона *сол*, затим су следили тонови *сол* и *ми*, потом се уводио тон *фа*, затим се утврђивали *ми*, *фа* и *сол*. После тонова *ми*, *фа*, *сол* прелазило се на увођење тона *ре* да би се потом тонови *ре*, *ми*, *фа* и *сол* повезали у једну целину. После увођења тона  $do_1$ , следило је повезивање тонских висина  $do_1$  и *сол*, увођење тона *ла* и повезивање, односно утврђивање тонских висина  $do_1$  и *ла* итд. Дакле, у пређашњем Зводовом уџбенику је примењиван другачији редослед увођења тонских висина у односу на садашњи уџбеник, али примећујемо да се третман песама модела није променио пошто су и тада биле део садржаја програма музичког описмењавања у основношколским условима за „...свесно усвајање тонова” (Терзић и Гајић, 1999, 281). Како се обележавање основних тонских висина помоћу боје или графичко представљање мелодијске контуре и/или ритма у овом раду не спомиње, претпостављамо да таква методичка решења у ондашњем уџбенику нису постојала.

Ритмички примери су припрема за мелодијске примере. Терзић и Гајић (1999) такође сматрају да ритмички примери у уџбенику треба да буду основа мелодијским примерима – песме за свирање на дечјим инструментима неодређеног звука (једногласно или вишегласно), да је потребно да аудитивно објасне куцање мере, да приближе разумевање троделне мере (3/4 такт) и да могу да помогну у осмишљавању наставка ритмичке допуњалке. За њих су мелодијски примери у служби музичких активности певање, свирање, певање и свирање и музичко стваралаштво (довршавање мелодијске допуњалке). Помоћу мелодијских примера у овом уџбенику „решавају велики распон музичких задатака” (Терзић и Гајић, 1999, 281). Наиме, познато је да мелодијски примери са текстом – песме

поседују мултифункционалне вредности јер се помоћу њих реализује више задатака: уводе се и упознају сви теоријски појмови у сагласју са званичним документом, савлађује једногласно и двогласно певање, учи се певање, свирање и музичка игра, упознају композитори, музички облик (канон), упознају и савлађују тонске висине, односно тонови дурске лествице. Поред евиденције неких недостатака у уџбенику – диптиху предлажу се исправке, преправке за „већи број непотпуних, ограничених и непрецизних информација” (Терзић и Гајић, 1999, 289).

Из коауторског рада (Терзић и Гајић) у коме је анализирано дванаесто издање уџбеника *Музичка култура за трећи и четврти разред* добијамо увид у опредељења аутора *Заводовог* уџбеника – диптиха који је био у оптицају пре настанка нове генерације уџбеника за процес музичког описмењавања ученика. Иако је анализа допринела проширењу сазнања о вредностима различитих садржаја, заступљеним садржајима у служби процеса музичког описмењавања ученика и методичких поступака у реализацији неких садржаја, у раду не добијамо образложење по којим параметрима је обављена анализа. Ови аутори анализу претежно заснивају на дескриптивном опису и попису музичке грађе због недостатка инструмената истраживања који би били формиран према неком од проблема, посебно у домену музичка писменост, а који би омогућили системско истраживање и добијање релевантних, објективних резултата у складу са методологијом истраживања.

Према нашим сазнањима, следећих осам година, од 1999. године до 2007. године, остаће забележено по празнини, односно недостатку радова о уџбеницима музичке културе. Године 2007. у часопису *Иновације у настави* Учитељског факултета у Београду појављује се рад под називом „Иновације у алтернативним уџбеницима Музичка култура за I и II разред на румунском језику као модус акцелерације даровитости и креативности”. Аутор рада, Јон Лелеа, истовремено и аутор поменутих уџбеника, објашњава своју намеру да помогне у превазилажењу концепта традиционалног уџбеника музичке културе „по принципу ’задовољити потребе истог узраста’ а не појединца, што битно одудара од концепта савремене школе и педагогије” (Лелеа, 2007, 142). Лелеа је мишљења да традиционални уџбеници не задовољавају индивидуалне потребе ученика. У овом раду забележено је настојање аутора о индивидуализацији и осавремењивању наставе

музичке културе, о потреби да се више пажње посвети музички даровитим ученицима, као и онима који то нису.

Све ауторове идеје као што су: понуда садржаја на три нивоа сложености, музичка акцелерација и музичке дидактичке игре, подстицање интердисциплинарности (песме на тему религије, екологије), тематско-функционална категоризација песама (дечји фолклор, песме компоноване за децу, песме о школи, песме за учење календара, народне традиције и обичаја...) и/или истицање литерарних вредности песама (моралне, естетичке и етичке вредности) спроводе се помоћу базичних музичких примера – песме, односно музичке игре и то у овом раду представља додирну тачку са програмом музичког описмењавања ученика.

У часопису *Иновације у настави* Учитељског факултета у Београду 2009. године објављен је рад Наке Никшић: „Музичка писменост у млађим разредима основне школе”. Иако се из наслова рада види да уџбеници музичке културе нису предмет разматрања, овај рад је вредан наше пажње због чињенице да је у фокусу тема *музичка писменост* која до појаве овога рада није егзистирала самостално већ је у била инкорпорирана у тексту са осталим темама.

У раду се описује разлика између музичке писмености у музичким и основним школама, дефинише појам *музичка писменост* и сажето набрајају знања/умења која би појединац требало да поседује да би био елементарно музички писмен. На исти начин се описују и методички поступци који, ако се поштују, појединца могу довести до стадијума *елементарна музичка писменост*. Ауторка сматра да је „поставка музичке писмености уопште, па и елементарне музичке писмености, дуг и [...] компликован процес” (Никшић, 2009, 97). Она артикулише своју наду „да ће поставка музичке писмености, као једна од области методике наставе музичке културе којој до скоро није придаван довољан значај, добити у настави место које јој припада” (Никшић, 2009, 101).

Рад под називом „Анализа уџбеника за први разред основне школе из предмета *Музичка култура*” објављен је 2011. године у часопису *Узданица* у издању Педагошког факултета у Јагодини. Аутори овог рада су Маја Р. Ћалић и Данијела М. Судзиловски. Анализом свих јединица уџбеничког комплета за музичку културу (уџбеник; приручник за наставнике; компакт диск) две београдске издавачке куће (*ЗУНС – Завод за уџбенике и наставна средства* и *Едука*) прикупљене су чињенице које објашњавају каква је „усклађеност наставних материјала

са Наставним планом и програмом, заступљеност музичких активности, избор композиција за реализацију кроз музичке области, прегледност и разумљивост наставних садржаја, као и корелација са другим наставним предметима” (Ћалић и Судзиловски, 2011, 151). Први део рада ауторке посвећују анализи садржаја *Заводовог* уџбеника, док је у другом делу рада анализиран уџбеник *Едуке*.

Из групе информација, попут графичко-техничких – да се заглављем истиче наставна јединица која најчешће носи име бројалица и песама; да се садржаји наставних јединица представљају на левој и десној страни уџбеника или квантитативно поткрепљених информација о техничко-садржинској организацији уџбеника – број различитих наслова за обраду по активностима, број страна у уџбенику и сл., пронашли смо и и издвојили оне које документују слику стања *Заводовог* уџбеника у сфери музичке писмености.

Бројалице као погодне форме за развој ритмичких кретања и говорних способности ученика (Ћалић и Судзиловски, 2011) у *Заводовом* уџбенику се обрађују применом принципа поступности. Податак о одабраним музичким примерима за певање говори да они нису насумично бирани. Наиме, музички примери су окарактерисани као адекватни за најмлађи школски узраст због корисних тематских садржаја и зато што се помоћу њих реализују васпитнообразовни задаци.

Податак о постојању визуелног приказа мелодијских кретања за нас је веома важан јер показује да *Заводови* уџбеници музичке културе нове генерације доносе промене у подручју музичке писмености које помажу ученицима и учитељима да лакше савладају две димензије звука. Наиме, „кроз цртеж ученици усвајају висински однос и временски ток мелодије” (Ћалић и Судзиловски, 2011, 154). Због одабраних бројалица, песама, мелодија и музичких игара са најједноставнијим ритмичким вредностима (половине, четвртине и четвртинске паузе, две осмине, осмина ноте и осминске паузе), сазнајемо да су музички примери у *Заводовом* уџбенику музичке културе за први разред у складу са узрастом деце. Музичка грађа је у основним ритмичким врстама, у основном тоналитету (изузев једног примера у F – *dur*, сви други музички примери су у основном тоналитету то јест C – *dur*), док је амбитус мелодија прекорачен (од тона *h* до тона *b<sub>1</sub>*).

Информације о обради музичких појмова *гласно – тихо, брзо – споро, кратак – дуг звук/тон, висок – низак звук/тон* говоре да уџбеник обезбеђује и тај део програма музичке писмености и да се усвајају онако како треба – искуствено

кроз музичке активности. Поред тога ученици се упознају са бојом и јачином звукова из природе, окружења, уче се разликовању боје гласова (дечји, мушки, женски), боје дечјих и племенитих музичких инструмената). Музичка активност *Свирање* је заступљена са десет песама које треба извести на дечјим музичким инструментима. Највећи део музичких примера за свирање постоји у форми ритмичког аранжмана за ојачавање ритмичких способности ученика. Наиме, инструментално приређени ритмички аранжмани су ефикасна припрема за самостално креирање ритмичке пратње.

Ако упоредимо концентрацију информација о садржају уџбеника за дечје музичко стваралаштво и концентрацију информација о садржају на CD-у, евидентно је да се анализи компакт-диска даје већа пажња. Тако сазнајемо колики је број музичких нумера на CD-у, број музичких нумера у уџбенику, која је врста нумера које аудитивно подржавају уџбеник (певане бројалице, музичке игре и песме за певање), какав је начин извођења композиција (вокално, инструментално и вокално-инструментално извођење), долазимо до сазнања о врсти и пореклу нумера/примера. Исто тако сазнајемо да на релацији CD–уџбеник постоје недостаци који ометају процес музичког описмењавања. Наиме, ауторке су запазиле грешке на дигиталном носачу звука „...које у извесној мери ометају реализацију садржаја уџбеника – у композицији *Ко шта уме*, долази до неслагања звучног снимка са нотним записом у уџбенику. Цртеж и нотни запис не прате у потпуности репродукцију...” (Ћалић и Судзиловски, 2011, 156). Из приложеног можемо видети колико је важно усаглашавање звука и слике како би се избегло погрешно учење.

Иако у анализи Ћалић и Судзиловски *Заводовог* уџбеничког комплета музичке културе постоје информације о програмским садржајима у уџбеничким јединицама (уџбеник и CD) за област *музичка писменост* оне нису комплетирани и систематизовани. На пример, недостају информације о редоследу излагања песама у односу на амбитус, о интонативној прецизности музичких примера на CD-у који се користе за поставку звука, о томе да ли на CD-у има песама модела и сл.

Уџбеник *Музичка сликовница* – саставни део *Едукиног* уџбеничког комплета музичке културе за први разред је у форми стрипа. У групи података техничко-организационе природе проналазимо оне од суштинског значаја за реализацију процеса музичког описмењавања ученика млађег школског узраста. Тако сазнајемо да групу музичких примера за реализацију наведеног процеса чине броја-

лице, песме, музичке игре и приче, инструменталне и хорске композиције, али исто тако сазнајемо да због неадекватног избора појединих песама према распону тонова деца млађег школског узраста неће моћи да интонирају „дубље или више тонове који излазе из оквира њихових могућности” (Ћалић и Судзиловски 2011, 159). Када је нотни запис непрецизан у односу на поетски текст (речи које су потписане испод неког музичког примера), тада постаје ометач процеса музичког описмењавања. А да тако нешто постоји у *Едукином* уџбенику потврђује коментар Ћалић и Судзиловски о нелогичности појединих нотних записа бројалица у *Едукином* уџбенику. Познато је да редослед примера у уџбенику утиче на исход процеса музичког описмењавања и да уџбеник у којем је регистрован поремећај (скоковитост) у редоследу музичких примера није довољно продуктиван и адекватан за тај процес. Будући да у раду Ћалић и Судзиловски у коме је анализиран *Едукин* уџбеник за први разред проналазимо податке о пропусту у редоследу излагања појединих песама и бројалица, евидентно је да у случају овог уџбеника „принципу поступности у излагању уџбеничког садржаја није посвећена довољна пажња...” (Ћалић и Судзиловски, 2011, 160).

Ако знамо да уџбеник има статус дидактичке књиге и извора проверених чињеница за конструкцију знања/умења, онда у складу са тим ни уџбеник музичке културе не би смео да буде информатор непрецизно објашњених музичких појмова и методичких решења за реализацију задатака. Из анализе Ћалић и Судзиловски видимо да се управо овакви пропусти појављују у *Едукином* уџбенику. Оне указују на нелогичност и непрецизност разних задатака у уџбенику и, између осталог, на погрешну препоруку „учитељима да се ученицима дефинишу појам тона и његове особине (*тон има своју висину, трајање и боју*)” (Ћалић и Судзиловски, 2011, 160). И код илустрација инструмената и илустрација ритма ауторке имају примедбе наводећи попис уочених грешака и попис тих грешака. Познато је да извођење ритма бројалица олакшава илустрација ритма, а у овом уџбенику тога има веома мало. Штавише, „прецизно извођење, ослањајући се на илустрацију, је немогуће јер од двадесет две ритмичке илустрације, само код четири (18,18%) симболи који представљају трајање прате исправно текст” (Ћалић и Судзиловски, 2011, 161). Укратко, из анализе Ћалић и Судзиловски видимо да у *Едукином* уџбенику музичке културе за први разред постоји већа група методичких пропуста који су ометачи правилног тока процеса музичког описмењавања, а између

осталог и: „погрешна представа и приступ у обради дејјих инструмената...” (Ћалић и Судзиловски, 2011, 162). Чињеница да *Едукин* уџбеник музичке културе за први разред обилује простором за ликовно изражавање ученика није у директном контакту са музичком писменошћу али јесте у индиректном јер би уместо препоруке да се „илуструје чак 20 композиција” (Ћалић и Судзиловски, 2011, 163) било сврсисходније да се тај простор искористи за иконичку/симболичку визуелизацију музичких примера (ритмички/мелодијски).

Коментари у вези са применом садржаја на CD-у такође су у домену музичке писмености. Наиме, наводи се да су писци уџбеника *Музичка сликовница* „учитељима олакшали реализацију бројалица и песама на тај начин што су им дали могућност да у раду при обради користе звучне записе” (Ћалић и Судзиловски 2011, 165). Делимично оправдање за коришћење CD-а у функцији музичког описмењавања ученика Ћалић и Судзиловски проналазе у чињеници да има учитеља који имају тешкоћа у правилној репродукцији песме, „али није оправдање за потпуно занемаривање свирања” (Ћалић и Судзиловски 2011, 165). Овај податак има алармирајући карактер јер указује на опасност да CD постане заменик наставниковог вокално-инструменталног извођења. Да ли ће се дозволити да учитељ добије споредну, а CD главну улогу у музичком описмењавању ученика у оквиру наставе музичке културе? Не треба заборавити да је често коришћење снимљеног музичког материјала у контексту музичког описмењавања привидна подршка учитељу и ученику јер утиче не само на удаљавање предавача од музичког инструмента и чисте интонације, већ се губи размена емоција *уживо* која се једино догађа приликом активне, непосредне вокално-инструменталне демонстрације музичких садржаја извођача – учитеља.

Ћалић и Судзиловски анализирају садржај уџбеника музичке културе за први разред културе два издавача (*ЗУНС* и *Едука*) у смислу регистровања, описивања и коментарисања података и управо ту видимо недостатак њихове анализе. Иако се види да је учињен напор у осмишљавању груписања података, то није учињено довољно систематично. Наиме, недостаје истраживачки апарат, системски организован инструмент истраживања и/или системски опис критеријума који су вероватно коришћени у анализи и евалуацији садржаја уџбеника.

И чињеница да је први део рада конципиран у комплексу од једанаест сегмената, а други део рада у комплексу од девет сегмената указује на методо-

лошку неуједначеност и указује на потребу да се пронађе универзални модел или нека врста „заједничког именитеља” за једнако и доследно процењивање садржаја уџбеника музичке културе из угла музичког описмењавања свих издавача. Подаци који се односе на садржаје програма за реализацију процеса музичког описмењавања не егзистирају самостално већ су инкорпорирани са осталим информацијама. Њихова анализа показује да се уџбеници одабраних издавача у концептуалном смислу међусобно разликују.

Чланак под називом „Анализа уџбеника за први разред основне школе за предмет Музичка култура (други део)”, такође из 2011. године, који је објављен у Зборнику радова Учитељског факултета у Ужицу представља наставак претходног рада. Данијела Судзиловски, аутор рада, анализира уџбеничке комплете музичке културе за први разред издавачких кућа *Нова школа* и *Клет*. Она уочава „мање разлике међу њима које се односе на структуру, усклађеност са програмом и нивоима корелације, а веће у избору и начину презентације садржаја, као и пратећим материјалима” (Судзиловски, 2011, 235). Овај рад, као и претходни, организован је у два дела: 1) анализа уџбеничког комплета музичке културе *Нове школе* и 2) анализа уџбеничког комплета музичке културе издавачке куће *Клет*.

Како у уџбенику *Нове школе* нема песама модела и наменских песама „које би имале улогу звучне припреме за поставку основних тонских висина” (Судзиловски 2011, 237), констатована је делимична усклађеност препоручених композиција са наставним програмом. Неке бројалице, које су у служби развијања ритмичких способности, подржане су иконицима приказима. Како нема коментара о нерегуларности сликовно-графичких приказа ритма појединих бројалица (Судзиловски, 2011), претпостављамо да су одговарајући. Међутим, мелодијско-ритмички примери нису одговарајућег квалитета јер у анализи проналазимо информације о евидентираним грешкама и неслагању на релацији илустрација – звучни запис. Код кратког прегледа задатака за дечје стваралаштво, музичких појмова и начина њиховог увођења нема коментара али се негативни коментари понављају за компакт-диск (активности слушање музике, певање и свирање) поводом „грешака и неслагања између нотних и звучних записа” (Судзиловски 2011, 239), пребрзих темпа и предугачког трајања песама према ономе што деца млађег школског узраста могу да испрате (Судзиловски, 2011). Податак о амбитусу одабраних песама и музичких игара – група супстанцијалних примера за



област музичка писменост је вредан пажње јер је обимнији од потребног. Наиме, у уџбенику *Нове школе* амбитус музичких примера уместо да је у обиму велике сексте (од  $c_1$  до  $a_1$ ) креће се у обиму октаве (од  $c_1$  до  $c_2$ ). Песме су претежно у основном C-dur тоналитету. И податак о начину представљања музичких примера разним симболима у линијском систему у уџбенику *Нове школе* за први разред припада подручју музичке писмености и потребно је посветити му пажњу. Будући да недостаје конкретан опис представљених примера, постојећи коментари наводе на помисао да се ради о једном недовољно разрађеном методичком приступу због уочених грешака. Те грешке Судзиловски описује као „недопустиве за уџбеник који треба да буде репрезент стручне области и који би требало да понуди тачност одређења и објашњења” (Судзиловски, 2011, 238 према Плут, 2007, 12). О спорном начину презентације музичких примера у уџбенику *Нове школе* у контексту музичког описмењавања Судзиловски износи следеће мишљење:

„...рад на музичком описмењавању на овај начин неће дати позитивне резултате, већ може да скрене пажњу са битних садржаја овладавања мелодијско-ритамским задацима у оквиру певања песама по слуху. Решење које је аутор осмислио како би упознао ученике са музичким појмовима и начин како се преко њега савлађују мелодијско-ритамски захтеви, по нашем мишљењу није добро” (Судзиловски, 2011, 238).

Анализа уџбеничког комплета *Чаробни свет музике, Музичка култура* за први разред основне школе (издавач, *Клет*) такође садржи информације из домена *музичка писменост*.

На основу информација о бројалицама, песамама, музичким играма стичемо сазнања да уџбеник има потребну музичку грађу у служби музичког описмењавања ученика. За развој ритмичких способности користе се адекватни примери – бројалице. Изузев једне песме у G-duru све остале песме су у основном C-duru. Међутим, информација да је амбитус песама интервал нона (од  $h$  до  $c_2$ ) показује да се у овом уџбенику није водило довољно рачуна о амбитусу јер су неке песме за ученике првог разреда основне школе неодговарајућег обима. У анализи уџбеника *Чаробни свет музике* за први разред скреће се пажња на две песме модела јер се третирају супротно од основне намене и указује се на изостанак објашњења појединих музичких појмова који се помињу у уџбенику (*хор, оркестар...*).

Необичност, по свој прилици и слабост CD-а уз уџбеник издавачке куће *Клет* је концепцијске природе. Наиме, на носачу звука уз уџбеник за први разред

издавачке куће *Клет* налазе се „...звучни записи и матрице песама чија је сврха олакшавање учитељима рад на обради песама, јер са снимљеним песмама не морају да улажу труд око вежбања на инструменту” (Судзиловски, 2011, 242). Овај податак довољно објашњава да снимљени материјал на CD-у овог издавача заправо није у служби процеса музичког описмењавања ученика јер се не може „...мерити ефекат обраде песме уз учитељево певање и свирање са обрадом уз коришћење снимка” (Судзиловски, 2011, 242).

Укратко, анализа уџбеника музичке културе чији је издавач *Клет* садржи информације које показују да у овом уџбенику постоји музичка грађа, али не сва, у функцији музичког описмењавања ученика (бројалице, песме и музичке игре) и да постоје методички пропусти – непожељност у адекватној реализацији процеса музичког описмењавања ученика (прекорачење амбитуса, изостанак објашњења неких појмова, инструменталне матрице на CD-у...). Рад би више био конструктиван него информативан да анализа није организована по истом принципу као у претходном раду.

Рад на тему „Уџбеник музичке културе – ослонац у раду ученика и наставника” из 2012. године аутора Александре Стошић објављен је у часопису за савремену наставу *Иновације у настави* Учитељског факултета у Београду. Поред података из историје развоја музичке литературе за општеобразовне школе, у раду се разматра улога и значај приручника и звучног материјала, уџбеника и наставника, као и улога штампаног медија за музичку интеракцију и рад са звуком (Стошић, 2012) и објашњавају специфичности музичке комуникације. Иако музичка писменост није експлицитно предмет интересовања, у раду проналазимо податке из историјата музичке наставе и уџбеника који су у вези са облашћу *музичка писменост* јер описују подухвате друштва и појединаца, и пратеће тешкоће, у осмишљавању начина да се унапреди рад сада већ историјских музичких предмета *певање*, затим *нотно певање* у основној школи – претходника увођења у музичку писменост (Стошић, 2012).

У изјави да су школе у немогућности да обезбеде хармонске музичке инструменте (клавир, хармоника) за „активну музичку комуникацију, нужну као потпору вокалном развоју, раду на почетном описмењавању, као и деловању на почетке хармонског мишљења” (Стошић, 2012, 25) проналазимо један од узорка који онемогућавају остваривање процеса музичког описмењавања. Без хармонског

инструмента који подстиче и осигурава стицање чисте интонације према темпованом систему, који омогућава „темељно постављање тонских висина и тоналних основа, развијање и усавршавање слушне (аудитивне) перцепције...” (Стојановић, 2009, 209) и стицање основа за хармонско мишљење процес музичког описмењавања ученика је угрожен. И податак да је наставу музичке културе за трећи и четврти разред доскоро „водио талентовани учитељ, некада и на нивоу целог актива [...] најчешће када је почињало музичко описмењавање ученика” (Стошић, 2012, 25) наводи на помисао да су музичке компетенције већине учитеља довољне за „певање песама и евентуално слушање музике” (Стошић, 2012, 25), али да објективно нису довољне за испуњавање музичких задатака у области *музичка писменост*. Ако преовлађују учитељи који немају довољно музичких компетенција за вођење ученика од примања потребних музичких садржаја учењем по слуху до репродукције музичких примера из нота, онда је откривен још један од узрока дискутабилне реализације процеса музичког описмењавања који се може ефикасно отклонити примереном стратегијом.

Не треба заборавити на важност квалитетног избора и начина излагања музичких примера у уџбеницима јер они пресудно утичу на развој музичких способности ученика. Међутим, да може бити и другачије видимо из изјаве Стошић (2012) о великој разноликости и несистематичности „приликом бирања почетног музичког материјала за развој дечјих способности” (Стошић, 2012, 26). Разматрање заступљености музичког материјала према врсти у уџбенику такође остварује везу са музичким описмењавањем. Наиме, тај материјал треба да буде „репрезент културе из које је дете, али и материјал који ће омогућити учење и комуницирање са садржајима других култура, богатећи његово музичко искуство другим музичко-ритмичким обрасцима...” (Стошић, 2012, 26). А податак да се у неким крајевима Србије још увек не користи уџбеник и да постоје средине у којима се још увек примењују застареле и превазиђене методе рада „где ученик најчешће пева песме, евентуално слуша музику, преписује текстове песама са табле, најчешће уз илустровање, које искључиво има функцију да се попуни време које остане на часу” (Стошић, 2012, 25) довољно говори о третману целокупне наставе музичке културе, посебно оног дела који се односи на музичко описмењавање ученика.

Укратко, у раду смо пронашли, издвојили и представили неколико детаља који су у вези са подручјем *музичка писменост* с обзиром да су инкорпорирани у

текст са фокусом на теоријско аргументовање да би савремени уџбеник са пратећим уџбеничким јединицама (носач звука, приручник за наставнике) требало да има потребне карактеристике да би био ослонац у раду ученика и наставника.

Рад из 2013. године на тему „Ставови учитеља о уџбеницима музичке културе у Србији” објављен је у часопису *Настава и васпитање*. Аутори рада су Жана Бојовић, Данијела Судзиловски и Данијела Василијевић. Према нашим сазнањима, то је први рад у коме су представљени резултати истраживања из наставне праксе спроведеног у основним школама Златиборског округа посредством 290 испитаника учитеља. Ауторке су организовале истраживање ради утврђивања смерница које учитеље опредељују приликом избора уџбеника и издавача, ради утврђивања колико често користе уџбенике различитих издавача и да би добиле увид у „потребу повећања обима садржаја уџбеника музичке културе уопште, али и унутар предметних подручја” (Бојовић, Судзиловски и Василијевић, 2013, 695).

Поред добијених сазнања на наведене смернице овај научни рад садржи корисне информације о употреби уџбеника предмета Музичка култура на терену, то јест у настави и наставном процесу. Иако је истраживање обављено на једном делу територије Србије (Златиборски округ), за нас је важна чињеница да се у школама у настави обавезног предмета Музичка култура користе и алтернативни уџбеници – додирна тачка са процесом музичког описмењавања ученика. Премда у раду не проналазимо конкретне информације о врсти алтернативних уџбеника, овај податак изазива забринутост за квалитет примене садржаја, као и за методе рада у настави музичке културе, с обзиром на дугорочне негативне последице на ученичка знања и постигнућа која настају коришћењем непроверене уџбеничке литературе за предметну област. Питамо се шта би било да се такав однос наставника и школе догоди у настави неког другог наставног предмета. Да ли би било прихватљиво да се сви предмети предају онако како се „предаје” настава музичке културе, а посебно музичка писменост? Иако је евидентна експанзија уџбеничких комплеката за предмет Музичка култура бројних издавача, упознати смо са чињеницом да се у наставном процесу овог предмета њихова примена изоставља или не користи методички адекватно па се тако успоравају и отежавају процес сазнања ученика и унапређивање рада наставника. Ако је у стварности заиста тако, а рад Бојовић, Судзиловски и Василијевић показује да јесте, онда је хитно потребна стратегија еманципације свести педагошких ресурса о потреби промене конзер-

вативне nastave и превазиђених метода рада, као и о њиховом преусмеравању ка савременој уџбеничкој понуди за предмет Музичка култура уз испитивање квалитета оних алтернативних уџбеника који се још увек користе у настави.

Занимљиво је да трећина учитеља, односно 32,07% испитаника сматра да је потребно посветити више пажње стручним, методичко-дидактичким карактеристикама за певање, ритмику, свирање и слушање музике ради унапређивања уџбеника музичке културе и индивидуализације наставе. Ови подаци указују на то да се учитељи интересују за обогаћивање садржаја који претежно подстичу рад у домену *музичка писменост* и да су свесни шта је потребно унапредити.

Наведени подаци у овом раду добијени путем емпиријског истраживања на терену Златиборског округа за нас су веома корисни пошто указују на неравномерну заступљеност уџбеника музичке културе, на употребу алтернативних уџбеника, као и на то да постоји учитеља (6,90%) који у настави не користе уџбенике. Овај рад истовремено упућује и на мишљења учитеља о проширивању садржаја уџбеника, те тако видимо да они траже „да се уџбеници музичке културе садржајно јаче обогате у оквиру свих музичких активности, а посебно, свирања, певања и стваралачког рада” (Бојовић, Судзиловски и Василијевић, 2013, 704).

Из прегледа објављених радова наших аутора који су се бавили анализом уџбеника музичке културе – предмет овог поглавља, запажа се градација интересовања за предмет Музичка култура у основној школи. Такође се запажа да је интересовање домаћих аутора концентрисано на млађи, а не на старији школски узраст. Стављањем уџбеника музичке културе за млађи школски узраст у фокус интересовања даје се на знање колико је важан чин улажења ученика у опште музичко образовање, музичку писменост, као и друге области које се обрађују у оквиру предмета Музичка култура.

Наведени ствараоци разматраних радова скренули су пажњу јавности на скуп методичких задатака које треба познавати код учења непознатог музичког језика и на важност улагања у иницијално музичко образовање деце. Вредност радова је неоспорна због забележених информација и коментара о: концепцији и структури уџбеника (мађарски и српски уџбеници), употребној вредности и врсти текстова, заступљености музичких и других садржаја, комуникативности уџбеника, предлогу за индивидуализацију наставе музичке културе... Међутим, неоспорно је и да нема радова о уџбеницима музичке културе искључиво посвећених

музичкој писмености, да се у објављеним радовима мање или више појављују подаци о програму и начину реализације неких садржаја програма намењених музичком описмењавању ученика, да у прегледаној групи радова постоји један рад који садржи резултате истраживања на основу мишљења учитеља ради утврђивања неких смерница о уџбеницима музичке културе које нису таксативно одређене за област *музичка писменост*. Још увек нема радова у којима се објављују критеријуми за аналитичко и уједначено истраживање одређених садржаја и/или активности у уџбеницима музичке културе, нема радова који указују на резултате истраживања музичких активности (музичко стваралаштво, слушање музике...) из наставне праксе и сл.

Циљ нашег прегледа је представљање значајних доприноса аутора у области *музичка писменост* из публикованих радова о уџбеницима музичке културе у периоду од 1997. до 2013. године – првих шеснаест година од када је, према нашим сазнањима, објављен први рад о уџбеницима музичке културе. Захваљујући ауторима и њиховим радовима покренут је не само процес актуелизације предмета *Музичка култура*, већ и процес подизања свести о комплексности писања уџбеника за наставу музичке културе. Општи утисак је да сви описани радови, сваки на свој начин, неки више (Терзић и Гајић, 1999; Ћалић и Судзиловски, 2011; Судзиловски, 2011) а неки мање (Терзић, 1997; Лелеа, 2007; Стошић, 2012; Бојовић, Судзиловски и Василијевић, 2013) презентују информације из подручја музичка писменост, само недовољно обухватно и систематизовано.

Наставак трагања за објављеним радовима о уџбеницима музичке културе је и даље у току како би се листа радова допунила и проширила.

## II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР РАДА

### 1. ПРЕДМЕТ, ПРОБЛЕМ И ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања су уџбенички комплети за наставни предмет Музичка култура, односно наставни садржаји унутар њих који су намењени музичком описмењавању ученика млађих разреда основне школе. Истраживањем смо желели да разјаснимо проблем, да дођемо до одговора на питање да ли избор и квалитет реализације одабраних методичких идеја и решења намењених почетном музичком описмењавању ученика млађих разреда основне школе одговара теоријској концепцији функционалног уџбеника музичке културе уобличеној на основу релевантних предметних, психолошких и методичких сазнања.

Циљ истраживања јесте долажење до информација о квалитету понуђених методичких поступака у уџбеничким комплетима за реализацију процеса музичког описмењавања ученика млађег школског узраста. Евидентирање и сумирање позитивних и негативних карактеристика одабраних уџбеника требало би да истовремено пружи слику квалитета актуелне продукције српских уџбеника и да омогући осмишљавање стратегије унапређивања уџбеника за област музичка писменост.

### 2. ХИПОТЕЗЕ

Основна хипотеза

Полазна тачка у проучавању теме рада је да природа наставног предмета Музичка култура, то јест, облици учења који су специфични за рад током процеса основног музичког описмењавања на млађем школском узрасту детерминишу профил и карактер уџбеничког комплета и одговарајућих методичких решења за овладавање музичком писменошћу. Управљајући се према чињеници да уџбеник може да утиче на процес учења и непосредно и посредством усмеравања рада наставника, постављена је општа хипотеза – методички приступ, избор и организованост садржаја уџбеника/уџбеничког комплета за наставу музичке културе (у првом четворогодишњем циклусу основног образовања) *обезбеђује* све неопходне

етапе учења почевши од асимилације звучних представа које су предуслов за успешно музичко описмењавање, преко повезивања звука са нотном сликом до претварања нотне слике у тонске висине и ритмичка кретања.

#### Посебне хипотезе

**X1:** Претпоставка је да су садржаји у уџбенику/уџбеничком комплету из области музичке писмености методички коректно одабрани тако да *обезбеђују* остваривање своје примарне функције – музичко описмењавање ученика.

**X2:** Претпоставка је да одабрана методичка решења у уџбеницима олакшавају овладавање елементарном музичком писменошћу и *обезбеђују* хоризонталну (у оквиру једног разреда) и вертикалну (од првог до четвртог разреда) повезаност садржаја у концентричним круговима и континуираним низовима у сагласју са узрастом, неуједначеним музичким способностима ученика, нивоима знања/умења.

**X3:** Претпоставка је да се садржаји основне музичке писмености, у оквиру наставе музичке културе, *не одвијају изоловано* од осталих музичких активности, већ су музички садржаји у уџбенику тако одабрани *да обезбеђују* функционалне везе код музичког описмењавања и извођења музике (говор/певање/свирање), слушања музике и дечјег музичког стваралаштва.

**X4:** Претпоставка је да уџбеник олакшава наставнику *да обликује* наставне ситуације, то јест *да обезбеди* педагошку интеракцију на релацији ученик–уџбеник; наставник–ученик, посебно да основне идеје примени у новим ситуацијама, на новим садржајима.

**X5:** Претпоставка је да уџбенички комплет *има* савремену мултимедијску структуру, *да обезбеђује* две суштинске и неопходне уџбеничке јединице релевантне за рад са звуком – уџбеник и CD.

**X6:** Претпоставка је да резултати истраживање мишљења учитеља о корисности уџбеника у процесу музичког описмењавања, на основу искустава из наставне праксе, *подржавају* резултате анализе садржаја уџбеничких комплета.



### 3. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Ради добијања података неопходних за проверу постављених хипотеза, било је потребно да се обаве следећи задаци:

а) анализа садржаја уџбеничких комплекта музичке културе за млађе разреде основне школе и регистравање добрих и лоших садржинских и методичких решења у њима;

б) испитивање праксе и мишљења наставника (учитељи) о функционалности уџбеника у процесу музичког описмењавања;

в) упоређивање резултата анализе садржаја уџбеничких комплекта и резултата анализе праксе и мишљења наставника и уочавање праваца унапређења.

### 4. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

Да бисмо истражили квалитет садржаја и методичких решења у уџбеничком комплекту за музичку културу, коришћене су четири варијабле.

Прва варијабла – *развој музичких способности* намењена је квантитативно-квалитативном разматрању музичких примера за развој вокалних и ритмичких способности ученика. Наиме, ова варијабла је у функцији евалуације музичких примера које је аутор одабрао за развијање вокалних и ритмичких способности ученика. У том контексту се анализира избор и квалитет музичких примера које ће ученици меморисати и који ће бити од помоћи за развој амбитуса, оснаживање вокалног апарата, интонативне способности и за унапређење ритмичких способности (рад на ритму, пулсу). У овом истраживању прва варијабла је у служби регистравања учесталости (заступљености) наведених јединица садржаја за развој музичких способности ученика и процене квалитета у смислу адекватности избора и редоследа увођења музичких примера.

Друга варијабла – *поставка звука* односи се на музичке примере, то јест на музичке садржаје (песме, игре) којима се остварује поставка звучних информација путем слуха као предуслова за даљи рад из нотног текста. Ова варијабла се користи за детектовање музичког материјала за поставку основних тонских висина и ритмичких врста по принципу *постоји/не постоји*.

Трећа варијабла – *повезивање звука и музичког знака* треба да покаже да ли постојећи музички примери у уџбеницима за музичку културу довољно добро

припремају и повезују садржаје предбукварског са букварским периодом, да ли имају непрекидну вертикалну линију организације садржаја за музичко описмењавање или можда имају прекиде. Ова варијабла се користи за регистровање учесталости и квалитета потребних јединица садржаја, а то су музички примери који су одређени за уочавање кретања мелодије и ритма.

Четврта варијабла – *извођење из нотног текста* треба да покаже да ли постојећи музички примери у уџбенику садрже компоненте музичке писмености и вишегласје. Јединицом садржаја – компоненте музичке писмености истражујемо квантитет и квалитет примера – мелодије које се користе за извођење из нотног текста, за темпо и динамику и помоћних знакова у музици, док се другом јединицом садржаја – групно музицирање (вишегласје) утврђује да ли у уџбеницима *постоје/не постоје* музички аранжмани (ритмички, инструментални, вокално-инструментални аранжмани и вокални двогласи) и разноврсност песама према жанру.

Да бисмо испитали мишљења учитеља о функционалности уџбеника за музичку културу у процесу музичког описмењавања ученика млађег основношколског узраста, посматране су следеће варијабле:

Прва варијабла – *корисност CD-а за учење модела и других песама за постављање тонских висина*. С обзиром да се поставка основних тонских висина протеже од 1. до 4. разреда, прво методом учења по слуху а потом методом учења из нотног текста, ова варијабла је укључивала процену уџбеника за све разреде.

Друга варијабла – *корисност (погодност) избора песама који постоје у уџбенику за постављање ритмичких врста: 2/4, 3/4 и 4/4*. Поставка основних ритмичких врста такође се протеже кроз сва четири разреда и зато је било потребно да се ова варијабла разматра у процени уџбеника за све разреде.

Трећа варијабла – *корисност графичких приказа тонских висина и трајања који се у уџбенику користе за схватање кретања мелодије и односа трајања*. Графички прикази тонских висина и трајања ученицима олакшавају разумевање кретања мелодије и ритма. Како ови садржаји припремају ученике за читање музике из нота, наведена варијабла је разматрана приликом процене уџбеника за 1. и 2. разред.

Четврта варијабла – *корисност сликовних приказа места укључивања ритмичких инструмената*. Сливовни прикази места, када треба употребити неки од дечјих ритмичких инструмената, користе се на самом почетку музичког образо-

вања и зато је ова варијабла била намењена разматрању њихове корисности у уџбеницима за 1. и 2. разред,

Пета варијабла – *корисност употребе боја за олакшавање свирања мелодије из нотног текста*. Ова варијабла се користила у процени уџбеника за 3. и 4. разред када долази до читања из нотног текста и када одређена боја треба да буде асоцијација за једну до седам основних тонских висина.

## 5. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Наше истраживање уџбеника за музичку културу из угла музичког описмењавања захтевало је два истраживања. За потребе истраживања спроведена је анализа уџбеничких комплета за одабрани предмет и прикупљање мишљења учитеља на основу њиховог искуства из наставе праксе. Истраживање мишљења наставника спроведено је на намерном узорку од 340 учитеља.

### Узорак уџбеничких комплета

За потребе истраживања коришћени су уџбенички комплети четири издавача: Едука, Завод за уџбенике и наставна средства (ЗУНС), Клет (Klett) и Креативни центар. На наше опредељење да у узорак истраживања буду укључени уџбенички комплети наведених издавача пресудно је утицао податак о њиховом високом тиражу. Узорак је намеран и чине га уџбеници четири издавача који су најзаступљенији у нашим школама. Анализом су обухваћена сва четири уџбеничка комплета и две од три обавезне уџбеничке јединице: уџбеник – главна књига и носач звука – CD које су у директном контакту и са ученицима и са компетентним особама. Трећа јединица уџбеничког комплета – Приручник за наставника овим истраживањем није обухваћен због искључивог фокуса на учитеља као компетентног корисника, иако је у интересу што прецизније анализе уџбеника више пута консултован. Укратко, анализирани су само оне јединице уџбеничког комплета које су у непосредном контакту и са учеником и са наставником и које представљају неопходни минимум за подршку музичком описмењавању ученика, а то су уџбеник – главна књига и CD. Уз такав критеријум селекције анализи су подвргнуте 33 уџбеничке јединице оних издавача који су најзаступљенији у нашем основном школама.

### *Узорак наставника*

Узорак наставника (учитељи) обухватио је 340 испитаника из 25 државних школа на територији Србије, како из градског језгра и ширег круга Београда, тако и изван главног града, у мањим и већим местима Колубарског, Рашког и Јужнобанатског округа.

Узорак је пригодан, што значи да окрузи, школе и испитаници нису ушли у узорак ни методом случајног избора, ни методом квотног избора. Карактеристичност овог узорка у погледу дужине стажа је у обухвату испитаника од почетне до завршне радне деценије. На основу одговора добијених заокруживањем једне од четири понуђене опције према дужини стажа: а) од 1 до 10 година; б) од 11 до 20 година; в) од 21 до 30 година; г) преко 30 година, прикупили смо податке о фреквенцији испитаника према дужини радног искуства. У Табели 10 приказујемо дистрибуцију узорка према дужини радног стажа.

*Табела 10. Дистрибуција испитаника према дужини радног стажа*

Дужина стажа	Фреквенција (f)	Процент (%)	Валидни проценат	Кумулативни проценат
1 до 10 година	88	25,9	25,9	25,9
11 до 20 година	80	23,5	23,5	49,4
21 до 30 година	124	36,5	36,5	85,9
Преко 30 година	48	14,1	14,1	100,0
Укупни узорак	340	100,0	100,0	

Од укупног узорка (340 испитаника) њих 88 је на почетку педагошке каријере јер су заокружили опцију за радни стаж од 1 до 10 година, док 80 испитаника више нису учитељи – почетници јер припадају групацији учитеља који имају од 11 до 20 година радног стажа. Обрађени подаци показују заступљеност узорка у све четири групе, као и да се обухват испитаника са радним стажом од 1 до 10 година и од 11 до 20 година незнатно разликује. Највећи број узорка или 124 учитеља припада можда и најпродуктивнијем радном периоду јер имају од 21 до 30 година радног искуства. Узорак чини и 48 испитаника који се налазе у кулминааторном и завршном радном периоду јер имају преко 30 година радног стажа.

Узорак је карактеристичан и у погледу заступљености два нивоа образовања. У Табели 11 приказујемо распоређеност узорка према стручној спреми.

Табела 11. Дистрибуција испитаника према стручној спреми

Школска спрема	Фреквенција (f)	Процент (%)	Валидни процент	Кумулативни процент
Висока – Учитељски/Педагошки факултет	261	76,8	77,9	77,9
Виша – Педагошка академија	74	21,8	22,1	100,0
Укупно одговорило	335	98,5	100,0	
Недостајући подаци	5	1,5		
Укупни узорак	340	100,0		

Од укупног узорка (N=340) 335 или 98,5% испитаника је одговорило на постављено питање о стручној спреми те смо добили податак да из овог узорка значајну већину, то јест 261 или 76,8% чине учитељи са високом стручном спремом за разлику од 74 или 21,8% учитеља са вишом стручном спремом. Подаци од овог узорка указују да у садашњем времену у државним основним школама доминирају учитељи са високим стручним компетенцијама. Податке о распо- ређености узорка према разредима излажемо у Табели 12.

Табела 12. Дистрибуција учитеља према разреду у којем предају

Разред	Фреквенција (f)	Процент (%)	Валидни процент	Кумулативни процент
Први разред	67	19,7	25,1	25,1
Други разред	58	17,1	21,7	46,8
Трећи разред	67	19,7	25,1	71,9
Четврти разред	56	16,5	21,0	92,9
Први и трећи разред	6	1,8	2,2	95,1
Други и трећи разред	1	,3	,4	95,5
Други и четврти разред	4	1,2	1,5	97,0
Трећи и четврти разред	2	,6	,7	97,8
Други, трећи и четврти разред	1	,3	,4	98,1
Све четири разреда	5	1,5	1,9	100,0
Укупно	267	78,5	100,0	
Недостајући подаци	73	21,5		
Укупни узорак	340	100,0		

Више од три четвртине укупног узорка (N=340), а то је 267 или 78,5% испитаних, дало је одговор на питање о разреду у којем учитељ тренутно предаје. Већински део узорка чине учитељи који предају само у једном од четири разреда. Мањински део узорка чине учитељи који истовремено предају у два, три и/или четири разреда што је обележје рада, углавном сеоских школа удаљених од ма-

тичног језгра. Резултати показују подударност у фреквенцији учитеља који предају само првом и само трећем разреду – по 67 или 19,7%. Слично је за други и четврти разред – само другом разреду предаје 58 или 17,1%, а само четвртом разреду предаје 56 или 16,5% учитеља. Комбиновану наставу са ученицима првог и трећег разреда, исто као другог, трећег и четвртог разреда реализује по 1 или 0,3% укупног узорка. Комбиновану наставу са ученицима другог и четвртог разреда изводи 4 или 1,2% испитаника, док 5 или 1,5% учитеља држи наставу у сва четири разреда.

## 6. ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

За потребе анализе уџбениког комплета Музичка култура из угла музичког описмењавања ученика конструисали смо два инструмента за две обавезне и супстанцијалне јединице уџбеничког комплета за реализацију процеса музичкиг описмењавања: (1) инструмент за анализу квалитета уџбеника *Музичка култура* – главна књига (Прилог 1) и (2) инструмент за анализу квалитета носача звука – CD уз уџбеник *Музичка култура* (Прилог 2). У оба инструмента истраживања користе се четири исте варијабле, иако им се поједини индикатори (показатељи) разликују. Наиме, оба инструмента садрже индикаторе за истраживање уџбеничких јединица у служби музичког описмењавања који одговарају природи штампаног и електронског медија. Индикатори омогућавају регистровање потребних садржаја – музички примери за музичко описмењавање ученика, како у уџбенику тако и на CD-у, њихову заступљености и процену њиховог квалитета. За процену квалитета садржаја појединачно по одређеним индикаторима у оба инструмента коришћена је тростепена скала процене са степенима: а) *одговарајући*, б) *прихватљив*, в) *неодговарајући*. Неки од индикатора у оба инструмента нису квалитативно процењивани већ су само евидентирани по принципу *постоји/не постоји*. Комплетни инструменти за анализу уџбеника и CD-а налазе се у додатку на крају рада (Прилог 1 и Прилог 2).

За потребе истраживања наставне праксе, то јест мишљења наставника о корисности компоненти уџбеника музичке културе које се односе на музичко описмењавање, користили смо упитник (УМО 016). Упитник садржи питања затвореног и отвореног типа која се односе на социјално-демографске карактеристике

испитаника, уџбенички комплет који учитељи користе, доследност у коришћењу уџбеника истог издавача током четири почетна разреда основне школе и на суштинску процену квалитета одабраних садржинских и методичких компоненти уџбеника (уџбеничког комплета) намењених музичком описмењавању (Прилог 3).

## 7. НАЧИН ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање садржаја уџбеника из угла музичког описмењавања реализовано је методом квантитативне и квалитативне анализе помоћу мерних инструмената – систем категорија за анализу садржаја уџбеника и компакт-диска који су формиран на основу теоријског разматрања проблема. Истраживање анализе уџбеника реализовано је током 2016. и 2017. године од стране аутора овог рада.

Истраживање мишљења учитеља на тему квалитета уџбеника у домену музичке писмености реализовано је посредством анкетног упитника (УМО 016) у 25 државних основних школа у Србији. Упитнике су у школама директно дистрибуирали аутор овог рада и/или учитељи који су запослени у заступљеним школама са назнаком да испитаници пажљиво прочитају уводни текст анкетног упитника и да покушају да одговоре на свако питање у складу са упутством код неких питања. Према нашим сазнањима учитељи су попуњавали упитнике углавном у школи током паузе, пре и/или после радног времена. Истраживање мишљења учитеља реализовано је током фебруара и марта 2016. године.

## 8. НАЧИН ОБРАДЕ ПОДАТАКА

С обзиром на то да су анализе спроведене у овом истраживању биле усмерене на пребројавање, класификовање и вредновање посметраних индикатора, за сређивање, обраду и приказивање података добијених истраживањем, коришћени су поступци и показатељи дескриптивне статистике: дистрибуција учесталости, мере учесталости (фреквенције и проценти), мере просека (аритметичка средина) и процена варијабилности – распршење мерене појаве (стандардна девијација). Подаци анализе јединица садржаја уџбеничког комплета обрађени су фреквенцијски и процентуално.

### III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

#### 1. РЕЗУЛТАТИ АНАЛИЗЕ УЏБЕНИЧКОГ КОМПЛЕТА ЗА МУЗИЧКУ КУЛТУРУ РАЗЛИЧИТИХ ИЗДАВАЧА У СРБИЈИ ИЗ УГЛА МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА

Резултате анализе садржаја уџбеничких комплеката намењених процесу музичког описмењавања четири издавача презентујемо у три целине: (1) структура уџбеничких комплеката за наставни предмет Музичка култура; (2) карактеристике садржаја уџбеника из угла музичког описмењавања; (3) карактеристике садржаја CD-а из угла музичког описмењавања.

##### 1. 1. Структура уџбеничког комплеката за музичку културу

За наше истраживање било је важно да размотримо каква је структура савремених уџбеничких комплеката за музичку културу, да ли постоје суштинске уџбеничке јединице –штампани уџбеник са дигиталним носачем звука (CD) као неопходни минимум за рад са звуком у савременој настави музичке културе. Резултати ове анализе изложени су у Табели 14.

Табела 14. Структура уџбеничког комплеката за Музичку културу различитих издавача

Издавач	Уџбеник-главна књига				Дигитални носач звука –CD				Приручник за наставнике				Нешто друго (збирка муз. примера, радна свеска...)			
	разред				разред				разред							
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
ЕДУКА	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-
ЗУНС	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-
КЛЕТ	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+
Збир	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	0	0	2	1
Укупна сума постојећих (обавезних/необавезних) уџбеничких јединица ( $\Sigma$ )				50												
Укупна сума узорка уџбеничких јединица ( $\Sigma$ )				33												



Подаци у Табели 14 показују да је структура уџбеничког комплета за музичку културу код четири издавача готово иста и да је чине три суштинске и обавезне уџбеничке компоненте – уџбеник, дигитални носач звука (CD) и приручник за наставнике што је у складу са природом музичког предмета. Саопштени подаци даље показују да уџбенички комплети већине издавача у сваком од четири разреда садрже све три обавезне уџбеничке јединице, осим једног уџбеничког комплета за четврти разред у којем недостаје приручник за наставнике. Подаци такође показују да поједини издавачи имају проширене уџбеничке комплете за по једну необавезну уџбеничку јединицу, да оне нису исте и да постоје само уз неке од уџбеника али не за сваки разред. Установили смо да је код једног издавача збирка музичких примера (*Песмарица*) саставни део уџбеника музичке културе за трећи разред те је из тог разлога постала равноправни део узорка уџбеничких јединица и предмет наше анализе. У структури уџбеничког комплета, такође једног али не истог издавача, постоји четврта, необавезна уџбеничка јединица – радна свеска уз уџбеник за трећи и четврти разред.

Подаци из Табеле 14 указују да најчешће коришћени уџбенички комплети за предмет Музичка култура имају три обавезне уџбеничке јединице а у оквиру њих и две неопходне компоненте за рад са звуком – уџбеник и CD, односно да имају не само разгранату већ и савремену мултимедијску структуру уџбеничког комплета.

#### 1. 2. Карактеристике уџбеника за музичку културу (главна књига) различитих издавача из угла музичког описмењавања ученика

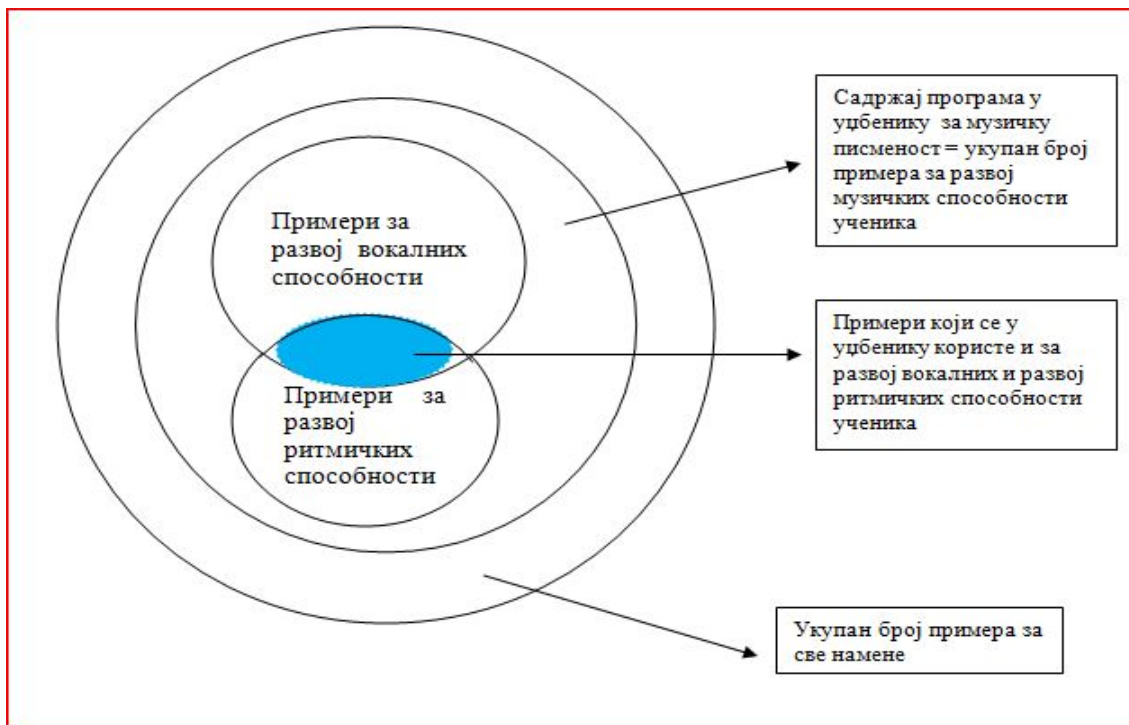
Анализа садржаја уџбеника као главне и координирајуће књиге за ученика и наставника, од наведених издавача, спроведена је помоћу: (1) јединица садржаја за развој музичких способности, (2) јединица садржаја за поставку звука, (3) јединица садржаја за повезивање звука и музичког знака и (4) јединица садржаја за извођење из нотног текста. У овом поглављу саопштавамо резултате анализе уџбеника (главна књига) за сва четири разреда од укупно четири издавача и то појединачно за сваку варијаблу.

### *1.2.1. Јединице садржаја у функцији развоја музичких способности*

Припремна фаза за поставку звука спроводи се на самом почетку првог циклуса основног образовања и зато анализа обухвата уџбенике за музичку културу првог и другог разреда. Међутим, понекад се могу анализирати и уџбеници за трећи разред у случају да се примери са ритмичким елементима појављују на почетку уџбеника за овај разред. За поставку звука код ученика првог и другог разреда основне школе, неуједначених музичких предзнања, когнитивних и музичких способности понајвише услед различитих социокултурних околности, неопходан је рад на ојачавању музичких способности, а постиже се развојем обима гласа и ритмичких способности деце.

За развој обима гласа потребне су песме одговарајућег амбитуса, а за развој ритмичких способности су потребни примери са ритмичким елементима који понекад у уџбенику егзистирају слободно (независно), а понекад егзистирају извучени из склопа мелодије – песме у форми ритмичког фрагмента за карактеристични део мелодије. Анализа уџбеника је показала да постоји група песама за аспект амбитуса (певане бројалице, песме, музичке игре) и група примера за аспект пулса, ритма и комбинације пулса и ритма (говорне бројалице, ритмички аранжмани и, понекад песме или ритмички фрагменти појединих песама). Анализа је такође показала да се поједине песме за аспект амбитуса, најчешће певане бројалице, понекад појављују у уџбеницима два пута – једном мелодијски за развој обима гласа, а други пут аранжирано за глас и ритмичке инструменте како би се истовремено унапредиле и вокалне и ритмичке способности ученика. У ситуацији када песме садрже и карактеристичне ритмичке фрагменте, онда имају двоструку функционалност јер истовремено помажу и развој обима гласа и развој ритма ученика. Због описане двоструке функционалности, примери са таквим обележјем рачунају се два пута – и за једну и за другу намену и формирају својеврсну подгрупу. Ради бољег схватања описане ситуације компоненте уџбеника за развој музичких способности приказујемо шематски помоћу скупова и подскупова.

Шема 3. Груписаност музичких садржаја у уџбенику Музичка култура



Шема показује да садржај програма уџбеника за музичко описмењавање ученика истовремено представља језгро уџбеника и садржај програма за развој музичких способности – музички примери за говор/певање/свирање. Група примера за развој амбитуса ученика првог и другог разреда обухвата песме за певање/свирање. Говорне бројалице и ритмички аранжмани нису примери у функцији развоја амбитуса. Помоћу њих се вежба однос звука према дужини – ритам и однос звука према акцентима – метар и зато су искључиво у функцији развоја ритмичких способности ученика. Сабирањем примера (песама) којима се развија обим гласа ученика и искључиво ритмичких примера (говорне бројалице, ритмички аранжмани) добијамо податак о количини примера који представљају садржај програма у уџбенику за развој музичких способности ученика.

У Табели 15 приказујемо резултате анализе уџбеника по издавачима о груписаности и заступљености релевантних примера намењених развоју музичких способности ученика: фреквенцију ( $f$ ) песама за развој амбитуса, фреквенцију ( $f$ ) примера за развој ритмичких способности, фреквенцију ( $f$ ) примера са ритмичким елементима који се користе и за развој вокалних и за развој ритмичких способности, укупну количину примера намењених развоју музичких способности

ученика и укупну количину примера у уџбенику за све намене. Процентуални подаци за укупну групу примера за развој музичких способности добијени су у односу на укупан број примера за све намене у уџбенику, док су процентуални подаци за фреквенцију примера за развој амбитуса, примера за развој ритмичких способности и примера са ритмичким елементима према врсти израчунати у односу на укупан број групе примера за развој музичких способности. Сваку групу примера треба посматрати као аутономну групу и подгрупу примера унутар групе примера за развој укупних музичких способности (Шема 3). Из тог разлога у ћелима табеле за саопштавање процената (%) постоје два процентуална податка. Први процентуални податак показује максимум заступљених примера у свакој аутономној групи, а други процентуални податак показује заступљеност разматраних примера неке групе у односу на централну групу примера за развој музичких способности.

Табела 15. Груписаност и заступљеност примера намењених развоју музичких способности у уџбеницима за музичку културу различитих издавача

#### ЕДУКА

Груписаност/заступљеност примера у функцији развоја музичких способности	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Примери за развој амбитуса (песме, певане бројалице, музичке игре)	22	100 73,33	23	100 85,19	/	/	/	/
Примери за развој ритмичких способности (говорне бројалице, ритмичке вежбе, ритмички аранжмани)	8	100 26,67	4	100 14,81	17	100 94,44	/	/
Примери са ритмичким елементима (пулс, ритам, комбинација пулса и ритма) који се користе и за развој вокалних и за развој ритмичких способности	24	100 80	10	100 37,03	100	100 100	/	/
Пулс:	1	4,17	0	0	1	5,56		
Ритам:	23	95,83	9	90	15	83,33		
Комбинација пулса и ритма	0	0	1	10	2	11,11		
Укупно примера за развој музичких способности	30	100 54,55	27	100 58,69	18	100 15,78	/	/
Укупно примера за све намене	55	100	46	100	114	100	63	100

### ЗУНС

Груписаност/заступљеност примера у функцији развоја музичких способности	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Примери за развој амбитуса (песме, певане бројалице, музичке игре)	22	100 68,75	23	100 76,67	/	/	/	/
Примери за развој ритмичких способности (говорне бројалице, ритмичке вежбе, ритмички аранжмани)	10	100 31,25	7	100 23,33	12	100 63,15	/	/
Примери са ритмичким елементима (пулс, ритам, комбинација пулса и ритма) који се користе и за развој вокалних и за развој ритмичких способности	20	100 62,5	12	100 40	19	100 100	/	/
Пулс:	14	70	7	58,33	4	21,05		
Ритам:	2	10	1	8,33	8	42,10		
Комбинација пулса и ритма	4	20	4	33,33	7	36,84		
Укупно примера за развој музичких способности	32	100 76,19		100 68,18	19	100 29,23	/	/
Укупно примера за све намене	42	100	44	100	65	100	76	100

### КЛЕТ

Груписаност/заступљеност примера у функцији развоја музичких способности	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Примери за развој амбитуса (песме, певане бројалице, музичке игре)	19	100 76	18	100 81,82	/	/	/	/
Примери за развој ритмичких способности (говорне бројалице, ритмичке вежбе, ритмички аранжмани)	6	100 24	4	100 18,18	5	100 83,33	/	/
Примери са ритмичким елементима (пулс, ритам, комбинација пулса и ритма) који се користе и за развој вокалних и за развој ритмичких способности	11	100 44	11	100 50	6	100 100	/	/
Пулс:	0	0	0	0	0	0		
Ритам:	0	0	1	9,10	5	83,33		
Комбинација пулса и ритма	11	100	10	90,90	1	16,67		
Укупно примера за развој музичких способности	25	100 58,13	22	100 61,11	6	100 9,83	/	/
Укупно примера за све намене	43	100	36	100	61	100	107	100

## КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Груписаност/заступљеност примера у функцији развоја музичких способности	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Примери за развој амбитуса (песме, певане бројалице, музичке игре)	20	100 83,33	27	100 75	/	/	/	/
Примери за развој ритмичких способности (говорне бројалице, ритмичке вежбе, ритмички аранжмани)	4	100 16,67	9	100 25	16	100 84,21	/	/
Примери са ритмичким елементима (пулс, ритам, комбинација пулса и ритма) који се користе и за развој вокалних и за развој ритмичких способности	6	100 25	10	100 27,78	19	100 100	/	/
Пулс:	0	0	2	20	0	0		
Ритам:	5	83,33	7	70	14	73,68		
Комбинација пулса и ритма	1	16,67	1	10	5	26,32		
Укупно примера за развој музичких способности	24	100 39,34	36	100 49,31	18	100 18	/	/
Укупно примера за све намене	61	100	73	100	100	100	90	100

Изложени подаци у Табели 15 показују различиту концентрацију садржаја у уџбеницима различитих издавача намењених развоју музичких способности ученика. Изузев једног издавача који највише примера за развој музичких способности смешта у уџбеник музичке културе за други разред, 36 или 100%, код већине издавача опажамо да је фреквентност примера у функцији развоја музичких способности концентрисана у уџбеницима првог разреда основне школе и да до трећег разреда постепено опада. Број примера за развој музичких способности и треба да буде највећи у уџбенику за први разред када започиње припрема за рад из нота – одлика предбукварског периода. Из тог разлога је логично да се количина примера за оснаживање музичких способности ученика постепено смањује до трећег разреда, до када би требало да су музичке способности довољно ојачале, јер тада започиње читање музике из нота – одлика букварског периода.

Из изложених података у Табели 15 видимо различиту фреквенцију (f) песама за развој амбитуса код различитих издавача. Број песама за развој амбитуса у уџбеницима за први разред код свих издавача је приближно исти – од 19 до 22 примера, док је другом разреду тај распон мало већи – од 18 до 27 примера. Неки издавачи у својим уџбеницима за музичку културу у првом и другом разреду имају исти број – 22, односно 23 примера за развој обима гласа (амбитус) ученика, само што им процентуални резултати нису исти због различите количине примера

за све намене. У поређењу са фреквенцијом примера за развој обима гласа ученика или пак фреквенције примера са ритмичким елементима, из саопштених резултата анализе видимо да примера за развој ритма у уџбеницима има најмање али и да су заступљени у уџбеницима свих издавача. У уџбеницима од 1. до 3. разреда једног издавача број примера за развој ритмичких способности ученика поступно расте, насупротив уџбеника за исте разреде других издавача код којих не примећујемо поступну градацију у фреквенцији. Према пресеку резултата уџбеника за овај индикатор видимо да се фреквентност примера за развој ритмичких способности ученика креће од најмање 4 до највише 17 примера. Највише таквих примера – 17 или 94,44% регистровани смо у уџбенику за трећи разред једног издавача. Иако је добро да у уџбенику постоји већа понуда примера за развој ритма, за ученике је корисније ако ових примера има више у уџбеницима за први и други разред а не у уџбенику за трећи разред.

Примећујемо да по два издавача у уџбеницима за први разред имају готово исти број примера за развој музичких способности, 30 и 32, односно 24 и 25 примера а да се та приближност у броју примера не осликава у процентуалним резултатима због неједнаког броја примера за све намене и да се готово истоветна фреквенција садржаја не одржава у уџбеницима за други и трећи разред.

Резултати потврђују да се број песама из групе примера за развој вокалних способности и број примера из групе примера за развој ритмичких способности разликује, да формирају две аутономне тематске групе (скупове) и да сабирањем броја примера из обе групе добијамо податак о укупној фреквенцији или 100% примера за развој музичких способности ученика. Међутим, подаци о броју примера са ритмичким елементима који се користе и за развој вокалних и за развој ритмичких способности и њихови процентуални подаци у односу на укупну групу примера за развој музичких способности ученика показују да се неки примери преклапају, односно понављају. Музички примери који се користе два пута за обе намене тако формирају још једну групу, односно подгрупу примера са двоструком наменом унутар главне, глобалне групе примера за развој музичких способности (Шема 3).

Разврставањем јединица садржаја према врсти у уџбеницима за први разред различитих издавача добијамо резултате који показују да примера са ритмичким елементима негде има мање а негде више и да се крећу у распону од 6 до 24

примера. Према изложеним подацима видимо да поједини издавачи за обраду пулса користе више примера – 14 или 70%, да је код појединих издавача број примера за пулс минималан – 1 или 4,17% а да неки издавачи не користе ниједан пример за обраду пулса. Резултати по истом индикатору само за други разред показују да је број примера за пулс у једном уџбенику упола мањи у поређењу са бројем примера у претходном разреду – 7 или 58,33%, да у уџбенику једног издавача за обраду пулса постоји 2 или 20% примера, а да два издавача у својим уџбеницима за други разред немају примере за пулс. Резултати по истом индикатору у уџбеницима за трећи разред једног издавача показују да се за обраду пулса користи 1 или 5,56% примера, док се у уџбенику за исти разред само другог издавача користи 4 или 21,05% таквих примера. И овде смо регистровали да два издавача у својим уџбеницима за трећи разред немају пример за пулс, али да они нису исти. Резултати показују да један од четири издавача са својих 14 примера у првом, 7 примера у другом и 4 примера у трећем разреду садржи највећи број примера (укупно 25 примера) за учење пулса.

Резултати анализе показују да се у уџбенику једног издавача за први разред у функцији ритма користи 23 или 95,83% примера, да се у функцији ритма код другог издавача у уџбенику за исти разред користи 2 или 10% примера, да код још једног издавача оваквих примера има 5 или 83,33% примера од укупног броја или 100% примера са ритмичким елементима. У уџбенику за први разред само једног од четири издавача нема примера који су искључиво у функцији ритма. У уџбеницима музичке културе за други разред код свих издавача постоје примери у функцији ритма само што су различите фреквенције. У уџбеницима за други разред који потичу из две издавачке куће постоји по 1 пример у функцији ритма или 8,33%, односно 9,10%, док у уџбенику једног издавача за исти разред постоји 7 или 70% примера за ову намену. Уџбеник једног издавача за трећи разред пружа највећи избор примера у функцији ритма – 15 или 83,33%. У уџбеницима за трећи разред већине издавача примера за ритам има 8 или 42,10%, 5 или 83,33% и 14 или 73,68% од укупног броја примера који имају ову намену.

Изложени подаци показују да у уџбеницима за први разред два издавача нема примера у функцији пулса, да примери за пулс не постоје у уџбеницима за други разред код другог издавача, да их има у уџбеницима за трећи разред код већине издавача и да их нема у уџбеницима за први, други и трећи разред једног



од четири издавача. Подаци показују да примера за ритам има у уџбеницима за први разред код три издавача, а да их нема у уџбенику за први разред једног издавача. Примери за ритам у уџбеницима за други и трећи разред заступљени су код сва четири издавача.

Поводом заступљености комбинација пулса и ритма у уџбеницима музичке културе за први разред резултати показују да овако обликовани музички примери не постоје у уџбенику само једног од четири издавача. У уџбеницима већинске групе издавача комбинованих примера има 4 или 20%, 11 или 100% или 1 или 16,67%. Овакви резултати показују различиту и неуједначену заступљеност наведених садржаја у уџбеницима за први разред. Анализа је показала да у својим уџбеницима за други разред сви издавачи обезбеђују комбиноване примере за рад на пулсу и ритму. Неки уџбеници имају исте податке – по 1 или 10% комбинованих примера, неки имају 4 или 33,33% а неки 10 или 90,90%. Пресек резултата за комбинацију пулса и ритма у уџбеницима различитих издавача за трећи разред показује да се број оваквих примера креће у распону од 1 до 7. У уџбенику једног издавача регистрована су 2 или 11,11% оваквих примера, док у уџбенику другог издавача има 7 или 36,84% примера за комбинацију пулса и ритма. Код неких издавача постоји минималан број оваквих примера – 1 или 16,67% примера, а код неких постоји 5 или 26,32% комбинованих примера за пулс и ритам.

Из презентованих резултата анализе запажамо хетерогеност и неуједначеност у заступљености примера за рад на пулсу, ритму и њиховим комбинацијама, да их у неким уџбеницима има мање, негде више или да понекад нису заступљени. Резултати такође показују да се код већине издавача више примера користи за учење ритма него за пулс. Највише примера за ритам регистровано је код једног издавача у његовим уџбеницима за први, други и трећи разред – укупно 47 примера. Остали издавачи у својим уџбеницима за прва три разреда укупно нуде 26, 11 или 6 примера за ритам. Ови резултати показују да примери за ритам у сва три разреда код већине издавача постоје, да код једног издавача постоји изражено интересовање за ову врсту примера за разлику од других издавача који их у својим уџбеницима имају од око два, три до седам пута мање.

Резултати анализе овог индикатора такође показују да су неки од елемената (пулс, ритам или комбинације) из групе примера за развој ритмичких способности у уџбеницима појединих издавача изостављени. Тако у уџбенику за први

разред поједини издавачи не обезбеђују примере за комбинацију пулса и ритма, а у уџбенику за други разред нема примера за пулс. У уџбеницима једног издавача за сва три разреда нема ниједног примера за пулс, док код једног другог издавача и његовим уџбеницима за први и трећи разред нема примера за пулс. Дакле, у уџбеницима за први, други и трећи разред код три издавача највише прекида постоји у заступљености пулса и комбинације пулса и ритма за разлику од уџбеника за први, други и трећи разред само једног издавача у којима је изражен континуитет за сва три ритмичка елемента (пулс, ритам и комбинације).

Ако упоредимо податке који показују количину примера за све намене по вертикали, од првог до четвртог разреда, само уџбеници једног издавача показују поступну и уравнотежену квантитативну градацију музичке грађе што није случај код уџбеника осталих издавача. Уочавамо да је код неких издавача већи број музичких примера за све намене у првом него у другом разреду, да је уџбеник за трећи разред три издавача најоптерећенији музичким садржајима свих намена и да број примера за све намене у уџбеницима два издавача после трећег разреда опада насупрот уџбеницима друга два издавача код којих је садржај у уџбеницима за четврти разред за све намене највећи. Занимљиво је да уџбеник за четврти разред једног издавача са 63 примера за све намене има скоро два пута мање примера у односу на уџбеник истог издавача само за трећи разред који садржи 114 музичких примера.

Циљ анализе уџбеника је не само да се квантитативно обраде јединице садржаја уџбеника у функцији развоја музичких способности ученика, већ и да се процени њихов квалитет применом тростепене скале а) *одговарајући*; б) *прихватљив*; в) *неодговарајући*. Зато је било потребно да се већина података из Табеле 15 размотре и квалитативно изузев трећег индикатора – примери са ритмичким елементима који се не разматрају квалитативно већ се само регуструје да ли у уџбеницима *постоје/не постоје* примери за обраду три елемента (пулс/ритам/комбинације пулса и ритма). Дакле, у Табели 15 смо представили квантитативне резултате примера са ритмичким елементима, а у Табели 16 приказујемо резултате анализе квалитета осталих јединица садржаја за развој музичких способности ученика из уџбеника за млађи школски узраст користећи следеће скраћенице за квалитативне оцене: О – *одговарајући*; ПР – *прихватљив*; НО – *неодговарајући*.

Табела 16. Квалитет садржаја за прву варијаблу – развој музичких способности у уџбеницима различитих издавача

ЕДУКА

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	П	НО	О	П	НО	О	П	НО	О	П	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Избор песама према амбитусу	16 72,73	3 13,63	3 13,63	23 100	0 0	0 0	Не процењује се			Не процењује се		
Редослед песама према амбитусу	0 0	12 54,55	10 45,45	0 0	14 60,87	9 39,13	Не процењује се			Не процењује се		
Редослед примера за пулс, ритам, комбинације										Не процењује се		
Пулс	0 0	0 0	1 100	/	/	/	1 100	0 0	0 0			
Ритам	0 0	18 75	5 20,83	0 0	9 100	0 0	15 100	0 0	0 0			
Комбинације пулса и ритма	/	/	/	0 0	1 100	0 0	2 100	0 0	0 0			
Укупан број примера за музичке способности (Σ)	30 100			27 100			18 100					

ЗУНС

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Избор песама према амбитусу	20 90,90	2 9,10	0 0	23 100	0 0	0 0	Не процењује се			Не процењује се		
Редослед песама према амбитусу	19 86,37	3 13,63	0 0	17 73,91	0 0	6 26,09	Не процењује се			Не процењује се		
Редослед примера за пулс, ритам, комбинације										Не процењује се		
Пулс	14 100	0 0	0 0	7 100	0 0	0 0	4 100	0 0	0 0			
Ритам	2 100	0 0	0 0	1 100	0 0	0 0	8 100	0 0	0 0			
Комбинације пулса и ритма	4 100	0 0	0 0	4 100	0 0	0 0	7 100	0 0	0 0			
Укупан број примера за музичке способности (Σ)	32 100			30 100			19 100					

**КЛЕТ**

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
Избор песама према амбитусу	15 78,94	2 10,53	2 10,53	18 100	0 0	0 0	Не процењује се			Не процењује се		
Редослед песама према амбитусу	1 5,26	12 63,16	6 31,58	17 94,44	0 0	1 5,56	Не процењује се			Не процењује се		
Редослед примера за пулс, ритам, комбинације Пулс	/	/	/	/	/	/	/	/	/	Не процењује се		
Ритам	/	/	/	/	/	/	5 100	0	0			
Комбинације пулса и ритма	0 0	11 100	0 0	0 0	10 90,90	1 9,10	1 100	0	0			
Укупан број примера за музичке способности (Σ)	25 100			22 100			6 100					

**КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР**

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
Избор песама према амбитусу	15 75	0 0	5 25	27 100	0 0	0 0	Не процењује се			Не процењује се		
Редослед песама према амбитусу	0 0	0 0	20 100	0 0	0 0	27 100	Не процењује се			Не процењује се		
Редослед примера (пулс, ритам, комбинације) Пулс	/	/	/	2 100	0 0	0 0	/	/	/	Не процењује се		
Ритам	5 100	0 0	0 0	7 100	0 0	0 0	8 100	0 0	0 0			
Комбинације пулса и ритма	1 100	0 0	0 0	1 100	0 0	0 0	10 100	0 0	0 0			
Укупан број примера за музичке способности (Σ)	24 100			36 100			18 100					

Тумачење скраћеница: О – одговарајући; ПР – прихватљив; НО –неодговарајући.

Изложени подаци у Табели 16 о процени квалитета прве јединице садржаја у уџбеницима музичке културе за први разред показују да је квалитет изабраних песама према амбитусу код сва четири издавача изражен високим процентом – изнад 70% и да је код свих издавача мање или више *одговарајући* (72,73%; 75%; 78,94%; 90,90%). Подаци показују да је код неких уџбеника ова јединица садржаја оцењена оценом *прихватљиво* и/или *неодговарајуће* због евидентираног прекорачења амбитуса у оба правца (навише/наниже) у мањем или већем броју примера. Код једног издавача и његовим уџбеницима за први разред *прихватљиво* и *неодговарајуће* је по 13,53% садржаја, а код појединих издавача по 10,53%. Квалитет једне четвртине или 25% песама за развој амбитуса у уџбенику за први разред једног издавача је *неодговарајући*, док је квалитет 9,10% садржаја уџбеника за исти разред другог издавача оцењен средњом оценом *прихватљиво*. Резултати вертикалне анализе уџбеника показују да највише одговарајућих садржаја или 90,90% пружају уџбеници само једне издавачке куће. Један од разматраних издавача у уџбенику за први разред нема садржаје са оценом *прихватљиво*, али зато код већине издавача прихватљивих песама према амбитусу има 13,53%, 10,53% или 9,10%. Само једна издавачка кућа нема неодговарајућих песама према амбитусу у својим уџбеницима за први разред. Резултати анализе показују да у већинској групи издавача постоје неки издавачи који у уџбенику музичке културе за први разред имају пуну четвртину или 25% неодговарајућих садржаја, а да неки имају 13,53% или 10,53% неодговарајућих песама према амбитусу.

Изложени резултати прве јединице садржаја само у уџбеницима за други разред показују да су сви издавачи изабрали 100% одговарајућих песама према амбитусу и да се у уџбеницима за исти разред код два издавача појављује исти број одговарајућих песама – по 23. Ови резултати охрабрују и указују на чињеницу да се у свим уџбеницима за други разред различитих издавача налазе песме у којима се поштује доња и горња граница амбитуса за овај разред и да је побошљан квалитет уџбеника за други разред у поређењу са уџбеницима за први разред.

Глобални резултати евалуације друге јединице садржаја – редослед песама према амбитусу у уџбеницима за први и други разред – показују изразиту квалитативну неуједначеност. Подсећамо да је редослед песама према амбитусу потребно испоштовати у што већој мери зато што помаже код постепеног ширења обима гласа ученика у оба правца (навише/наниже). У уџбеницима за први разред неких

издавача квалитет ове јединице садржаја је *одговарајући* у високом проценту јер то обезбеђује 19 или 86,37% песам насупрот уџбеницима другог издавача са 1 песмом или 5,26% примера који постоји на адекватном месту. У уџбеницима за први разред половине издавача нема одговарајућих садржаја. Уџбеници за исти разред три издавача имају садржаје прихватљивог квалитета али је њихов процен-туални статус различит – код неких износи 54,55%, 13,63% или 63,16%. Резултати квалитативне анализе показују да само један издавач у свом уџбенику за први разред нема садржаје неодговарајућег квалитета за разлику од остала три издавача код којих је мањи или већи део садржаја по овом индикатору процењен као *неодговарајући*. У уџбеницима за први разред два издавача има 45,45%, то јест 31,58% садржаја неодговарајућег квалитета пошто се уметањем песама са неприкладним амбитусом омета поступност у излагању песама од мањег ка већем амби-тусу. Резултати анализе још показују да код једног издавача у његовом уџбенику за први разред не постоје одговарајући и прихватљиви садржаји, већ је целокупни садржај – 20 или 100% изабраних песама неодговарајућег квалитета пошто нема систематичности и поступности у ређању песама према амбитусу.

На основу резултата анализе исте јединице садржаја – редослед песама према амбитусу у уџбеницима за други разред уочавамо да је њихов квалитет *одговарајући* у уџбеницима два издавача. У уџбенику за други разред једног изда-вача *одговарајуће* је 17 или 73,91% песама, док је *неодговарајуће* сложено 6 или 26,09% песама. У уџбенику за исти разред другог издавача такође је *одговарајуће* 17 песама само што је за ову фреквенцију проценат већи – 94,44%, пошто фре-квенција песама за развој обима гласа ученика у уџбеницима једног и другог издавача није иста, док је 1 песма или 5,56% музичких примера неодговарајућег квалитета. Резултати анализе уџбеника за други разред показују да, као у првом разреду, два од четири издавача немају садржаје одговарајућег квалитета. Код појединих издавача у њиховом уџбенику за други разред уочавамо да је редослед песама према амбитусу оцењен средњом оценом *прихватљиво* за 14 или 60,87% песама насупрот 9 или 39,13% песама које ометају поступно надовезивање песама од мањег ка већем опсегу тонова, па су зато неодговарајућег квалитета. Из саоп-штења резултата видимо да један издавач у свом уџбенику за исти разред прире-ђеним редоследом песама према амбитусу не испуњава критеријуме за оцену ове јединице садржаја највишом и средњом оценом зато што је одабраних 27 или

100% песама организовано без адекватног реда па су зато неодговарајућег квалитета.

Резултати показују да се уџбеници за први и други разред једног издавача издавају од осталих због чињенице да је редослед изабраних песама према амбитусу неодговарајућег квалитета – њихове песме се не излажу по принципу поступности. Насупрот њима, уџбеници музичке културе за први и други разред другог издавача према истом индикатору – *редослед песама према амбитусу* – истичу се од осталих због чињенице да имају највише приређених садржаја по принципу поступности што их декларише као садржаје одговарајућег квалитета. Већина издавача има садржаје, мање или више, одговарајућег, прихватљивог и неодговарајућег квалитета. Будући да поступност у низању песама према амбитусу у уџбеницима за први и/или други разред неких издавача износи 0%, а да у уџбеницима за исте разреде неких издавача прелази 94%, констатујемо изразиту хетерогеност и дифузност у погледу квалитета ових садржаја.

Према резултатима треће јединице садржаја – редослед примера за пулс, ритам и комбинације пулса и ритма, добијених анализом уџбеника за први, други и трећи разред, примећујемо промену на боље у односу на претходну јединицу садржаја јер је у уџбеницима готово свих издавача редослед *одговарајући* изузев уџбеника два издавача код којих само једна врста примера – примери за пулс – не стоје на адекватном месту те су тако *неодговарајући*. Уџбеници за први разред неких издавача имају 1 или 100% примера за пулс неодговарајућег квалитета, 18 или 75% примера за ритам прихватљивог и 5 или 20,83% исте врсте примера неодговарајућег квалитета (у уџбенику одређеног издавача нема комбинације примера за пулс и ритам). У уџбенику за први разред појединих издавача *одговарајући* редослед испуњава 14 или 100% примера за пулс, 2 или 100% примера за ритам и 4 или 100% примера за комбинације пулса и ритма. У неким уџбеницима за први разред појединих издавача нема примера за пулс и за ритам, али зато има комбинованих примера који су укључени у квалитативну процену. Тако у уџбенику за први разред једног издавача свих 11 или 100% комбинованих примера је прихватљивог квалитета јер су шаблонизовани и не пружају градацију у развојном смислу. У уџбенику за исти разред другог издавача примери за пулс нису били предмет квалитативне процене јер их нема, док су постојећих 5 или 100% примера за ритам и 1 или 100% примера у комбинацији пулса и ритма *одгова-*

*рајући*. Упоредивањем изложених података сазнајемо да уџбеник за први разред једног издавача предњачи у односу на уџбенике других издавача јер су сва три елемента по овом индикатору и јединици садржаја – редослед примера за пулс, примера за ритам и примера са комбинацијама пулса и ритма – код овог издавача у потпуности заступљени и 100% *одговарајући*.

Из изложених резултата анализе уџбеника за други разред примећујемо да неки издавачи немају примере за пулс, а да је 9 или 100% за ритам и 1 или 100% комбинованих примера у квалитативном смислу *прихватљиво*. Неки издавачи у својим уџбеницима за други разред обезбеђују адекватан редослед за 7 или 100% примера за пулс, 1 или 100% примера за ритам и 4 или 100% комбинованих примера за пулс и ритам па су зато *одговарајући*. У уџбенику за исти разред другог издавача постоје само комбиновани примери, а недостају појединачни примери за пулс и ритам који би ученике постепено увели у комбиноване примере. Процена редоследа заступљених, то јест комбинованих примера показује да је њих 10 или 90,90% прихватљивог квалитета, док је 1 или 9,10% примера неодговарајућег квалитета јер не обезбеђују постепену градацију од нижег ка вишем нивоу сложености. Изложени подаци за једног издавача и његове уџбенике другог разреда показују да постоји одговарајући редослед код 2 или 100% примера за пулс, 7 или 100% примера за ритам и 1 или 100% комбинованих примера.

Резултати анализе ове исте јединице садржаја у уџбеницима за трећи разред показују квалитативно побољшање код оних издавача чији су садржаји у уџбеницима претходних разреда процењени оценом *прихватљиво* и *неодговарајуће*. Наиме, резултати анализе показују да је редослед примера са ритмичким елементима у уџбеницима за трећи разред код сва четири издавача *одговарајући* 100% за ону фреквенцију примера која је у тим уџбеницима заступљена. Ако упоредимо добијене резултате у уџбеницима за три разреда код четири издавача, примећујемо да су једино у уџбеницима једног издавача кроз сва три разреда (вертикално) заступљени примери за пулс, ритам и њихове комбинације и да је редослед свих заступљених садржаја 100% *одговарајући*. Код истог издавача регистрована је не само континуирана заступљеност анализираних садржаја, већ су ти садржаји према својој организованости заслужили и добили највишу квалитативну оцену. Иако је евидентно да у уџбеницима других издавача недостају примери за пулс, ритам



или њихове комбинације, резултати показују да се се квалитет садржаја ове уџбеничке јединице у њиховим уџбеницима из разреда у разред побољшава.

### *1.2.2. Компоненте уџбеника у функцији поставке звука*

Оно што одређује квалитет уџбеника у функцији поставке звука и квалитет реализације процеса музичког описмењавања јесу: песме модели, са наменом да поставе тонске висине у свести ученика и ритмички/мелодијски примери који су у служби упознавања ученика са три основне (изо)ритмичке врсте – 2/4, 3/4 и 4/4 такт. У Табели 18 се налазе подаци ( $f$  – фреквенција и % – проценти) о заступљености ове две јединице садржаја у уџбеницима различитих издавача по разредима. Песме модели су праћени од 1. до 4. разреда, а примери за ритмичке врсте су разматрани у уџбеницима за 1. и 2. разред. Наиме, примери за ритмичке врсте се не разматрају у уџбеницима трећег и четвртог разреда јер се њихова поставка мора заокружити у прва два разреда. Како се основне врсте усвајају преко различитог музичког материјала, тако групу примера за учење 2/4, 3/4 и 4/4 такта чине сви музички примери, ритмички и мелодијски – који су одређени за извођење музике (говор/певање/свирање) и који због тога чине музички програм (садржај) уџбеника у функцији музичког описмењавања. Код израчунавања песама модела посматрали смо њихов однос по принципу истородности – искључиво према фреквенцији песама из садржаја програма за музичко описмењавање, а не према фреквенцији свих примера за развој музичких способности, односно за извођење музике (говор/певање/свирање), јер се у том програму налазе и ритмички примери који нису песме. Укратко, процентуални подаци за јединицу садржаја песме модели добијени су само у односу на број песама у уџбенику за развој амбитуса.<sup>47</sup> Резултате истраживања јединица садржаја уџбеника за другу варијаблу саопштавамо у Табели 17.

---

<sup>47</sup> Подаци о броју песама за развој амбитуса постоје у Табели 15 и Табели 16.

Табела 17. Заступљеност садржаја за другу варијаблу – поставка звука у уџбеницима различитих издавача

**ЕДУКА**

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме модели	3	13,63	3	13,04	26	57,78	2	6,06
Примери за ритмичке врсте	30	100	27	100	/	/	/	/
Укупно примера за извођење музике ( $\Sigma$ )	30	100	27	100	/	/	/	/
Укупно примера за све намене ( $\Sigma$ )	55	100	46	100	114	100	63	100

**ЗУНС**

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме модели	1	4,54	0	0	6	16,67	4	8,51
Примери за ритмичке врсте	32	100	30	100	/	/	/	/
Укупно примера за извођење музике ( $\Sigma$ )	32	100	30	100	/	/	/	/
Укупно примера за све намене ( $\Sigma$ )	48	100	44	100	65	100	76	100

**КЛЕТ**

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме модели	2	8	0	0	6	20,68	2	5,55%
Примери за ритмичке врсте	25	100	22	100	/	/	/	/
Укупно примера за извођење музике ( $\Sigma$ )	25	100	22	100	/	/	/	/
Укупно примера за све намене ( $\Sigma$ )	43	100	36	100	61	100	107	100

### КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме модели	0	0	1	3,70	5	16,12	2	5,71
Примери за ритмичке врсте	24	100	36	100	/	/	/	/
Укупно примера за извођење музике ( $\Sigma$ )	24	100	36	100	/	/	/	/
Укупно примера за све намене ( $\Sigma$ )	61	100	73	100	100	100	90	100

Резултати показују различиту заступљеност песама модела у уџбеницима за музичку културу различитих издавача. Само један од четири издавача у својим уџбеницима од 1. до 4. разреда има песме моделе а тиме остварује континуитет у излагању и потпуну вертикалну повезаност садржаја ове врсте. Један од издавача песме моделе пласира у уџбеницима од 2. до 4. разреда па тако остварује делимичну повезаност ових садржаја по вертикали. Код два издавача примећујемо дисконтинуитет у заступљености песама модела по вертикали јер ова јединица садржаја изостаје у њиховим уџбеницима музичке културе за други разред.

Наше трагање за песама моделима резултирало је сазнањем да је један од издавача ове музичке садржаје изместио из уџбеника у приручник за наставнике и тако умрежио уџбеник и приручник. Иако приручник за наставнике овога пута није предмет истраживања, у неким ситуацијама је било неопходно консултовати ову уџбеничку јединицу различитих издавача како бисмо добили прецизна сазнања о концепцији садржаја у њиховим уџбеницима. Из контакта са приручницима за наставнике приметили смо да је измештање песама модела из уџбеника у приручник, па тако и умрежавање уџбеничких јединица у једну хомогену целину, оригинална пракса у концепцији уџбеничког комплекта за музичку културу једне издавачке куће која је своје приручнике за наставнике за први, други и трећи разред објавила 2010. године. Исто тако смо приметили да поједини издавачи у приручнику за наставнике уз уџбенике за трећи разред из 2011. године понављају, односно дуплирају песме моделе из уџбеника и тако, на један особен начин, умрежавају обе уџбеничке јединице.

На основу података о фреквенцији примера за ритмичке врсте примећујемо да се у потпуности слажу са фреквенцијом примера за извођење музике (говор/певање/свирање) који представљају садржај програма у функцији музичког описмењавања ученика. Два издавача у својим уџбеницима за први разред обезбеђују готово исти број примера за усвајање ритмичких врста, 30 и 32. И код друга два издавача у њиховим уџбеницима за исти разред примећујемо скоро исти број примера, 24 и 25, намењених усвајању основних ритмичких врста. У уџбеницима за други разред различитих издавача долази до другачије поделе ове јединице садржаја. Наиме, два издавача у својим уџбеницима за други разред обезбеђују приближно исти број примера за ритмичке врсте, 27 и 30, али код друга два издавача долази до смањења, односно повећања броја ове јединице садржаја. Један издавач нуди 22 примера, а други издавач нуди 36 примера за усвајање ритмичких врста.

Разврставањем музичких примера према врсти такта у којем је пример записан добили смо информације о фреквенцији примера (говорне/певане бројалице, песме, игре...) у  $2/4$ ,  $3/4$ ,  $4/4$  такту, комбинацији  $2/4$  и  $3/4$  и *vice versa* и могућој заступљености неких других ритмичких врста у уџбенику. Јединице садржаја у уџбенику за другу варијаблу су процењиване по принципу *постоји/не постоји*, а резултате процене излажемо у Табели 18.

Табела 18. Врсте садржаја за другу варијаблу – поставка звука у уџбеницима различитих издавача

**ЕДУКА**

Јединице садржаја	1. разред				2. разред				3. разред				4. разред			
	П		НП		П		НП		П		НП		П		НП	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме модели	3	13,63	/	/	3	13,04	/	/	26	57,78	/	/	2	8	/	/
Примери за ритмичке врсте									Не процењује се				Не процењује се			
2/4	22	73,33	/	/	16	59,26	/	/								
3/4	2	6,67	/	/	3	11,11	/	/								
4/4	5	16,67	/	/	7	25,93	/	/								
2/4 и 3/4 и vice versa	1	3,33	/	/	/	/	/	/								
нешто друго	/	/	/	/	1	3,70	/	/								
Укупно примера за ритмичке врсте (Σ)	30	100	/	/	27	100	/	/								

**ЗУНС**

Јединице садржаја	1. разред				2. разред				3. разред				4. разред			
	П		НП		П		НП		П		НП		П		НП	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме модели	1	4,54	/	/	/	/	/	/	6	16,67	/	/	4	8,51	/	/
Примери за ритмичке врсте									Не процењује се				Не процењује се			
2/4	15	46,88	/	/	16	72,72	/	/								
3/4	1	3,12	/	/	2	9,10	/	/								
4/4	12	37,5	/	/	4	18,18	/	/								
2/4 и 3/4 и vice versa	4	12,5	/	/	/	/	/	/								
нешто друго	/	/	/	/	/	/	/	/								
Укупно примера за ритмичке врсте (Σ)	32	100	/	/	30	100	/	/								

### КЛЕТ

Јединице садржаја	1. разред				2. разред				3. разред				4. разред					
	П		НП		П		НП		П		Н		П		П		НП	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме модели	2	8	/	/	/	/	/	/	6	20,68	/	/	2	5,55	/	/		
Примери за ритмичке врсте									Не процењује се				Не процењује се					
2/4	13	52	/	/	16	72,72	/	/										
3/4	4	16	/	/	2	9,10	/	/										
4/4	8	32	/	/	4	18,18	/	/										
2/4 и 3/4 и vice versa	/	/	/	/	/	/	/	/										
нешто друго	/	/	/	/	/	/	/	/										
Укупно примера за ритмичке врсте (Σ)	25	100	/	/	22	100	/	/										

### КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	1. разред				2. разред				3. разред				4. разред					
	П		НП		П		НП		П		НП		П		НП			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Песме модели	/	/	/	/	1	2,70	/	/	5	16,12	/	/	2	5,71	/	/		
Примери за ритмичке врсте									Не процењује се				Не процењује се					
2/4	16	66,67	/	/	27	75	/	/										
3/4	1	4,17	/	/	2	5,56	/	/										
4/4	5	20,83	/	/	5	13,88	/	/										
2/4 и 3/4 и vice versa	2	8,33	/	/	/	/	/	/										
нешто друго	/	/	/	/	2	5,56	/	/										
Укупно примера за ритмичке врсте (Σ)	24	100	/	/	36	100	/	/										

Тумачење скраћеница: П – *постоји*; НП – *не постоји*

Резултати прве јединице садржаја показују различиту организацију песама модела у уџбеницима различитих издавача. У појединим уџбеницима постоји само једна песма модел на супрот појединих уџбеника који садрже 26 песама модела. Наиме, анализа је показала да постоји један издавач који само у свом

уџбенику за трећи разред и збирци музичких примера која иде уз тај уџбеник за трећи разред (*Песмарица*) обезбеђује највећи избор од 26 песама модела. Изложени резултати у Табели 18 показују да у уџбеницима једног издавача за сва четири разреда укупно има 34 песама модела. Два издавача у својим уџбеницима од 1. до 4. разреда имају укупно 11, односно 10 песама, а један издавач у својим уџбеницима има 8 песама модела што је око четири пута мање од издавача који је апсолутни рекордер према броју песама модела.

Евидентирање, са једне стране, различите фреквенције песама модела по вертикали потврђује чињеницу да их у уџбеницима за мзичку културу свакако има, негде више а негде мање и да је ова врста садржаја код сва четири издавача другачије организована. Са друге стране, иако се то из квантитативно-квалитативне процене не види, анализом ових садржаја дошли смо до сазнања да се песме модели код једног издавача, нажалост, не користе за основну намену – поставка тонских висина, већ за ритам. Ако се песме модели не користе за поставку тонских висина, онда се анулира њихова супстанцијална функција.

Из резултата анализе другог индикатора – примери за ритмичке врсте – примећујемо да у уџбеницима различитих издавача егзистирају музички примери у основним ритмичким врстама (тактови: 2/4, 3/4, 4/4), комбинације 2/4 и 3/4 такта и *vice versa* и да се код неких од издавача спорадично појављују примери у неким другим мерама (нешто друго) – тактови 6/8 или 5/4. Наиме, код једног издавача у његовом уџбенику за други разред постоји нотни запис песме *Ресаво водо 'ладна* у такту 5/4 и то са материјалном грешком, јер је ритам мелодије у првом такту груписан за четири јединице бројања а не како треба за пет четвртина – стављање последњег слога последње речи довело је до пресецања музичке целине и преносења тог последњег слога речи у други такт, а услед нарушавања природне смислене целине настао је метрички дисбаланс. Због непарног броја јединица бројања, овај пример се у другом разреду, па и касније, учи по слуху јер тактирање са пет јединица бројања не постоји у наставном програму за млађи школски узраст. У уџбенику једног издавача постоје нотни записи песама у такту 6/8 (*Звук – тон*) и 5/4 (*Ресаво водо ладна*). Иако подржавамо идеју о обогаћивању музичких садржаја, са овим избором песама и мелодија које су записане у сложенијим тактовима, а наставни програм не налаже њихову обраду, треба обазриво поступати.

### *1.2.3. Компоненте уџбеника у функцији повезивања звука и музичког знака/записа*

У контексту наставног програма почетне музичке писмености, који за сада егзистира у оквиру наставе предмета Музичка култура, препоручује се графичко илустровање, то јест представљање кретања ритма и мелодије неким ликовним решењима који не приказују стандардне ноте, већ су њихова замена и асоцијативна „подлога за разумевање и прихватање градива” (Требјеџанин, Пешикан и Коваџ-Серовић, 1990, 210), да би се потом прешло на симболичко представљање, односно коришћење конвенционалне нотне слике. Тако су графичко представљање ритмичких и/или мелодијских кретања као и увођење симболичког представљања тонских висина, ритмичких врста и потребне ритмичке фигуре (♩ ♪) компоненте уџбеника чија је улога да постепено направе прелаз у повезивању звука – по слуху научене звучне информације са музичким знаком/записом. Из тог разлога смо истраживали да ли уџбеник у првом и другом разреду садржи разумљива графичка решења (цртеж, иконицка илустрација одабраних садржаја, слика објекта...) према узрасту детета за конкретизацију музичког задатка, посебно у првом разреду када ученици тек почињу да уче слова и да ли се у уџбенику за трећи и четврти разред обезбеђује увођење симболичке презентације поменутих садржаја. У Табели 20 саопштавамо резултате истраживања по индикаторима – јединице садржаја у уџбенику за трећу варијаблу. Приликом разматрања групе примера за извођење музике, нарочито у уџбеницима за трећи и четврти разред где се комбинује учење и извођење по слуху и из нота, евидентирана је група, односно подгрупа примера искључиво у функцији музичког описмењавања јер је употребљена за увођење симболичког представљања наведених садржаја (симболичко представљање тонских висина, ритмичких врста и потребне ритмичке фигуре (♩ ♪). У Табелама 19 и 20 налазе се кумулативни резултати квантитативно-квалитативне процене групе примера за увођење графичког, као и симболичког представљања наведених садржаја у функцији читања, то јест извођења музике из нотног текста.



Табела 19. Заступљеност садржаја за трећу варијаблу – повезивање звука и музичког знака/записа у уџбеницима различитих издавача

### ЕДУКА

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Графичко представљање кретања ритма/мелодије	28	93,33	8	29,62	/	/	/	/
Увођење симболичког представљања тонских висина, ритмичких врста (мере: 2/4, 3/4, 4/4) и ритмичке фигуре ♩ ♪	/	/	/	/	21	23,33	13	30,95
Укупно примера за извођење музике (Σ)	30	100	27	100	90	100	42	100
Укупно примера за све намене (Σ)	55	100	46	100	114	100	63	100

### ЗУНС

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Графичко представљање кретања ритма/мелодије	4	12,5	2	6,66	/	/	/	/
Увођење симболичког представљања тонских висина, ритмичких врста (мере: 2/4, 3/4, 4/4) и ритмичке фигуре ♩ ♪	/	/	/	/	11	22,91	14	23,72
Укупно примера за извођење музике (Σ)	32	100	30	100	48	100	59	100
Укупно примера за све намене (Σ)	42	100	44	100	65	100	76	100

### КЛЕТ

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Графичко представљање кретања ритма/мелодије	11	44	11	50	/	/	/	/
Увођење симболичког представљања тонских висина, ритмичких врста (мере: 2/4, 3/4, 4/4) и ритмичке фигуре ♩ ♪	/	/	/	/	18	51,42	11	17,18
Укупно примера за извођење музике (Σ)	25	100	22	100	35	100	64	100
Укупно примера за све намене (Σ)	43	100	36	100	61	100	107	100

### КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Графичко представљање кретања ритма/мелодије	6	25	5	13,88	/	/	/	/
Увођење симболичког представљања тонских висина, ритмичких врста (мере: 2/4, 3/4, 4/4) и ритмичке фигуре ♩ ♪	/	/	/	/	16	25,39	12	21,42
Укупно примера за извођење музике (Σ)	24	100	36	100	63	100	56	100
Укупно примера за све намене (Σ)	61	100	73	100	100	100	90	100

Из изложених кванитативних резултата видимо да се у уџбеницима од првог до четвртог разреда различитих издавача из веће групе примера за извођење музике (говор/певање/свирање) одређена, претежно мања група примера користи за графичко представљање ритма, односно мелодије као и за симболичко представљање тонских висина, ритмичких врста и ритмичке фигуре четвртина са тачком и осмина (♩ ♪). Изузев групе од 28 примера у уџбеницима за први разред једног издавача који достижу 93,33% музичке грађе у служби графичког представљања ритма и/или мелодије, код осталих издавача у њиховим уџбеницима за први разред примећујемо мању стопу фреквенности за исту намену. Код осталих издавача постоји 4 или 12,5% примера, 11 или 44% и 6 или 25% примера. Резултати у контексту истог показатеља, односно јединице садржаја – графичко представљање ритма односно мелодије, сада у уџбеницима за други разред, показују да код једног издавача постоји исто 11 примера као у његовом уџбенику за први разред само у већем проценту – 50% због разлике у фреквенцији примера за извођење музике у сваком од уџбеника за први и други разред. У уџбеницима за други разред појединих издавача примећујемо значајно мањи број примера – 8 или 29,62% у у поређењу са уџбеником истог издавача само у претходном разреду. Код неких има упола мање примера – 2 или 6,66% него у уџбенику истог издавача за први разред, док смо у уџбенику за други разред једног издавача евидентирали 5 или 13,88% примера, односно за један мање него што их тај издавач има у уџбенику музичке културе за први разред.

Фреквенција примера у групи примера у функцији увођења симболичког представљања основних тонских висина, ритмичких врста и ♩ ♪ у уџбеницима неких издавача за трећи и четврти разред износи 21 или 23,33% и 13 или 30,95%, код неких износи 11 или 22, 91% и 14 или 23,72% а код неких износи 18 или 51,42% и 11 или 17,18%. Поједини издавачи у уџбенику за трећи разред са овом наменом нуде 16 или 25,39% примера, а у уџбенику за четврти разред за увођење симболичког представљања користе нешто мање – 12 или 21,42% песама, ритмичких и мелодијских примера. Запажамо да уџбеници свих издавача, у мањем или већем проценту, имају примере у служби увођења симболичког представљања основних тонских висина, ритмичких врста и ♩ ♪, да је број примера у уџбеницима за трећи разред углавном већи него у уџбеницима за четврти разред и да

уџбеник за трећи разред једног издавача за ову намену нуди највише примера – 21 или 23,33% што је процентуално мање у поређењу са уџбеником за исти разред другог издавача који садржи 18 или 51,42% примера за исту намену због различите фреквенције примера за извођење музике.

Очигледно је да се у уџбеницима музичке културе за трећи и четврти разред код свих издавача одређена пажња посвећује увођењу како иконичког представљања ритма и мелодије тако и симболичког представљања тонских висина, ритмичких врста и ритмичке фигуре (J. ♪), иако је фреквенција примера за обе намене мања у односу на фреквенцију примера из групе за извођење музике у оквиру којих су обједињени примери и за учење по слуху и за учење из нота. Разматрање две јединице садржаја за трећу варијаблу само у квалитативном смислу саопштавамо у Табели 20.

Табела 20. Квалитет садржаја за трећу варијаблу – повезивање звука и музичког знака/записа у уџбеницима различитих издавача

#### ЕДУКА

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Графичко представљање ритма односно мелодије	5 17,86	2 7,14	21 75	3 11,11	0 0	5 18,51	Не процењује се			Не процењује се		
Увођење симболичког представљања тонских висина, ритмичких врста (2/4; 3/4; 4/4) и ритм. фигуре J. ♪	Не процењује се			Не процењује се			21 100	0 0	0 0	5 38,46	7 53,84	1 7,70
Укупно примера за увођење (Σ)	/			/			21 100			13 100		
Укупан број примера за извођење музике (Σ)	30 100			27 100			90 100			42 100		

### ЗУНС

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Графичко представљање ритма односно мелодије	4 100	0 0	0 0	2 100	0 0	0 0	Не процењује се			Не процењује се		
Увођење симболичког представљања тонских висина, ритмичких врста (2/4; 3/4; 4/4) и ритм. фигуре ♩. ♪	Не процењује се			Не процењује се			11 100	0 0	0 0	14 100	0 0	0 0
Укупно примера за увођење (Σ)	/			/			11 100			14 100		
Укупан број примера за извођење музике (Σ)	32 100			30 100			48 100			56 100		

### КЛЕТ

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Графичко представљање ритма односно мелодије	9 81,82	0 0	2 18,18	11 100	0 0	0 0	Не процењује се			Не процењује се		
Увођење симболичког представљања тонских висина, ритмичких врста (2/4; 3/4; 4/4) и ритм. фигуре ♩. ♪	Не процењује се			Не процењује се			18 100	0 0	0 0	11 100	0 0	0 0
Укупно примера за увођење (Σ)	/			/			18 100			11 100		
Укупан број примера за извођење музике (Σ)	25 100			22 100			35 100			64 100		

### КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Графичко представљање ритма односно мелодије	5 83,33	1 16,67	0 0	5 100	0 0	0 0	Не процењује се			Не процењује се		
Увођење симболичког представљања тонских висина, ритмичких врста (2/4; 3/4; 4/4) и ритм. фигуре ♩. ♪	Не процењује се			Не процењује се			15 93,75	0 0	1 6,25	10 83,33	0 0	2 16,67
Укупно примера за увођење (Σ)	/			/			16 100			12 100		
Укупан број примера за извођење музике (Σ)	24 100			36 100			63 100			56 100		

Тумачење скраћеница: О – одговарајући; ПР – прихватљив; НО – неодговарајући.

Посматрајући налазе прве јединице садржаја у уџбеницима за први и други разред једног издавача видимо да преовлађују *неодговарајући* садржаји иако у уџбенику за први разред постоји 5 или 17,86% и у уџбенику за други разред 3 или 11,11% примера који су *одговарајући* и 2 или 7,14% примера у уџбенику за први разред са оценом *прихватљиво*. Наиме, 21 или 75%, то јест три четвртине садржаја у уџбенику истог издавача за први разред и 5 или 18,51% потребних садржаја у уџбенику за други разред који су приређени за графичко представљање ритма и/или мелодије не задовољава потребне критеријуме због пропуста у величини и/или позиционiranости слика/објеката за разликовање основних тонских дужина, у прегледности и/или неквалитетној визуелној презентацији (лоша резолуција). Међутим, у уџбенику за трећи разред истог издавача квалитативна слика се мења на боље јер код одабраних примера за графичко представљање ритма/мелодије нема пропуста попут описаних у уџбеницима претходна два разреда и зато су заступљени садржаји 100% *одговарајући*. У уџбенику истог издавача али за четврти разред долази до промена у квалитативном статусу одабране музичке грађе у функцији увођења симболичког представљања основних тонских висина и мера, као и ритмичке фигуре ♩. ♪. Код овог издавача у његовом у уџбенику за четврти разред преовлађује 7 или 53,84% примера прихватљивог квалитета насупрот мањој групи од 5 или 38,46% *одговарајућих* примера и 1 или 7,70% примера са оценом *неодговарајуће*. Изложени резултати по вертикали говоре да код једног издавача постоје потребни садржаји – примери за графичко представљање ритма/мелодије али да је та музичка грађа неуједначеног квалитета. Квалитативни резултати анализе уџбеника од првог до четвртог разреда другог издавача показују константну вертикалну уједначеност квалитета одабране музичке грађе будући да је квалитет садржаја 100% *одговарајући* и код графичког представљања ритма и/или мелодије и код увођења симболичког представљања тонских висина, 2/4, 3/4 и 4/4 такта и ритмичке фигуре четвртина са тачком и осмина (♩. ♪).

Из квалитативне обраде података сазнајемо да су у уџбеницима појединих издавача за други, трећи и четврти разред примери намењени графичком представљању ритма, односно мелодије и увођењу симболичког представљања тонских висина, мера и потребне ритмичке фигуре (♩. ♪) 100% *одговарајући*. У

уџбенику за први разред истог издавача квалитативни статус за наведене садржаје је мало другачији. Наиме, овде су 9 или 81,82% примера у функцији графичког представљања ритма и/или мелодије одговарајућег квалитета, док су 2 или 18,18% примера неодговарајућег квалитета.

У уџбенику за трећи разред једног издавача има 15 или 93,75% одговарајућих садржаја по овом индикатору и 1 пример или 6,25% садржаја неодговарајућег квалитета. У уџбенику за четврти разред истог издавача 2 или 16,67% примера су неодговарајућег квалитета насупрот 10 или 83,33% одабраних примера који су одговарајућег квалитета. У уџбенику за други разред истог издавача има 5 примера којима се графички представља ритам/мелодија и они су у квалитативном смислу 100% *одговарајући*, док у уџбенику за први разред постоји 5 или 83,33% графички приређених музичких примера одговарајућег квалитета и 1 или 16,67% примера прихватљивог квалитета.

Дакле, неодговарајућих примера намењених графичком представљању ритма и/или мелодије у високом проценту (75%) регистровано је у уџбенику за први разред само једног од четири издавача. Најмање су заступљени примери прихватљивог квалитета. Најбољи пласман, по овом истом индикатору, са 4 и 2 или 100% *одговарајућих* примера остварују уџбеници за први и други разред једног издавача и уџбеник за други разред другог издавача са 5 или 100% одговарајућих примера. Када сагледамо податке за други индикатор – музички примери за увођење симболичког представљања тонских висина, основних мера и потребне ритмичке фигуре (♩, ♪), примећујемо позитивну промену у квалитативном смислу. Наиме, два издавача у својим уџбеницима за трећи и четврти разред са 11, односно 14 примера обезбеђују описане садржаје који су 100% одговарајућег квалитета, а да један издавач има 18 или 100% одговарајућих садржаја у уџбенику за трећи разред. Резултати показују и да један издавач у уџбенику за трећи разред обезбеђује 15 или 93,75% и да у свом уџбенику за четврти разред нуди 10 или 83,33% одговарајућих садржаја по овом индикатору. Из изложених резултата уочавамо да су уџбенички садржаји за трећи и четврти разред према другом индикатору бољег квалитативног статуса од уџбеничких садржаја за први и други разред према првом индикатору. Добијени резултати показују да су код три од четири издавача уџбенички садржаји у њиховим уџбеницима од 1. до 4.

разреда мање или више неуједначеног квалитета и да један издавач остварује уједначен квалитет садржаја по вертикали зато што су одабрани музички примери за графичку презентацију ритма/мелодије и музички примери којима се уводи симболичко представљање основних тонских висина и ритмичких врста, као и ритмичке фигуре ♩ у његовим уџбеницима 100% одговарајући.

#### *1.2.4. Компоненте уџбеника у функцији извођења из нотног текста*

Код процене стања уџбеника за трећи и четврти разред у функцији извођења музике из нотног текста користили смо три индикатора/јединице садржаја: избор песама према компонентама музичке писмености (усавршавање певања/свирања у обиму обрађених тонова, ознаке за темпо и динамику и помоћни знаци у музици), затим избор аранжмана и разноврсност песама према жанру. Иако се четврта варијабла односи на анализу уџбеника трећег и четвртог разреда основне школе јер тада долази до читања из нота, ради добијања слике стања о разноврсности песама према жанру по вертикали, било је важно да анализа, поред поменута два разреда, обухвати уџбенике и прва два разреда основне школе (први и други разред). Анализа је показала да се из укупне суме ( $\Sigma$ ) примера за све намене/активности у уџбеницима за трећи и четврти разред исто као у уџбеницима за први и други разред, издваја једна група примера за извођење музике која је супстанцијална у области музичке писмености јер се у тој групи налазе песме/мелодије, игре и разни ритмички примери искључиво за активности говор/певање/свирање. До процентуалних података за све три јединице садржаја дошли смо израчунавањем фреквенције примера у односу на групу примера за извођење музике јер егзистира као 100% целина у функцији музичког описмењавања унутар (највеће) групе примера за све намене.

У Табели 21 саопштавамо кумулативне резултате анализе прве јединице садржаја у функцији четврте варијабле – избор песама према компонентама музичке писмености: усавршавање певања/свирања у обиму обрађених тонова, ознаке за темпо и динамику, како на српском тако и на италијанском језику и помоћне знаке у музици (репетиција, прима/секонда волта и D. C. Al Fine). Збирни резултати су продукт обједињене појединачне анализе сваке од наведених компоненти музичке писмености, са потребним супкомпонентама, из узорка уџбеника различитих издавача. Приликом евидентирања података регистровали смо и даље

присутну полифункционалност музичких примера и различите одлуке аутора да неке примере користе више пута за више намена у контексту извођења музике. Да бисмо добили релевантне податке о броју примера који служе за усавршавање извођења музике из нота, прво смо детектовали примере (песме/мелодије) који се уче по слуху због сложеније ритмичко-мелодијске структуре и/или других тоналитета, а затим их ставили *ad acta* приликом разматрања првог индикатора четврте варијабле. Код разматрања треће јединице садржаја – разноврност песама/мелодија према жанру, било је потребно да се анализирају уџбеници од 1. до 4. разреда, да се из анализе искључе ритмички примери (говорне бројалице; ритмичке вежбе и ритмички аранжмани) и евидентирају музички примери (песме/мелодије) из народног и/или уметничког опуса, теме/мелодије из цртаних/играних филмова и сл., како оних који се усвајају методом учења по слуху, тако и оних који се усвајају методом учења из нотног текста, али не из групе примера за све намене, већ из групе примера за извођење музике.



Табела 21. Заступљеност садржаја за четврту варијаблу – извођење из нотног текста у уџбеницима различитих издавача

### ЕДУКА

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Избор песама према компонентама музичке писмености: усавршавање певања/свирања у обиму обрађених тонова, ознаке за темпо и динамику, помоћни знаци	Не процењује се		Не процењује се		40	44,44	20	47,61
Избор аранжмана	Не процењује се		Не процењује се		3	3,33	8	19,04
Разноврсност песама/мелодија према жанру	22	73,33	23	85,18	72	80	37	88,09
Укупно примера за извођење музике (Σ)	30	100	27	100	90	100	42	100
Укупно примера за све намене (Σ)	55	100	46	100	114	100	63	100

### ЗУНС

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Избор песама према компонентама музичке писмености: усавршавање певања/свирања у обиму обрађених тонова, ознаке за темпо и динамику, помоћни знаци	Не процењује се		Не процењује се		27	75	40	67,79
Избор аранжмана	Не процењује се		Не процењује се		9	18,75	10	16,94
Разноврсност песама/мелодија према жанру	25	78,12	23	76,66	36	75	51	86,44
Укупно примера за извођење музике (Σ)	32	100	30	100	48	100	59	100
Укупно примера за све намене (Σ)	48	100	44	100	65	100	76	100

### КЛЕТ

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Избор песама према компонентама музичке писмености: усавршавање певања/свирања у обиму обрађених тонова, ознаке за темпо и динамику, помоћни знаци	Не процењује се		Не процењује се		10	28,57	23	35,93
Избор аранжмана	Не процењује се		Не процењује се		3	8,57	5	7,81
Разноврсност песама/мелодија према жанру	19	76	18	81,81	29	82,85	41	64,06
Укупно примера за извођење музике (Σ)	25	100	22	100	35	100	64	100
Укупно примера за све намене (Σ)	43	100	36	100	61	100	107	100

## КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Избор песама према компонентама музичке писмености: усавршавање певања/свирања у обиму обрађених тонова, ознаке за темпо и динамику, помоћни знаци	Не процењује се		Не процењује се		31	49,20	35	62,5
Избор аранжмана	Не процењује се		Не процењује се		5	7,93	5	8,92
Разноврсност песама/мелодија према жанру	20	83,33	27	75	47	74,60	48	85,71
Укупно примера за извођење музике ( $\Sigma$ )	24	100	36	100	63	100	56	100
Укупно примера за све намене ( $\Sigma$ )	61	100	73	100	100	100	90	100

Посматрајући изложене резултате у Табели 21, видимо да у уџбеницима за трећи и четврти разред различитих издавача постоји различита заступљеност садржаја прве јединице садржаја четврте варијабле, да се креће у распону од 10 до 40 примера у уџбеницима за трећи разред и од 20 до 40 примера у уџбеницима за четврти разред. Упоредивањем података за уџбенике музичке културе у трећем разреду добијамо сазнања да неки издавачи у својим уџбеницима имају најнижи проценат садржаја намењених усавршавању певања/свирања према наведеним компонентама музичке писмености –испод 30% (28,57%), да постоје два издавача са око 45% (44,44%) и готово 50% (49,29%) потребних садржаја, а да један издавача има највише, то јест 75% садржаја ове врсте. Процентуална слика заступљености исте јединице садржаја у уџбеницима за четврти разред благо је промењена. Избор песама према компонентама музичке писмености у уџбенику оног издавача који је у уџбенику за трећи разред имао најнижи проценат ових садржаја сада у уџбенику за четврти разред у процентима достиже безмало 36% (35,93%). Дакле, подаци показују повећање фреквенције примера за ову намену у односу на претходни разред само што тај пораст није утицао на померање уџбеника овог издавача са последње позиције. У уџбенику другог издавача за четврти разред избор песама према компонентама музичка писмености је у благом порасту у односу на уџбеник претходног разреда – износи око 48% (47,61%). И у уџбенику за четврти разред још једног издавача видимо да избор песама у функцији усавршавања извођења музике у обиму обрађених тонова заједно са ознакама за темпо, динамику и помоћних знака износи 62,5%. Подаци ове врсте су показатељ значајног повећања песама у поменутој функцији у поређењу са процентуалним подацима у уџбенику за трећи разред истог издавача који су ипак

били испод 50%. Према изложеним резултатима видимо да уџбеник за четврти разред једног издавача према избору песама у функцији усавршавања извођења музике из нотног текста у складу са одређеним компонентама музичке писмености од 67,79% ученицима и наставницима и даље обезбеђује највише садржаја за ову намену.

Посматрано у глобалу, распон између фреквенције аранжмана у уџбеницима за трећи и четврти разред код свих издавача готово да је исти. Наиме, фреквенција аранжмана у уџбеницима за трећи разред различитих издавача креће се од 3 до 9, а у уџбеницима за четврти разред креће се од 5 до 10. У уџбенику за трећи разред једног издавача налази се 3, а у уџбенику за четврти разред постоји 8 аранжмана. Уџбеник за трећи разред другог издавача садржи 9 аранжмана, док уџбеник за четврти разред истог издавача садржи 10 аранжираних музичких примера. Неки издавачи у уџбенику за трећи разред имају 3, у уџбенику за четврти разред имају 5 аранжмана, а неки издавачи у својим уџбеницима за трећи и четврти разред имају исти број – по 5 аранжираних музичких примера. Укратко, подаци показују да број аранжмана у уџбеницима за трећи и четврти разред од два издавача варира од 3 до 5, да код друга два издавача фреквенција аранжмана варира од 3 до 10 и да су тако формиране две групе издавача – издавачи са мање и издавачи са више аранжмана у својим уџбеницима.

Ако изузмемо уџбеник за четврти разред једног издавача који има 41 или 64,06% жанровски разноврсних песама/мелодија, у осталим уџбеницима свих издавача постоји разноврсност песама/мелодија према жанру у распону од 73,33% до 88,09%. Из саопштених резултата видимо да је жанровска разноврсност мелодијског материјала у уџбеницима различитих издавача заступљена у високом проценту, али се из изложених квантитативних података не види да је у уџбеницима већине издавача заступљена сужена разноврсност песама према жанру изузев уџбеника једног издавача са неуобичајено разуђеном жанровском концепцијом. Наиме, када у уџбеницима музичке културе не преовлађују народне песме и по неки пример другог музичког жанра, већ када постоје музички примери различитих жанрова (народне/уметничке песме нашег и других народа, композиције домаћих/страних композитора, композиције великих композитора, дечја музика, теме из играних/цртаних филмова за децу...), подстиче се учење ритмичких

врста/фигура које нису обележје наше музичке традиције и подстиче мултикултурна димензија писмености.

Саопштени подаци су у складу са нашом намером да се овим истраживањем региструје заступљености жанровске разноврсности у уџбеницима, али и указују на потребу да се неким следећим истраживањем установи однос заступљених музичких жанрова и изврши компарација тих података у уџбеницима различитих издавача.

У Табели 23 саопштавамо резултате квалитативне анализе већине јединица садржаја за четврту варијаблу. Наиме, резултате треће јединице садржаја четврте варијабле – разноврсност песама према жанру не саопштавамо у Табели 23 зато што се ови садржаји не разматрају квалитативно помоћу тростепенске скале ставова, већ се разматрају квантитативно по принципу *постоји/не постоји*. Подаци квантитативне анализе треће јединице садржаја за четврту варијаблу налазе се у Табели 21. Резултате квалитативне процене прве и друге јединице садржаја за четврту варијаблу саопштавамо у Табели 22.

Табела 22. Квалитет садржаја за четврту варијаблу – извођење из нотног текста у уџбеницима различитих издавача

#### ЕДУКА

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Избор песама према компонентама музичке писмености: усавршавање пев./свир. у обиму обрађених тонова, ознаке за темпо и динамику; помоћни знаци	Не процењује се			Не процењује се			38	0	2	20	0	0
							95	0	5	100	0	0
Избор аранжмана	Не процењује се			Не процењује се			0	3	0	0	8	0
							0	100	0	0	100	0
Укупно примера за усавршавање (Σ)	Не процењује се			Не процењује се			40			20		
							100			100		
Укупан број примера за извођење музике (Σ)	30			27			90			42		
	100			100			100			100		

### ЗУНС

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Избор песама према компонентама музичке писмености: усавршавање пев./свир. у обиму обрађених тонова, ознаке за темпо и динамику; помоћни знаци	Не процењује се			Не процењује се			25 92,60	0 0	2 7,40	40 100	0 0	0 0
Избор аранжмана	Не процењује се			Не процењује се			9 100	0 0	0 0	9 90	1 10	0 0
Укупно примера за усавршавање (Σ)	Не процењује се			Не процењује се			27 100			40 100		
Укупан број примера за извођење музике (Σ)	32 100			30 100			48 100			59 100		

### КЛЕТ

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Избор песама према компонентама музичке писмености: усавршавање пев./свир. у обиму обрађених тонова, ознаке за темпо и динамику; помоћни знаци	Не процењује се			Не процењује се			10 100	0 0	0 0	21 91,30	0 0	2 8,70
Избор аранжмана	Не процењује се			Не процењује се			3 100	0 0	0 0	3 60	0 0	2 40
Укупно примера за усавршавање (Σ)	Не процењује се			Не процењује се			10 100			23 100		
Укупан број примера за извођење музике (Σ)	25 100			22 100			35 100			64 100		

### КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Избор песама према компонентама музичке писмености: усавршавање пев./свир. у обиму обрађених тонова, ознаке за темпо и динамику; помоћни знаци	Не процењује се			Не процењује се			30 96,78	0 0	1 3,22	32 91,42	0 0	3 8,58
Избор аранжмана	Не процењује се			Не процењује се			5 100	0 0	0 0	5 100	0 0	0 0
Укупно примера за усавршавање (Σ)	Не процењује се			Не процењује се			31 100			35 100		
Укупан број примера за извођење музике (Σ)	24 100			36 100			63 100			56 100		

Тумачење скраћеница: О – одговарајући; ПР – прихватљив; НО – не одговарајући.

Изложени резултати квалитативног разматрања прве јединице садржаја показују да у уџбенику за трећи разред појединих издавача постоји 38 или 95% *одговарајућих* песама и 2 или 5% песама *неодговарајућег* квалитета, док је квалитет исте јединице садржаја у уџбеницима за четврти разред, истог издавача, за постојећих 20 песама 100% *одговарајући*. Квалитет исте компоненте у уџбенику за трећи разред другог издавача је *одговарајући* за 25 или 92,60% заступљених песама и *неодговарајући* за 2 или 7, 40% песама, док се у уџбенику овог издавача за четврти разред налази 40 или 100% песама *одговарајућег* квалитета. Налази квалитативне анализе показују да је код неких издавача у њиховом уџбенику за трећи разред квалитет 10 песама према компонентама музичке писмености ради усавршавања певања/свирања у оквиру обрађених тонова, тумачења ознака за темпо и помоћних знака у музици 100% *одговарајући*. У уџбенику истог издавача за четврти разред *одговарајућег* квалитета је 21 песма или 91,30%, а *неодговарајуће* су 2 песме или 8,70%. Из резултата анализе уџбеника за трећи разред неких издавача, према истој јединици садржаја, видимо да је 30 песама или 96,78% у квалитативном смислу *одговарајуће*, док је 1 песма, односно 3,22% музичког материјала *неодговарајуће*. У уџбенику за четврти разред 32 песме или 91,42% су оцењене као *одговарајуће*, док су 3 песме или 8,58% песама *неодговарајућег* квалитета. Из саопштених резултата видимо да у уџбеницима за трећи разред различитих издавача доминирају песме *одговарајућег* квалитета у веома високом проценту – изнад 90%, да већина издавача у уџбеницима за четврти, односно за трећи разред има 100% *одговарајућих* песама, да ниједан од анализираних издавача нема анализиране садржаје *прихватљивог* квалитета али да у појединим уџбеницима различитих издавача (уџбеник за трећи разред, уџбеник за четврти разред, уџбеник за трећи и четврти разред) постоји неколицина песама које су процењене као *неодговарајуће*.

Резултати друге јединице садржаја, односно компоненте уџбеника – избор аранжмана показују да број аранжмана код неких издавача у њиховим уџбеницима за трећи и четврти разред није исти али да су квалитативно индентични. Из изложених резултата видимо да у уџбенику за трећи разред једног издавача постоји 3 или 100% и у уџбенику за четврти разред 8 или 100% музичких аранжмана и да су *прихватљивог* квалитета. У уџбенику другог издавача за трећи разред постојећих 9 или 100% аранжмана су *одговарајући*, а у уџбенику за четврти разред

овог издавача 9 или 90% аранжмана су *одговарајући*, док је музички аранжман или 10% музичких аранжмана прихватљивог квалитета. Слична ситуација – да уџбеник за трећи разред има све музичке аранжмане одговарајућег квалитета а да у уџбенику за четврти разред квалитативни статус опада – појављује се код још једног издавача. Наиме, резултати показују да се у уџбенику за трећи разред још једног издавача налази 3 или 100% одговарајућих аранжмана, а да је највишом квалитативном оценом у уџбенику за четврти разред оцењено 3 или 60% аранжмана наспрот 2 или 40% аранжмана који су у овом уџбенику *неодговарајући*. Код једног од четири различита издавача опет бележимо индентичне резултате јер су у његовим уџбеницима за трећи и за четврти разред свих 5 аранжмана 100% одговарајућег квалитета. Из саопштених квалитативних чињеница уочавамо да је код већине издавача квалитет музичких аранжмана *одговарајући* осим једног издавача и његових уџбеника за трећи и за четврти разред, јер су аранжмани добили средњу оцену – *прихватљиво*, да само један издавач у својим уџбеницима за оба разреда обезбеђује 100% одговарајућих музичких аранжмана и да постоје два издавача који у својим уџбеницима за трећи разред обезбеђују 100% одговарајућих музичких аранжмана али да се у њиховим уџбеницима за четврти разред не одржава најпожељнији квалитативни статус, јер имају аранжмане прихватљивог, односно неодговарајућег квалитета.

### 1.3. Садржај CD-а из угла музичког описмењавања

Следеће истраживање садржаја за процес музичког описмењавања обухватило је анализу дигиталних носача звука (CD) уз уџбеник музичке културе различитих издавача (Едука, Завод за уџбенике – ЗУНС, Клет и Креативни центар).

#### 1.3.1. Компоненте CD-а у функцији развоја музичких способности

Да би смо добили податке који би прецизирали улогу CD-а ради развоја музичких способности ученика, приступили смо квантитативно-квалитативном проучавању садржаја на носачу звука код избора песама према амбитусу, примера са ритмичким елементима и интонативно-интерпретативне прецизности звучно записаних музичких примера у контексту наведене функције.

У Табели 23 саопштавамо резултате јединице садржаја прве варијабле регистрованих на CD-у уз уџбенике различитих издавача по разредима. До

результата смо дошли израчунавањем фреквенције примера према јединицама садржаја у односу на суму примера намењених развоју музичких способности, а не у односу на суму примера за све намене. Напомињемо да се у подаци у табелама које следе искључиво односе на фреквенцију снимљених музичких примера на носачу звука (CD).

Табела 23. Заступљеност садржаја за прву варијаблу – музичке способности на дигиталним носачима звука (CD) уз уџбенике различитих издавача

#### ЕДУКА

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Избор песама према амбигусу	22	73,33	23	100	/	/	/	/
Примери са ритмичким елементима (пулс, ритам, комбинације)	13	43,33	0	0	0	0	/	/
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за музичке способности	24	80	21	91,30	0	0	/	/
Укупно примера на CD- у за музичке способности (Σ)	30	100	23	100	0	0	/	/
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	55	100	46	100	24	100	53	100

#### ЗУНС

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Избор песама према амбигусу	15	100	18	100	/	/	/	/
Примери са ритмичким елементима (пулс, ритам, комбинације)	2	13,33	2	11,11	15	88,23	/	/
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за музичке способности	15	100	17	94,44	15	88,23	/	/
Укупно примера на CD-у за музичке способности (Σ)	15	100	18	100	17	100	/	/
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	34	100	27	100	34	100	49	100

#### КЛЕТ

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Избор песама према амбигусу	15	100	14	100	/	/	/	/
Примери са ритмичким елементима (пулс, ритам, комбинације)	15	100	14	100	12	100	/	/
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за музичке способности	15	100	14	100	12	100	/	/
Укупно примера на CD- у за музичке способности (Σ)	15	100	14	100	12	100	/	/
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	30	100	28	100	30	100	28	100



## КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Избор песама према амбитусу	7	100	6	100	/	/	/	/
Примери са ритмичким елементима (пулс, ритам, комбинације)	5	71,42	6	100	5	100	/	/
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за музичке способности	7	100	6	100	4	80	/	/
Укупно примера на CD-у за музичке способности (Σ)	7	100	6	100	5	100	/	/
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	54	100	50	100	45	100	46	100

Када се погледају резултати прве јединице садржаја – избор песама према амбитусу на CD-у различитих издавача за први разред – види се да један издавач са 22 или 73,33% песама према амбитусу квантитативно предњачи у односу на остале издаваче од којих два издавача имају по 15 или 100% снимљених песама док један издавач на свом дигитачном носачу звука нуди 7 или 100% песама са наведеном наменом. Иако је евидентно да CD једног издавача поседује највећи број песама у функцији развоја обима гласа ученика првог разреда, процентуални подаци су нижи од осталих зато што 22 песме или 73,33% песама представља један део од 30 или 100% свих звучно записаних примера у функцији развоја музичких способности (ритмички/мелодијски примери). На основу резултата анализе избора песама према амбитусу на CD-у различитих издавача за други разред уочавамо да са 23 песме или 100% и даље предњачи CD издавача који је на свом CD-у за први разред понудио највише песама за развој обима гласа ученика. На CD-у уз уџбеник за други разред осталих издавача има 18 или 100%, 14 или 100% и 6 или 100% музичких примера у функцији развоја обима гласа ученика. Резултати анализе CD-а за други разред показују да се на CD-у једног издавача налази два, односно три пута мање песама у функцији развоја амбитуса у поређењу са фреквенцијом примера за исту намену на носачима звука код већине издавача.

Сагледавањем изложених података анализе снимљених музичких примера за другу јединицу садржаја – примери са ритмичким елементима (пулс, ритам, комбинације пулса и ритма), који не подлежу квалитативној процени већ се само евидентирају са *постоји/не постоји*, видимо да ови садржаји постоје на CD-у за први разред код сва четири издавача само што их негде има више а негде мање.

Резултати анализе CD-а према другој јединици садржаја – примери са ритмичким елементима (пулс, ритам и комбинације пулса и ритма) – показују да на CD-у уз уџбеник за први разред различитих издавача оваквих садржаја има 13 или 43,33%, 2 или 13,33%, 15 или 100% и 5 или 71,42%. Истраживање исте јединице садржаја само на носачима звука за други разред донело је следеће резултате: на CD-у једног издавача нема примера са ритмичким елементима, али на CD-у већине издавача регистровано је 2 или 11,11%, 14 или 100% и 5 или 100% примера са ритмичким елементима. Дакле, један од издавача на свом носачу звука за други разред има највећу концентрацију примера са ритмичким елементима док их негде има скоро три пута мање. На CD-у једног издавача за други разред има најмање садржаја ове врсте, а један издавач на свом CD-у уз уџбеник за други и за трећи разред не обезбеђује ниједан пример према другој јединици садржаја. Анализа носача звука уз уџбеник за трећи разред показује да је већина издавача обезбедила снимљене примере са ритмичким елементима (пулс, ритам, комбинације пулса/ритма). Неки издавачи имају 15 или 88,23%, неки имају 12 или 100% а неки имају 5 или 100% наведених садржаја.

На основу изложеног евидентно је да један издавач на свом CD-у уз уџбеник за први разред обезбеђује највише песама са неким ритмичким елементима – 15 или 100% само што су они саставни део професионално искреираних аранжмана. Постојеће ритмичке елементе учитељи тешко да могу да издвоје из сложене аранжираних целине па се тако доводи у питање њихова реална примена у основношколским условима за развој ритмичких способности ученика.

Резултати треће јединице садржаја показују да на CD-у уз уџбеник једног издавача постоји 24 или 80% интонативно-интерпретативно прецизно снимљених примера и да на CD-у за други разред тог издавача постоји 21 или 91,30% интонативно-интерпретативно прецизних примера што указује на побошљање квалитета снимљеног материјала. Међутим, чињеница да на CD-у уз уџбеник за трећи разред истог издавача нема ниједног примера у функцији развоја музичких способности говори да је дошло до прекида у континуитету садржаја по вертикали. На CD-у за први разред другог издавача свих 15 или 100% снимљених песама у некој мери поседују интонативно-интерпретативну прецизност, а о томе ће бити више речи у резултатима квалитативне анализе ових садржаја. Налази показују да на CD-у уз уџбеник за други разред истог издавача постоји 17 или 94,44%

интонативно-интерпретативно прецизних примера. Анализа носача звука уз уџбенике за прва три разреда два издавача показује да код њих нема интонативно-интерпретативно непрецизних примера. Приметили смо и да на CD-у једног издавача нема ниједне песме у извођењу соло дечјег гласа или групе дечјих вокала уз пратњу клавира чиме се у први план ставља прецизна интонација, већ су све песме професионално аранжиране за мноштво ритмичко-мелодијских инструмената са звучним ефектима. Тако аранжиране песме на CD-у нуде примамљиву звучну презентацију само што су делови песме/песама са комбинованим ритмичким елементима више украс мелодији него што су применљиви током извођења у пракси. Примери са ритмичким елементима код осталих издавача нуде једноставну ритмичку подршку мелодији коју учитељи и ученици могу реално да репродукују (певањем и свирањем), што се и чује у појединим примерима.

Анализа CD-а уз уџбенике музичке културе за сва четири разреда према јединицама садржаја, односно компонентама прве варијабле показала је да се фреквенције музичких примера у функцији развоја музичких способности и примера за све намене понекад слажу са фреквенцијом примера из уџбеника за први и други разред једног издавача што није случај код већине издавача јер је фреквенција примера за обе намене на њиховим носачима звука мања него у уџбенику. Један издавач се издваја од осталих према поларитету у понуди музичких примера на носачу звука јер највише примера у функцији развоја музичких способности обезбеђује на CD-у за први разред – 30 или 100% и на CD-у за други разред – 23 или 100%, док на CD-у за трећи разред уопште нема садржаја у функцији развоја музичких способности.

У Табели 24 излажемо резултате квалитативне анализе већине јединица садржаја прве варијабле. Процентуални резултати прве од три јединице садржаја добијени су према фреквенцији мелодијских примера – песме/мелодије, док су остали процентуални резултати добијени у односу на укупну суму примера за музичке способности који укључују и мелодијске и ритмичке примере (бројалице, ритмички аранжмани). Резултати квалитативне анализе јединице садржаја – избор песама према амбитусу – показују дистрибуцију песама у односу на амбитус у првом разреду ( $c_1 - a_1$ ) и другом разреду ( $h - c_2$ ) на тростепеној скали: *одговарајуће* (О), *прихватљиво* (ПР) или *неодговарајуће* (НО), изузев друге јединице садржаја коју квалитативна анализа не обухвата. Дакле, у Табели 25 се налазе резултати

квалитативне анализе јединице садржаја – избор песама према амбитусу и интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за музичке способности, а резултати анализе јединице садржаја – примери са ритмичким елементима су издвојени из Табеле 24 са квалитативним подацима јер заузимају своје место у Табели 23 са квантитативним подацима.

Табела 24. Квалитет садржаја за прву варијаблу – музичке способности на дигиталним носачима звука (CD) уз уџбенике различитих издавача

#### ЕДУКА

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Избор песама према амбитусу	18 81,81	4 18,19	0 0	23 100	0 0	0 0	Не процењује се			Не процењује се		
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за музичке способности	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО			
	f	f	f	f	f	f	f	f	f			
	%	%	%	%	%	%	%	%	%			
	24 80	6 20	0 0	21 91,30	2 8,70	0 0	0 0	0 0	0 0			
Укупно примера на CD-у за музичке способности (Σ)	30 100			23 100			0 0			Не процењује се		
Укупно примера на CD - у за све намене (Σ)	55 100			46 100			24 100			53 100		

#### ЗУНС

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Избор песама према амбитусу	13 86,67	2 13,33	0 0	18 100	0 0	0 0	Не процењује се			Не процењује се		
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за музичке способности	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО			
	f	f	f	f	f	f	f	f	f			
	%	%	%	%	%	%	%	%	%			
	15 100	0 0	0 0	17 94,44	1 5,56	0 0	14 82,36	1 5,88	2 11,76			
Укупно примера на CD-у за музичке способности (Σ)	15 100			18 100			17 100			Не процењује се		
Укупно примера на CD- у за све намене (Σ)	34 100			27 100			34 100			49 100		

### КЛЕТ

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Избор песама према амбитусу	12 80	3 20	0 0	14 100	0 0	0 0	Не процењује се			Не процењује се		
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за музичке способности	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО			
	f	f	f	f	f	f	f	f	f			
	%	%	%	%	%	%	%	%	%			
	15 100	0 0	0 0	14 100	0 0	0 0	13 100	0 0	0 0			
Укупно примера на CD-у за музичке способности (Σ)	15 100			14 100			13 100			Не процењује се		
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	30 100			28 100			30 100			28 100		

### КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Избор песама према амбитусу	7 100	0 0	0 0	6 100	0 0	0 0	Не процењује се			Не процењује се		
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за музичке способности	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО			
	f	f	f	f	f	f	f	f	f			
	%	%	%	%	%	%	%	%	%			
	7 100	0 0	0 0	6 100	0 0	0 0	4 80	1 20	0 0			
Укупно примера на CD-у за музичке способности (Σ)	7 100			6 100			5 100			Не процењује се		
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	54 100			50 100			45 100			46 100		

Тумачење скраћеница: О – одговарајући; ПР – прихватљив; НО – неодговарајући.

Анализа заступљености песама према амбитусу у квалитативном смислу показује да садржаји ове врсте на CD-у, за први и други разред, остварују распон од 80% до 100%. Гледајући резултате за први разред, примећујемо да CD једног издавача са својих 7 песама обезбеђује 100% садржаја одговарајућег квалитета, али такође видимо да овај издавач има и најмањи број примера у функцији развоја музичких способности ученика у поређењу са осталим издавачима који за исту

намену пружају два, три па и четири пута више садржаја. Резултати евалуације CD-а другог издавача показују да су 18 или 81,81% музичких примера одговарајућег квалитета и да је 4 или 18,19% песама *прихватљиво*. Неки носачи звука уз уџбеник за први разред обезбеђују 13 или 86,67% одговарајућих садржаја у функцији развоја обима гласа и 2 или 13,33% садржаја прихватљивог квалитета. У погледу прве јединице садржаја на CD-у два издавача постоји подударност у фреквенцији. На њиховим носачима звука уз уџбеник за први разред налази се по 15 или 100% примера, а и квалитативни резултати се незнатно разликују. Наиме, једна издавачка кућа је на свом CD-у за први разред обезбедила 13 или 86,67% одговарајућих песама и 2 песме или 13,33% песама прихватљивог квалитета, а друга издавачка кућа на свом CD-у за исти разред има 12 или 80% песама одговарајућег квалитета и 3 или 20% садржаја прихватљивог квалитета.

Резултати квалитативне анализе избора песама за развој амбитуса на носачима звука уз уџбенике за други разред показују различиту фреквентност ове јединице садржаја, али такође показују да је код свих издавача квалитет снимљених примера 100% одговарајући. Из групе од четири издавача у погледу највећег избора снимљених песама према амбитусу одговарајућег квалитета предњачи CD једног издавача са 23 песме или 100% песама а затим се нижу издавачи који на својим носачима звука имају 18 или 100%, 14 или 100% одговарајућих песама и на крају 6 или 100% песама одговарајућих песама. Из изложених резултата видимо да се на CD-у за први и други разред једног издавача налази најмање песама за развој амбитуса, али и да се овај издавач истиче од осталих зато што су све понуђене песме, у оба разреда, 100% *одговарајуће*, док на носачима звука већине издавача имамо већу фреквенцију садржаја са овом наменом и израженију разлику у квалитету тих садржаја. У поређењу са квалитетом избора песама према амбитусу на носачима звука за први разред, квалитет ових садржаја на носачима звука за други разред је побољшан јер је код свих издавача 100% *одговарајући*.

Када сагледамо квалитативне резултате анализе садржаја на CD-у према трећем индикатору – интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера у функцији подстицања развоја музичких способности ученика, видимо да већина издавача испуњава највише квалитативне стандарде, односно да је квалитет извођења примера на њиховим носачима звука 100% одговарајући. Само на CD-у уз уџбеник за први разред једног издавача регистровано је 24 или 80%

музичких примера одговарајућег квалитета и 6 или 20% прихватљивих музичких примера.

Резултати анализе исте јединице садржаја само на носачима звука за други разред показују да се на CD-у неких издавача налази 21 садржај или 91,30% садржаја одговарајућег квалитета и 2 музичка примера или 8,70% музичких примера са оценом прихватљиво, односно 17 или 94,44% песама одговарајућег квалитета и 1 песма или 5,56% музичког програма за развој музичких способности прихватљивог квалитета. Евалуацијом снимака на CD-у преосталих издавача добили смо налазе интонативно-интерпретативне прецизности њихових музичких примера која је код једног издавача 100% одговарајућа за 14 песама на његовом CD-у уз уџбеник за други разред и такође 100% одговарајућа за 6 песама на CD-у за исти разред другог издавача.

Код евалуације квалитета музичких примера на CD-у за трећи разред не разматра се снимљени материјал за прву јединицу садржаја, али се може разматрати за другу и трећу јединицу садржаја уколико постоје на CD-у. Један од издавача на свом CD-у уз уџбеник за трећи разред нема звучне записе садржаја у служби развоја музичких способности ученика и зато није било могућности да се спроведе ни квантитативна а ни квалитативна обрада података. Како смо на носачима звука већине издавача евидентирали постојање примера за другу јединицу садржаја, тај материјал је анализиран и квалитативно. Подаци показују да се на CD-у за трећи разред једног издавача налази 15 или 88,23% примера од укупно 17 или 100% примера одабраних за рад на подстицању развоја музичких способности ученика и да је у интонативно-интерпретативном смислу 14 или 82,36% снимљеног музичког материјала одговарајућег квалитета, 1 песма (5,88%) прихватљива и да су 2 (11,76%) песме квалитативно неприхватљиве. На CD-у за трећи разред другог издавача налази се 13 или 100% примера, односно песама са ритмичким елементима намењених развоју музичких способности ученика и они су 100% одговарајућег квалитета. На CD-у за исти разред једног издавача евидентирано је 5 или 100% примера са ритмичким елементима за унапређивање развоја музичких способности ученика од којих је 4 или 80% примера у интонативно-интерпретативном погледу одговарајуће и 1 (20%) пример прихватљиво.

Изложени резултати показују да изузев једног издавача већина издавача и у трећем разреду поклања пажњу развоју музичких способности ученика те тако

остварује континуитет у тој намени у прва три разреда основне школе. Ови резултати такође показују да један издавач на свом CD-у за трећи разред обезбеђује највише примера за подстицање развоја музичких способности ученика, да преовлађују примери одговарајућег квалитета, али и да постоје три песме слабијег квалитета услед мање или више изражене интонативно-интерпретативне непрецизности за разлику од остала два издавача који на својим носачима звука имају 100% примера одговарајућег квалитета јер су извођења интонативно-интерпретативно прецизна. Иако подаци указују на чињеницу да се на носачима звука у првом, другом и трећем разреду код већине издавача налазе примери за развој музичких способности ученика, а то је показатељ континуитета, код неких издавача долази до прекида континуитета у трећем разреду, а код неких издавача се примећује постепени пад у погледу интонативно-интерпретативног квалитета садржаја на CD-у од првог до трећег разреда. Наиме, квалитет песама на CD-у за први разред тог издавача је 100% одговарајући, у другом разреду одговарајућег квалитета је 94,44% снимљених примера, а у трећем разреду постоји 82,36% интонативно-интерпретативно одговарајућих песама. На основу анализе музичког материјала на носачима звука тог издавача установили смо да је бољи квалитет снимљених песама према интонативној стабилности и интерпретативној изражајности групе деце – извођача који су интерпретирали музички материјал на CD-у за први и други разред, у поређењу са квалитетом репродукције музичког материјала деце – извођача на CD-у за трећи разред. Један издавач на носачима звука уз уџбенике за први, други и трећи разред има 100% интонативно-интерпретативно прецизно снимљене музичке примера. Укратко, на CD-у уз уџбеник за трећи разред већине издавача доминирају музички примери одговарајућег квалитета. Обједињени резултати истраживања материјала према трећем индикатору у Табели 25 такође показују да је интонативно-интерпретативна прецизност снимљених музичких примера на CD-у уз уџбеник за први разред у функцији развоја музичких способности ученика 100% одговарајућа код три издавача, да два издавача обезбеђују 100% одговарајућих музичких примера на CD-у за први и други разред и да један издавач на CD-у уз уџбеник за трећи разред представља 80% песама одговарајућег квалитета.



### 1.3.2. Компоненте CD-а у функцији поставке звука

Друга варијабла – поставка звука, обухвата три јединице садржаја које смо оформили ради истраживања заступљености и квалитета поставке тонских висина и ритмичких врста и интонативно-интерпретативне прецизности одабраних музичких примера наведених јединица, уколико постоје на CD-у.

У Табели 25 излажемо квантитативне резултате анализе CD-а за поставку звука према следећим јединицама садржаја: песме модели, примери за ритмичке врсте и интонативно-интерпретативна прецизност снимљених песама модела и осталих музичких примера у функцији поставке ритмичких врста, а све заједно је у функцији поставке звука. Квантитативни подаци треће јединице садржаја у Табели 25 су информативног карактера јер се ова јединица садржаја истражује и квалитативно. Резултате квалитативне анализе треће јединице садржаја друге варијабле презентујемо у Табели 26.

Табела 25. Заступљеност садржаја за другу варијаблу – поставка звука на дигиталним носачима звука (CD) уз уџбенике различитих издавача

#### ЕДУКА

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме модели	3	10	3	13,04	0	0	2	100
Примери за ритмичке врсте	30	100	23	100	/	/	/	/
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за поставку звука	30	100	23	100	0	0	2	100
Укупно примера на CD- у за поставку звука	30	100	23	100	0	0	2	100
Укупно примера на CD-у за све намене ( $\Sigma$ )	55	100	46	100	24	100	53	100

#### ЗУНС

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме модели	1	6,66	0	0	5	100	4	100
Примери за ритмичке врсте	15	100	18	100	/	/	/	/
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за поставку звука	15	100	0	0	4	80	4	100
Укупно примера на CD-у за поставку звука	15	100	18	100	5	100	4	100
Укупно примера на CD-у за све намене ( $\Sigma$ )	34	100	27	100	34	100	49	100

### КЛЕТ

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме модели	0	0	0	0	6	100	1	100
Примери за ритмичке врсте	15	100	14	100	/	/	/	/
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за поставку звука	15	100	14	100	6	100	1	100
Укупно примера на CD-у за поставку звука	15	100	14	100	6	100	1	100
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	30	100	28	100	30	100	28	100

### КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме модели	0	0	0	0	0	0	0	0
Примери за ритмичке врсте	7	100	6	100	/	/	/	/
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за поставку звука	7	100	6	100	0	0	0	0
Укупно примера на CD-у за поставку звука	7	100	6	100	0	0	0	0
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	54	100	50	100	45	100	46	100

Анализа CD-а према првој јединци садржаја друге варијабле показује да на носачима звука већине издавача постоје песме модели насупрот CD-а једног издавача који нема садржаје ове врсте за поставку тонских висина ни на једном од својих CD-а уз уџбенике од првог до четвртог разреда. Анализа дигиталних носача звука за први разред преостала три издавача донела је следеће резултате: на једном CD-у песама модела има 3 или 100%, на CD-у другог издавача постоји 1 песма модел или 6,66%, док један издавач на свом CD-у за први разред нема песме моделе. Анализа CD-а за други разред показује да један издавач има 3 песме модела или 13,04% песама модела а да остала два издавача на својим носачима звука не обезбеђују ову врсту песама. Анализа CD-а за трећи разред показује обрнуте промене, као у огледалу. Издавач који је једини имао песме моделе на CD-у за други разред сада на CD-у за трећи разред нема песме моделе али их зато има 5 или 100% и 6 или 100% на CD-у за трећи разред два издавача на чијим носачима звука за други разред није било звучно забележених песама модела. Резултати анализе CD-а за четврти разред показују да се на носачу звука једног издавача налазе 2 песме модела или 100% музичких примера за поставку звука, да их на CD-у ЗУНС-а има 4 или 100% и да CD Клет-а садржи звучни

снимак 1 или 100% песме модела. На основу изложених резултата истраживања прве јединице садржаја – песме модели, примећујемо не само веома скромну фреквенцију ових музичких садржаја, већ и њихову неуједначену дистрибуцију на носачима звука од првог до четвртог разреда која се креће од 1 песме до највише 6 песама модела на једном CD-у.

Анализа друге јединице садржаја – примери за ритмичке врсте, којом се разматрају садржаји на CD-у, само за први и други разред код свих издавача показује да одабрани примери поседују карактеристике полифункционалности јер се иста група примера за развој музичких способности користи и за поставку основних ритмичких врста. Тако је на CD-у за први разред једног издавача укупно забележено 30 или 100% примера који се могу користити код поставке основних ритмичких врста. Два издавача на својим носачима звука уз уџбеник за први разред нуде по 15 или 100% примера који представљају програм у функцији развоја музичких способности са намером да се користе и у поставци ритмичких врста. По истом систему добијамо податке да се на CD-у за почетни разред још једног издавача налази 7 или 100% примера у служби упознавања ученика са основним ритмичким врстама. На CD-у за други разред различитих издавача забележено је 23 или 100% примера за постављање ритмичких врста, 18 или 100%, 14 или 100% и 6 или 100% примера. Из приказаних резултата анализе CD-а свих издавача запажамо неуједначену фреквенцију примера за поставку ритмичких врста, као и да се појављују у распону од најмање 6 примера до највише 30 примера. Резултати анализе CD-а за први и други разред по овом индикатору показују да се фреквенција примера у функцији поставке основних ритмичких врста слаже са фреквенцијом одабраних примера на носачу звука за развој музичких способности.

Из резултата квантитативне анализе снимљеног материјала на CD-у уз уџбенике првог и другог разреда свих издавача сазнајемо да интонативно-интерпретативно прецизно изведено најмање 6 и највише 30 примера. Из добијених налаза такође сазнајемо да већина издавача на својим носачима звука за први и други разред обезбеђује различиту фреквенцију примера за поставку звука у односу на укупну суму примера за све намене и да је ова разлика у фреквенцији најизраженија на компакт-дискovima за оба разреда (13 примера) једног издавача на којима се налази осам пута мање примера у функцији поставке звука у

поређењу са укупном сумом примера за све намене у уџбеницима за први и други разред истог издавача (104 примера).

Из објављених резултата видимо да се број песама модела на CD-у за трећи и четврти разред два издавача повећава у поређењу са бројем ових песама на CD-у за прва два разреда, а да се код неких незнатно смањује. Сумирањем фреквенције песама модела по вертикали, дакле од првог до четвртог разреда, констатујемо да се на носачима звука једног издавача налази 10 песама модела, да се на носачима звука другог издавача налази укупно 8 песама модела, да неки издавачи на својим носачима звука за сва четири разреда обезбеђују 7 песама модела и да један издавач не обезбеђује ову врсту методичког материјала за поставку звука на својим компакт-дискovima. Евидентно је да се дигитални носачи звука једне издавачке куће са највећом фреквенцијом песама модела – укупно 10 – истичу од осталих издавача. Без обзира на то, исти издавач не обезбеђује вертикалну повезаност разматраних садржаја пошто на његовом CD-у уз уџбеник за други разред изостају песме модели.

Како се прва и друга јединица садржаја не разматрају квалитативно, већ једино квантитативно, у Табели 26 саопштавамо резултате само треће јединице садржаја будући да је једина јединица садржаја за другу варијаблу која се процењује квалитативно на тростепој скали ставова: *одговарајуће/прихватљиво/неодговарајуће*.

Табела 26. Квалитет садржаја за другу варијаблу – поставка звука на дигиталним носачима звука (CD) уз уџбенике различитих издавача

#### ЕДУКА

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за поставку звука	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	3 100	0 0	0 0	3 100	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	2 100	0 0	0 0
Укупно примера на CD-у за поставку звука (Σ)	30 100			23 100			0 0			2 100		
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	55 100			46 100			24 100			53 100		

### ЗУНС

Јединице садржаја	1. разред	2. разред	3. разред	4. разред
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за поставку звука	О ПР НО	О ПР НО	О ПР НО	О ПР НО
	f f f	f f f	f f f	f f f
	% % %	% % %	% % %	% % %
	15 0 0 100 0 0	18 0 0 100 0 0	4 0 1 80 0 20	4 0 0 100 0 0
Укупно примера на CD-у за поставку звука (Σ)	15 100	18 100	5 100	4 100
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	34 100	27 100	34 100	49 100

### КЛЕТ

Јединице садржаја	1. разред	2. разред	3. разред	4. разред
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за поставку звука	О ПР НО	О ПР НО	О ПР НО	О ПР НО
	f f f	f f f	f f f	f f f
	% % %	% % %	% % %	% % %
	15 0 0 100 0 0	14 0 0 100 0 0	6 0 0 100 0 0	1 0 0 100 0 0
Укупно примера на CD-у за поставку звука (Σ)	15 100	14 100	5 0	4 100
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	30 100	28 100	30 100	28 100

### КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	1. разред	2. разред	3. разред	4. разред
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за поставку звука	О ПР НО	О ПР НО	О ПР НО	О ПР НО
	f f f	f f f	f f f	f f f
	% % %	% % %	% % %	% % %
	7 0 0 100 0 0	6 0 0 100 0 0	0 0 0 0 0 0	0 0 0 0 0 0
Укупно примера на CD-у за поставку звука (Σ)	7 100	6 100	0 0	0 100
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	54 100	50 100	45 100	46 100

Тумачење скраћеница: О – одговарајући; ПР – прихватљив; НО – неодговарајући.

Резултати анализе треће јединице садржаја показују да интонативно-интерпретативну прецизност примера за поставку звука, то јест песама модела са CD-а једног издавача није било могуће квалитативно разматрати због незаступљености ових садржаја на његовој аудио-јединици уџбеничког комплета, али да су квалитативно анализиране остале заступљене песме за поставку основних рит-

мичких врста. Сагледавајући обједињене резултате, установили смо да не постоје музички примери са средњом оценом прихватљиво и да се на аудио-носачима од првог до четвртог разреда већине издавача налази 100% интонативно-интерпретативно прецизно изведених песама одговарајућег квалитета уз један изузетак. Наиме, на CD-у за трећи разред једног издавача 1 песма модел или 20% снимљеног музичког материјала је неодговарајућег квалитета због интонативног дисбаланса, док су 4 песме или 80% песама модела одговарајућег квалитета.

Приликом процене друге јединице садржаја – примери за ритмичке врсте – установили смо да припадају групи примера за развој музичких способности и да су на носачима звука уз уџбенике за први и други разред од свих издавача 100% одговарајући јер се користе песме у основним ритмичким врстама (тактови: 2/4; 3/4; 4/4). Разматрајући интонативно-интерпретативну прецизност снимљених примера за обе јединице садржаја, установили смо да на носачима звука различитих издавача преовлађује 100% одговарајућих садржаја, изузев CD-а једног издавача за трећи разред са једном песмом моделом неодговарајућег квалитета и да је у случају једног издавача квалитативно процењивана само друга јединица садржаја јер овај издавач на својим носачима звука нема песме моделе.

### *1.3.3. Компоненте CD-а у функцији повезивања звука и музичког записа*

Истраживање музичког материјала према трећој варијабли – повезивање звука и музичког записа спровели смо помоћу три јединице садржаја, односно помоћу три компоненте CD-а: избор музичких примера на CD-у који су у уџбенику представљени графички, избор музичких примера који уводе у симболичко представљање одређеног мелодијско-ритмичког проблема и интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност таквих музичких примера. У Табели 27 представљамо резултате квантитативне анализе компонената CD-а за трећу варијаблу. Садржаји према трећој компоненти CD-а се оцењују и квалитативно, а њихови резултати следе у Табели 28.

Табела 27. Заступљеност садржаја за трећу варијаблу – повезивање звука и музичког записа на дигиталним носачима звука (CD) уз уџбенике различитих издавача

**ЕДУКА**

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Избор музичких примера који су у уџбенику представљени графички	24	100	5	100	/	/	/	/
Избор музичких примера који уводе у симболичко представљање одређеног мелодијско-ритмичког проблема	/	/	/	/	0	0	24	100
Интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност музичких примера за повезивање звука и музичког знака	9	37,5	3	60	0	0	23	95,83
Укупно примера на CD- у за повезивање звука и музичког знака	24	100	5	100	0	0	24	100
Укупно примера на CD- у за све намене (Σ)	55	100	46	100	24	100	53	100

**ЗУНС**

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Избор музичких примера који су у уџбенику представљени графички	3	100	4	100	/	/	/	/
Избор музичких примера који уводе у симболичко представљање одређеног мелодијско-ритмичког проблема	/	/	/	/	5	100	13	100
Интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност музичких примера за повезивање звука и музичког знака	3	100	4	100	5	100	11	84,61
Укупно примера на CD-у за повезивање звука и музичког знака	3	100	4	100	5	100	13	100
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	34	100	27	100	34	100	49	100

**КЛЕТ**

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Избор музичких примера који су у уџбенику представљени графички	0	0	3	100	/	/	/	/
Избор музичких примера који уводе у симболичко представљање одређеног мелодијско-ритмичког проблема	/	/	/	/	6	100	4	100
Интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност музичких примера за повезивање звука и музичког знака	0	0	2	66,67	6	100	4	100
Укупно примера на CD-у за повезивање звука и музичког знака	0	0	3	100	6	100	4	100
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	30	100	28	100	30	100	28	100

## КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Избор музичких примера који су у уџбенику представљени графички	7	100	0	0	/	/	/	/
Избор музичких примера који уводе у симболичко представљање одређеног мелодијско-ритмичког проблема	/	/	/	/	5	100	4	100
Интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност музичких примера за повезивање звука и музичког знака	1	14,28	0	0	5	100	3	75
Укупно примера на CD- у за повезивање звука и музичког знака	7	100	0	0	5	100	4	100
Укупно примера на CD- у за све намене (Σ)	54	100	50	100	45	100	46	100

Изложени резултати истраживања материјала према првој јединици садржаја показују да на носачима звука уз уџбеник за први и/или други разред различитих издавача постоје одабрани музички примери који су у уџбенику представљени графички, то јест иконички, да су код неких издавача у појединим разредима изостављени и да су различито заступљени. На CD-у за први разред једног издавача евидентирали смо 24 музичка примера или 100% музичких примера који у уџбенику визуелно представљају записану информацију са носача звука да би се звук и слика повезали у једну целину. На CD-у ЗУНС-а евидентирали смо 3 или 100% примера, на CD-у Клет-а за први разред нема примера који звучни запис повезује са графичким записом тог примера у уџбенику, док на CD-у Креативног центра постоји 7 или 100% аудио-визуелно приређених музичких примера. Сагледавањем резултата исте јединице садржаја само на компакт-дискovima за други разред на CD-у једног издавача региструјемо велику промену у вези са музичким примерима који су у уџбенику представљењи графички (иконички) јер их има скоро пет пута мање, односно 5 или 100%. На носачима звука за исти разред неких издавача нема драстичнијих осцилација према фреквенцији примера у описаној функцији јер обезбеђују 4 или 100%, односно 3 песме или 100% песама чији је звучни запис у уџбенику представљен графичким решењем. На CD-у за други разред једног издавача не постоје примери који се користе за повезивање звука и музичког знака графичким средствима. Резултати анализе показују да половина издавача на својим CD-овима и за први и за други разред нуди звучне



информације које су у уџбенику представљене графички и да половина издавача такође нуди примере за повезивање звука и музичког записа графички, само што нису заступљени на CD-у за оба разреда већ само на CD-у за први разред, односно на CD-у за други разред. Прегледом изложених резултата уочавамо да носачи звука уз уџбенике за први и други разред половине издавача на својим носачима звука обезбеђују садржаје за графичко/симболичко повезивање звука и тако постижу континуитет у излагању таквих садржаја.

Када сагледамо податке према другој јединици садржаја, примећујемо да снимљених примера (песме), који су подршка увођењу у симболичко представљање неког мелодијско-ритмичког проблема у уџбенику, на CD-у за трећи разред једног издавача нема али да их има 24 или 100% на CD-у уз уџбеник за четврти разред. На CD-у за трећи разред другог издавача евидентирали смо 5 или 100% примера и 13 или 100% примера (песме, мелодије) на CD-у за четврти разред истог издавача који су одабрани да звучно подрже увођење у симболички представљен музички задатак. На CD-у за трећи разред неких издавача постоји 6 или 100% примера у складу са функцијом друге јединице садржаја и 4 или 100% на њиховом CD-у за четврти разред. Поједини издавачи на свом CD-у за трећи разред обезбеђују 5 или 100% музичких примера и на CD-у за четврти разред, као и 4 или 10% примера чија је улога да звуком оживе нотни запис у уџбенику који служи за увођење неког мелодијско-ритмичког проблема.

Највише садржаја за повезивање звука са конвенционалним нотним записом пружа CD за четврти разред једног издавача зато што свих 24 или 100% снимљених песама/мелодија остварује везу са уџбеником поводом увођења у симболичку представу неког музичког (мелодијско-ритмичког) проблема: увођење нове тонске висине и њено повезивање са другим, претходно обрађеним тоновима, увођење нове мере и/или ритмичке фигуре ♩.

Резултати анализе интонативно-интерпретативне компатибилности и прецизности песама/мелодија за графичко/симболичко повезивање звука и музичког знака показују различиту организацију садржаја са потребним квалитетим на носачим звука. Тако на CD-у за први разред једног издавача има 9 или 37,5% интонативно-интерпретативно компатибилних, то јест звучно усклађених примера са нотним записом у уџбенику и интонативно-интерпретативно прецизно

изведених, да на CD-у за други разред истог издавача постоје 3 или 60% примера са потребним квалитетима, да на CD-у за трећи разред нема садржаја за рад са звуком и да на CD-у за четврти разред има 23 или 95,23% примера у функцији ове компоненте треће варијабле. На CD-у за први разред неких издавача постоје 3 или 100% интонативно-интерпретативно компатибилних и прецизних примера, на CD-у за други разред постоје 4 или 100% примера и на CD-у трећи разред их има 5 или 100%. На њиховом CD-у за четврти разред интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност је евидентирана код 11 или 84,61% песама/мелодија. Разматрање носача звука појединих издавача према истој компоненти, уз елиминацију CD-а за први разред јер се на њему не налазе садржаји који се овде истражују, резултирало је следећим подацима: на CD-у за други разред постоје 2 садржаја (66,67%), на CD-у за трећи разред има 6 (100%) и на CD-у за четврти разред се обезбеђују 4 или (100%) песме које су интонативно-интерпретативно компатибилне са графичким/нотним записом у уџбенику и које су на CD-у изведене интонативно-интерпретативно прецизно. Интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност на CD-у за први разред неких издавача испољена је код 1 или 14,28% заступљених примера. Насупрот њиховом CD-у за други разред – који не може бити предмет анализе јер на њему нема одабраних примера који подржавају повезивање звука са графичким приказом кретања мелодије/ритма у уџбенику, дигитални носач звука за трећи и и четврти разред садржи потребан материјал за симболичко повезивање звука и нотне слике. Анализом аудио-записа са музичким записима у уџбенику на њиховом CD-у за трећи разред 5 или 100% песама поседује интонативно-интерпретативну компатибилност и прецизност, док смо на CD-у за четврти разред ове квалитете установили код 3 или 75% примера.

Изложени резултати анализе последње компоненте – јединице садржаја CD-а различитих издавача, указују на постојање сличности и различитости не само у фреквенцији одабраних примера већ и у њиховом квалитативном статусу. Носачи звука од првог до четвртог разреда само једног издавача обезбеђују потпуну континуираност садржаја за графичко/симболичко повезивање звука и музичог записа.

У Табели 28 објављујемо резултате за трећу јединицу садржаја која се у групи од три јединице садржаја за трећу варијаблу једина квалитативно процењује на тростепеној скали ставова: *одговарајуће/прихватљиво/неодговарајуће*. Код

треће јединице садржаја саопштавамо квалитативне резултате само оних примера који су прошли први круг процене према критеријуму компатибилности на релацији звучни запис – нотни запис. Наиме, примери за које смо установили да звуче другачије на CD-у у односу на исте примере који су у уџбенику представљени графички/симболички, и *vice versa*, постају некомпатибилни и тако губе право на улазак у други круг квалитативне анализе према тростепеној скали ставова.

Табела 28. Квалитет садржаја за трећу варијаблу – повезивање звука и музичког записа на дигиталним носачима звука (CD) уз уџбенике различитих издавача

#### ЕДУКА

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
Интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност музичких примера за повезивање звука и музичког знака	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	9	0	0	3	0	0	0	0	0	23	0	0
	37,5	0	0	60	0	0	0	0	0	95,83	0	0
Укупно примера на CD-у за повезивање звука и музичког записа ( $\Sigma$ )	24			5			0			24		
	100			100			0			100		
Укупно примера на CD-у за све намене ( $\Sigma$ )	55			46			24			53		
	100			100			100			100		

#### ЗУНС

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
Интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност музичких примера за повезивање звука и музичког знака	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	3	0	0	4	0	0	5	0	0	11	2	0
	100	0	0	100	0	0	100	0	0	84,62	15,38	0
Укупно примера на CD-у за повезивање звука и музичког записа ( $\Sigma$ )	3			4			5			13		
	100			100			100			100		
Укупно примера на CD-у за све намене ( $\Sigma$ )	34			27			43			49		
	100			100			100			100		

### КЛЕТ

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
Интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност музичких примера за повезивање звука и музичког знака	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	0	0	0	2	0	0	6	0	0	4	0	0
	0	0	0	66,67	0	0	100	0	0	100	0	0
Укупно примера на CD-у за повезивање звука и музичког записа (Σ)	0			3			6			4		
	100			100			100			100		
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	30			28			30			28		
	100			100			100			100		

### КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	1. разред			2. разред			3. разред			4. разред		
	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО	О	ПР	НО
Интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност музичких примера за повезивање звука и музичког знака	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
	1	0	0	0	0	0	5	0	0	3	0	0
	14,28	0	0				100	0	0	75	0	0
Укупно примера на CD-у за повезивање звука и музичког записа (Σ)	7			0			5			4		
	100			100			100			100		
Укупно примера на CD-у за све намене (Σ)	54			50			45			46		
	100			100			100			100		

Тумачење скраћеница: О – одговарајући; ПР – прихватљив; НО – неодговарајући.

Изложени подаци у Табели 28 показују процену квалитета музичких примера који су прошли први круг процене – компатибилност звука и слике, уз изузетак CD-а за трећи разред једног издавача који се не евалуира из познатог разлога – на њему не постоје музички садржаји за процес музичког описмењавања ученика. Са CD-а за први разред неких издавача у други круг процене прошло је 9 или 37,5% примера који су због остварене компатибилности и интонативно-интерпретативне прецизности одговарајућег квалитета. По истом критеријуму установили смо да је на CD-а за други разред истог издавача одговарајућег квалитета 3 или 60% примера и да на CD-у овог издавача за четврти разред постоји 23 или 95,83% примера такође одговарајућег квалитета. Из ових података добијамо информације о квалитативној уједначености – сви примери су одговарајући, као и о позитивној промени на носачима звука за први, други и четврти разред истог

издавача због очигледног процентуалног пораста. Ипак, носачи звука овог издавача немају континуирану повезаност садржаја на CD-у по вертикали јер је дошло до изостанка садржаја на CD-у за трећи разред. Хоризонтална повезаност садржаја је на релацији CD – штампани уџбник за први, други и четврти разред.

Квалитативно стање на CD-у за први, други и трећи разред другог издавача је за све примере, иако малоборнојне, 100% одговарајуће осим на CD-у ЗУНС-а за четврти разред са 11 или 84,62% песама/мелодија одговарајућег квалитета и 2 или 15,38% примера прихватљивог квалитета. Резултати показују постепени пораст у фреквенцији примера на носачима звука од првог до трећег разреда овог издавача, а онда на CD-у за четврти разред примећујемо фреквенцијски скок јер их ту има највише, односно 13 или 100% примера. Електронске јединице овог издавача имају и хоризонталну и вертикалну повезаност садржаја.

Код појединих издавача нема резултата за прву јединицу садржаја треће варијабле јер на њиховом CD-у за први разред не обезбеђују примере у функцији повезивања звука са графички представљеним записом музике. Анализа њиховог CD-а за други разред показује да су 2 (66,67%) примера прошла први круг евалуације – компатибилност и да су у погледу квалитета *одговарајући*, док су на CD-у за трећи и четврти разред свих 6 звучних примера, односно 4 звучна примера 100% компатибилни и одговарајућег квалитета. Из ових резултата видимо да су примери према трећој јединици садржаја на CD-у за трећи и четврти разред тог издавача квалитативно исти. Како неки издавачи немају потребне садржаје на CD-у за први разред, немају неприкидни континуитет у повезаности садржаја од првог до четвртог разреда. Међутим, како се потребни садржаји налазе на носачима звука уз уџбенике за други, трећи и четврти разред, можемо констатовати да се оваквим континуираним низом не остварује потпуна повезаност садржаја по вертикали, али да се свакако остварује делимична вертикална повезаност садржаја.

Истраживањем квалитета носача звука за први разред неких издавача дошли смо до податка да је од 7 или 100% снимљених примера 1 песма или 14,28% звучног материјала одговарајућег квалитета. На CD-у за други разред не постоје садржаји намењени реализацији треће варијабле, али зато на CD-у за трећи разред постоји 5 или 100% одговарајућих примера. На CD-у за четврти разред истог издавача постоје 3 песме (75%) одговарајућег квалитета којима се подстиче повезивање звука са CD-а и нотне слике у уџбенику. Како овај издавач

не обезбеђује адекватне садржаје на CD-у за други разред који би подстакли повезивање звука и музичког знака (записа), тако констатујемо дисконтинуитет у повезаности ове врсте садржаја по вертикали.

Добијени резултати показују да садржаји за повезивање звука и музичког знака недостају на CD-у понекад за први, други или трећи разред различитих издавача. Појава ове врсте указује на неоствареност вертикалне повезаности садржаја на носачима звука већине издавача. Међутим, раније описана ситуација, коју смо уочили код једног издавача, када постоје садржаји на носачима звука у непрекидном низу само не од првог већ од другог до четвртог разреда, у методичком смислу је прихватљива и зато дефинисана као *делимична вертикална повезаност садржаја*. Укупни резултати показују да само један од четири издавача селекцијом примера на својим носачима звука према овој варијабли обезбеђује континуитет од првог до четвртог разреда па тако остварује *потпуну вертикалну повезаност садржаја*.

#### *1.3.4. Компоненте CD-а у функцији извођења из нотног текста*

Четврта варијабла – извођење из нотног текста, обухвата истраживање групе музичких компонената (темпо, динамика и помоћни знаци у музици) и извођење музике у групи (групно музицирање). Из тих разлога смо за наше истраживање носача звука конституисали следеће јединице садржаја, односно компоненте CD-а у складу са наведеном функцијом: песме/мелодије којима се уводе компоненте музичке писмености (ознаке за темпо, ознаке за динамику и динамичко нијансирање и помоћни знаци у музици) без којих музичко описмењавање није комплетно, затим примери музичких аранжмана као подстицај групном музицирању (свирање на дечјим инструментима уз певање у мањим/већим групама) и интонативно-интерпретативна прецизност снимљених музичких примера у функцији читања записане музике из нота. У Табели 29 излажемо квантитативне резултате анализе музичких снимака према јединицама садржаја – компонентама CD-а у функцији извођења из нотног текста које смо прикупили применом принципа: *постоји/не постоји*. Јединице садржаја четврте варијабле не подлежу квалитативној анализи.

Табела 29. Заступљеност садржаја за четврту варијаблу – извођење из нотног текста на дигиталним носачима звука (CD).

### ЕДУКА

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме/мелодије којима се уводе компоненте музичке писмености	/	/	/	/	0	0	19	100
Примери музичких аранжмана	/	/	/	/	0	0	3	15,78
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за извођење из нотног текста	/	/	/	/	0	0	19	100
Укупно примера на CD- у за извођење из нотног текста	/	/	/	/	0	0	19	100
Укупно примера на CD- у за све намене ( $\Sigma$ )	55	100	46	100	24	100	53	100

### ЗУНС

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме/мелодије којима се уводе компоненте музичке писмености	/	/	/	/	15	88,23	28	100
Примери музичких аранжмана	/	/	/	/	17	100	13	46,42
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за извођење из нотног текста	/	/	/	/	14	82,35	23	82,14
Укупно примера на CD-у за извођење из нотног текста	/	/	/	/	17	100	28	100
Укупно примера на CD-у за све намене ( $\Sigma$ )	34	100	27	100	34	100	49	100

### КЛЕТ

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме/мелодије којима се уводе компоненте музичке писмености	/	/	/	/	0	0	7	63,63
Примери музичких аранжмана	/	/	/	/	6	100	11	100
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за извођење из нотног текста	/	/	/	/	6	100	11	100
Укупно примера на CD- у за извођење из нотног текста	/	/	/	/	6	100	11	100
Укупно примера на CD- у за све намене ( $\Sigma$ )	30	100	28	100	30	100	28	100

## КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР

Јединице садржаја	Први разред		Други разред		Трећи разред		Четврти разред	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Песме/мелодије којима се уводе компоненте музичке писмености	/	/	/	/	5	100	4	100
Примери музичких аранжмана	/	/	/	/	5	100	4	100
Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за извођење из нотног текста	/	/	/	/	3	60	3	75
Укупно примера на CD- у за извођење из нотног текста	/	/	/	/	5	100	4	100
Укупно примера на CD- у за све намене ( $\Sigma$ )	54	100	50	100	45	100	46	100

На основу изложених резултата примећујемо да примери према јединицама садржаја четврте варијабле постоје готово на свим носачима звука за трећи и четврти разред четири издавача, а да не постоје само на CD-у за трећи разред једног издавача што је утицало на искључивање ове уџбеничке јединице из разматрања. На CD-у за трећи разред једног издавача има 15 или 88,23%, то јест највише песама/мелодија којима се уводе основни појмови за темпо, динамику (динамичко нијансирање) и помоћни знаци у музици (репетиција, прима/секонда волта, D. C. al Fine), док на CD-у неких издавача за исти разред има 6 или 100% и 5 или 100% песама. Садржаји на CD-у издавача са највећом фреквенцијом примера изражени су нижим процентом зато што се за ову намену не користе свих 17 или 100% примера за извођење из нотног текста.

Према резултатима исте јединице садржаја само за четврти разред, примећујемо следеће промене: на CD-у појединих издавача налази се 19 или 100% песама/мелодија за увођење музичких компонената код неких има 28 или 100%, 11 или 100% и 4 или 100% музичких примера. Из прегледа ових резултата видимо да један од четири издавача са својих 28 или 100% песама/мелодија обезбеђује највише материјала у служби увођења музичких компонената, а да неки издавачи имају седам пута мање, 4 или 100% садржаја за ову намену.

Из изложених резултата за другу јединицу садржаја видимо да већина издавача на својим носачима звука има више аранжираних примера са дечјим музичким инструментима, неки мање, а неки их уопште немају. Наиме, на CD-у једног издавача за трећи разред не постоје музички садржаји у функцији музичке писмености али зато код другог издавача постоји 17 или 100% музичких аранжмана, док се на носачима звука осталих издавача налази мање музичких садржаја па тако и мање музичких аранжмана. Анализа је показала да су на CD-у за



четврти разред два издавача њихових 6 или 100% примера и 4 или 100% примера приређени као музички аранжмани.

Резултати анализе снимљених примера у погледу интонативно-интерпретативне прецизности као звучне потпоре за извођења музике из нотног текста показују да на CD-у за трећи разред неких издавача постоји 6 или 100% примера са потребним квалитетом, да на CD-у за исти разред неких издавача има 3 или 60% или 14 или 82,35% интонативно-интерпретативно прецизних песама/мелодија.

Резултати истраживања CD-а за четврти разред показују да два издавача обезбеђују 19 или 100%, односно 11 или 100% примера са описаним квалитетом (интонативно-интерпретативна прецизност). Неки издавачи обезбеђују већи број примера, али је резултат изражен нижим процентом услед установљеног интонативно-интерпретативног дисбаланса у неким песама. Тако на CD-у за четврти разред једног издавача интонативно-интерпретативна прецизност постоји код 23 (82,14%) песме/мелодије. Један издавач на CD-у за четврти разред има интонативно-интерпретативно прецизност 3 или 75% примера.

Приликом анализе CD-а за четврти разред издавача са највећом фреквенцијом музичких примера установили смо да се песме/мелодије из веће групе једноставних примера у основном C-dur тоналитету за учење и извођење из нотног текста и песме/мелодије из мање групе сложенијих примера у тоналитетима изван основног C-dura за учење по слуху употребљавају код увођења компонената музичке писмености (темпо, динамика, помоћни знаци у музици). Будући да је код овог издавача присутна „увезаност” примера којима се ученици уводе у компоненте музичке писмености, било је потребно да се само у овом случају код прве јединице садржаја обе групе примера посматрају као целина. Како се извођење музике (певање, посебно свирање) спроводи искључиво на краћим песама/мелодијама једноставније мелодијско-ритмичке структуре и у основном C-duru, трећа јединица садржаја је намењена евидентирању заступљености интонативно-интерпретативне прецизности веће групе музичких примера с обзиром на то да су намењени практичној репродукцији из нотног записа у уџбенику.

Према подацима о интонативно-интерпретативној прецизности музичких примера на носачима звука, констатујемо да овај квалитет у већој или мањој мери постоји код свих издавача. Наиме, код два издавача 100% заступљених примера на CD-у поседује интонативно-интерпретативни квалитет, а код два издавача интонативно-интерпретативна прецизност примера се креће од 60% до 82,35%.

## 2. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА МИШЉЕЊА УЧИТЕЉА О УЏБЕНИЦИМА ЗА МУЗИЧКУ КУЛТУРУ РАЗЛИЧИТИХ ИЗДАВАЧА ИЗ УГЛА МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА

Ради добијања што целовитије слике о квалитету актуелних уџбеника музичке културе у светлу музичког описмењавања ученика почетних разреда основне школе, поред квалитативно-квантитативне анализе уџбеника приступили смо и истраживању мишљења учитеља о погодности ових уџбеника за наведену намену. До података о мишљењу учитеља о квалитету уџбеничких комплета музичке културе, односно делу њиховог садржаја намењеног процесу музичког описмењавања ученика, дошли смо помоћу Упитника – УМО 016. Узорак истраживања чини 340 учитеља, с тим што нису сви испитаници одговорили на сва питања, тако да је при обради одговора на нека питања број испитаника био мањи.

### *Заступљеност уџбеника различитих издавача у пракси*

Једно од првих питања на које смо желели да добијемо одговор односило се на разред у којем учитељ/ица предаје, на издавача чији уџбеник користи у разреду у којем тренутно предаје, али и на издавача или издаваче уџбеника музичке културе чије су уџбенике можда користили у претходним разредима са истим ученицима, уколико наставник не предаје првом разреду. Поред информације о заступљености уџбеника одређених издавача у прва четири разреда основне школе, желели смо да сазнамо и да ли учитељи доследно користе уџбенике истог издавача у свим разредима у којима раде са истим ученицима или комбинују уџбенике различитих издавача. У одговарајућем питању испитаницима смо понудили избор од пет најтиражнијих издавачких кућа (*Едука, Завод за уџбенике – ЗУНС, Клет, Креативни центар, Нова школа*), али и дали опцију да сами упишу издавача чији уџбеник музичке културе користе у разреду, уколико користе уџбеник неког другог издавача. Резултати о заступљености уџбеника различитих издавача и њихових комбинација изложена су по разредима. Процентуални подаци су добијени израчунавањем фреквенције корисника одређених уџбеника у односу на укупан узорак.

*Заступљеност уџбеника различитих издавача у првом разреду*

Од укупног узорка (N=340) одговор на питање о коришћењу уџбеника музичке културе у светлу музичког описмењавања у првом разреду пружило нам је 240 или 64,7% испитаника. Резултати анализе заступљености уџбеника различитих издавача у првом разреду приказани су у Табели 31.

*Табела 31. Заступљеност уџбеника различитих издавача у 1. разреду основне школе*

Издавачи-појединачно	Фреквенција (f)	Процент (%)
1. КЛЕТ	75	22,1
2. КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	42	12,4
3. ЗУНС	29	8,5
4. ЕДУКА	22	6,5
НОВА ШКОЛА	22	6,5
5. БИГЗ	8	2,4
6. ЛОГОС	7	2,1
7. ЈОКСИМОВИЋ	2	0,6
Укупно	207	60,8
Издавачи-комбинације	(f)	(%)
1. ЕДУКА+ЗУНС	3	0,9
2. ЕДУКА+ЗУНС+КЛЕТ	2	0,6
3. ЕДУКА+КЛЕТ	1	0,3
4. ЗУНС+КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	1	0,3
5. КЛЕТ+НОВА ШКОЛА	1	0,3
6. КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР+ЛОГОС	1	0,3
7. ЕДУКА+ЗУНС+НОВА ШКОЛА	1	0,3
8. ЗУНС+КЛЕТ+КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	1	0,3
9. КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР+НОВА ШКОЛА+ БИГЗ	1	0,3
10. ЕДУКА+ЗУНС+КЛЕТ+КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР+НОВА ШКОЛА	1	0,3
Укупно	13	3,9
Укупно	220	64,7
Недостајући подаци	120	35,3
Укупни узорак	340	100

Обрађени подаци показују следеће: поред пет понуђених издавачких кућа (*Едука, ЗУНС, Клет, Креативни центар и Нова школа*) у првом разреду учитељи појединачно користе и уџбенике других издавачких кућа (*Логос, Београдски*

издавачко-графички завод – БИГЗ и Јоксимовић). Подаци даље показују да доминирају учитељи који у првом разреду користе само један од наведених уџбеника али и да постоје учитељи који у првом разреду комбинују два, три и више уџбеника различитих издавача. Резултати истраживања показују да се у првом разреду основне школе највише користе уџбеници издавача са већим тиражом и да се у настави предмета Музичка култура користе уџбеници и других издавача само у ниском проценту – сва три издавача заједно не достижу укупно 5,5%. Из узорка од 220 испитаника једна група од 13 или 3,9% учитеља комбинује два, три и више уџбеника различитих издавача.

Према изложеним подацима у Табели 31, нашу пажњу мање заокупља информација о појединачном коришћењу уџбеника музичке културе различитих издавача, него информација о комбинацији уџбеника различитих издавача, зато што знамо да се разликују програмски, стилски и методички. Коришћење два, три и више различитих уџбеника за неку другу музичку активност попут слушања музике никоме не може да нашкоди, штавише и препоручује се, док пракса комбиновања уџбеника у служби поставке музичке писмености за нашег главног корисника – ученика може бити, у најблажем случају, контрапродуктивна.

#### *Заступљеност уџбеника различитих издавача у другом разреду*

У Табели 32 приказујемо резултате анализе заступљености уџбеника различитих издавача и њихових комбинација који се користе у 2. разреду основне школе.

Табела 32. Заступљеност уџбеника различитих издавача у 2. разреду основне школе

Издавачи-појединачно	Фреквенција (f)	Процент (%)
1. КЛЕТ	62	18,2
2. КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	44	12,9
3. ЕДУКА	31	9,1
4. ЗУНС	17	5,0
5. НОВА ШКОЛА	13	3,8
6. ЛОГОС	6	1,8
7. БИГЗ	4	1,2
Укупно	177	52
Издавачи.комбинације	(f)	(%)
1. ЕДУКА+ЗУНС	2	0,6
2. ЕДУКА+КЛЕТ	1	0,3
3. ЕДУКА+КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	2	0,6
4. ЕДУКА+ЛОГОС	1	0,3
5. КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР+ЛОГОС	1	0,3
6. ЕДУКА+КЛЕТ+НОВА ШКОЛА	1	0,3
7. ЕДУКА+КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР+ЛОГОС	1	0,3
8. КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР+НОВА ШКОЛА+ БИГЗ	2	0,6
9. ЕДУКА+ЗУНС+КЛЕТ+КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР+НОВА ШКОЛА	1	0,3
Укупно	12	3,6
Укупно	189	55,6
Недостајући подаци	151	44,4
Укупни узорак	340	100

Резултати изложени у Табели 32 показују да је од укупног узорка (N=340) одговоре дало 189 или 55,6 % испитаника. У поређењу са подацима о употреби уџбеника у првом разреду резултати истраживања о употреби уџбеника музичке културе у другом разреду су веома слични. Наиме, и у овом разреду највише се користе уџбеници тиражнијих издавача, са незнатним изменама у редоследу услед промена у фреквенцији. У другом разреду такође се користе уџбеници и других издавача у ниском проценту – укупно 3%. И овде уочавамо да од 220 испитаника једна група од 12 или 3,6% учитеља комбинује два, три и више уџбеника различитих издавача. Међутим, резултати о употреби уџбеника у другом разреду показују да учитељи не користе уџбеник за музичку културу једног издавача који се налази на листи уџбеника за први разред.

Појава комбинације уџбеника различитих издавача у другом разреду је готово иста као у првом разреду – 12 или 3,6% испитаника и даље комбинује од два до пет уџбеника различитих издавача. Према фреквенцији од 13 или 3,9% у првом разреду и 12 или 3,6% у другом разреду видимо да комбиновање уџбеника више различитих издавача није случајност, само што сада може да укаже и на информацију о уџбеницима издавача који су се, можда, користили у претходном – првом разреду.

*Заступљеност уџбеника различитих издавача у трећем разреду*

Резултати истраживања о коришћењу уџбеника у трећем разреду основне школе показују да се у односу на фреквенцију корисника поредак уџбеника музичке културе различитих издавача незнатно разликује од њиховог поретка у претходна два разреда. У Табели 33 приказујемо резултате истраживања о заступљености уџбеника различитих издавача и њиховим комбинацијама у трећем разреду основне школе.

Табела 33. Заступљеност уџбеника различитих издавача у 3. разреду основне школе

	Издавачи-појединачно	Фреквенција (f)	Процент (%)
1.	КЛЕТ	77	22,6
2.	КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	33	9,7
3.	ЕДУКА	17	5,0
4.	ЗУНС	11	3,2
5.	НОВА ШКОЛА	8	2,4
6.	БИГЗ	6	1,8
7.	ЛОГОС	2	0,6
	Укупно	154	45,3
	Издавачи-комбинације	(f)	(%)
1.	ЕДУКА+КЛЕТ	3	0,9
2.	ЕДУКА+КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	2	0,6
3.	ЕДУКА+ЗУНС	1	0,3
4.	ЕДУКА+НОВА ШКОЛА	1	0,3
5.	КЛЕТ+КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	1	0,3
6.	КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР+ЛОГОС	1	0,3
7.	ЕДУКА+КЛЕТ+КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	1	0,3
8.	ЕДУКА+ЗУНС+КЛЕТ+КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР+НОВА ШКОЛА	1	0,3
	Укупно	11	3,2
	Укупно	165	48,5
	Недостајући подаци	175	51,5
	Укупни узорак	340	100

---

У Табели 33 видимо да је од укупног узорка (N=340) 165 или 48,5% анкетираних учитеља дало одговор на ово питање.

Резултати о учесталости коришћења уџбеника музичке културе у трећем разреду говоре да су најтиражније издавачке куће и даље доминантне и да је њихов поредак на листи издавача исти као за други разред иако је њихов међусобни однос другачији. Наиме, број корисника који користи уџбеник музичке културе једне издавачке куће је у порасту, док је број оних који употребљавају уџбенике неких издавачких кућа из групе тиражнијих издавача у опадању. Употреба уџбеника музичке културе других издавача у трећем разреду се појављује у ниском проценту – укупно 2,4%. Комбиновање уџбеника више различитих издавача и даље постоји али је у поступном опадању. Иако фреквенција од 11 или 3,2% указује на поступно смањење праксе употребе више уџбеника истовремено, ову информацију треба примити са резервом јер се може односити на уџбенике издавача који су можда коришћени у претходна два разреда.

*Заступљеност уџбеника различитих издавача у четвртом разреду*

Последњи у низу резултата истраживања о коришћењу уџбеника музичке културе у четвртом разреду основне школе приказујемо у Табели 33.

*Табела 33. Заступљеност уџбеника различитих издавача у 4. разреду основне школе*

Издавачи-појединачно	Фреквенција (f)	Процент (%)
1. КЛЕТ	55	16,2
2. КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	22	6,5
3. ЕДУКА	19	5,6
4. БИГЗ	10	2,9
5. ЗУНС	4	1,2
НОВА ШКОЛА	4	1,2
6. ЛОГОС	1	0,3
Укупно	115	33,8
Издавачи-комбинације	(f)	(%)
1. ЕДУКА+ЗУНС	1	0,3
2. ЕДУКА+КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	1	0,3
3. ЗУНС+КЛЕТ	1	0,3
4. ЕДУКА+КЛЕТ+КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР	1	0,3
Укупно	4	1,2
Укупно	119	35
Недостајући подаци	221	65
Укупни узорак	340	100

Изложени подаци у Табели 33 показују да је одговор на ово питање дало 119 или 35% испитаника. Сагледавањем података од првог до четвртог разреда примећујемо да је број одговора на питање о употреби уџбеника одређеног издавача у опадању. Наиме, у првом разреду одговоре је дало 64,7% испитаника, док је у четвртом разреду одговоре дало нешто више од једне трећине или 35% испитаника. Резултати употребе уџбеника у четвртом разреду показују да учитељи користе уџбенике већине тиражнијих издавача али и указују на промене. Наиме, уџбеници музичке културе два издавача из групе тиражнијих издавача заступљени су у малом броју и ниском проценту – употребљава их укупно 2,7% учитеља, док уџбеник једног издавача из групе других издавача са мањим тиражом остварује бољи пласман и бољи процентуални статус од 2,9% на листи издавача у четвртом разреду јер има више корисника.



Када су у питању комбинације уџбеника различитих издавача, оне и у овом, четвртом разреду постоје, само што је број од 4 или 1,2% корисника изложених комбинација три пута мањи у односу на број корисника комбинација у претходним разредима – посебно у првом и другом разреду. То нам говори да је појава коришћења, односно комбиновања уџбеника различитих издавача најизраженија у првом разреду, али и да та појава показује опадајућу тенденцију јер се смањује из разреда у разред. Подсећамо да информацију о комбинацији уџбеника различитих издавача од другог до четвртог разреда треба примити са резервом јер се, осим у првом разреду, може односити на уџбенике издавача који су можда коришћени у претходним разредима.

#### *Учесталост употребе одабраног уџбеника у настави*

Да бисмо добили информацију о учесталости употребе одабраног уџбеника музичке културе у настави, учитељима смо понудили да се одреде за једну од три опције на тростепеној скали: *редовно/повремено/ретко кад*. У Табели 34 приказујемо резултате учесталости употребе уџбеника музичке културе које су учитељи одабрали.

Табела 34. Учесталост употребе одабраног уџбеника музичке културе

Скала процене	Фреквенција (f)	Процент (%)	Валидни проценат	Кумулативни проценат
Редовно	280	82,4	83,8	83,8
Повремено	49	14,4	14,7	98,5
Ретко кад	5	1,5	1,5	100,0
Укупно	334	98,2	100,0	
Недостајући подаци	6	1,8		
Укупни узорак	340	100,0		

Резултати показују да уџбеник *редовно* користи 280 или 82,4% од укупно 340 испитаника, да га *повремено* користи 49 или 14,4% учитеља и да уџбеник *ретко кад* употребљава само 5 или 1,5% учитеља. Налази ове врсте охрабрују.

#### *Учесталост коришћења осталих јединица уџбеничког комплекта*

Једно од питања у Упитнику је конципирано да би се добила сазнања о учесталости коришћења осталих јединица уџбеничког комплекта као што су: 1)

CD; 2) приручник за наставнике; 3) алтернативни уџбеници и 4) неки други музички материјали. За четврту компоненту – неки други музички материјали, нисмо желели да сугеришемо избор, већ смо од учитеља затражили да сами наведу који су то материјали које можда користе и колико их често користе у настави. И овде је као у претходном питању учитељима било понуђено да заокруже једну од три опције на тростепеној скали: *редовно/повремено/ретко кад*. Резултати ове анализе изложени су за сваку компоненту уџбеничког комплета посебно према изложеном редоследу.

#### Учесталост употребе CD-а

У Табели 35 следе резултати истраживања учесталости коришћења CD-а у настави.

Табела 35. Учесталост употребе CD-а у настави

Скала процене	Фреквенција (f)	Процент (%)	Валидни проценат	Кумулативни проценат
Редовно	273	80,3	82,0	82,0
Повремено	55	16,2	16,5	98,5
Ретко кад	5	1,5	1,5	100,0
Укупно	333	97,9	100,0	
Недостајући подаци	7	2,1		
Укупни узорак	340	100,0		

Подаци из Табеле 35 показују да CD у настави *редовно* користи 273 или 80,3% од 333 учитеља. Учитеља који CD *повремено* користе у настави има 55 или 16,2%, односно *circa* четири и по пута мање од оних учитеља који ову уџбеничку јединицу редовно користе у настави, а 5 или 1,5% учитеља који *ретко кад* користе CD је десет пута мање од броја оних који га користе повремено и око педесет и пет пута мањи од броја учитеља који га користе редовно.

Резултати истраживања о учесталости употребе CD-а током рада на предмету Музичка култура показују изразито високу фреквенцију испитаника који га редовно и повремено користе и по томе се ова јединица уџбеничког комплета може окарактерисати као омиљена у процесу музичког образовања, то јест опи- смењавања ученика.

### Учесталост употребе приручника за наставнике

Следећи корак у комплетирању мишљења учитеља о погодности уџбеничког комплета у сфери музичке писмености било је истраживање о учесталости употребе приручника за наставнике. Приручник за наставнике учитељима може знајачно помоћи код спровођења процеса музичког описмењавања уколико садржи адекватне методичке инструкције са одговарајућим примерима. Одговори на питања о начину решавања музичких задатака, предлози и објашњења у служби отклањања могућих недоумица у одабиру методе рада код обраде песме и слично, потребно је да постоје управо у приручнику. Како је приручник за наставнике „најмлађа” јединица уџбеничког комплета, желели смо да сазнамо колико често учитељи консултују ову врсту стручног, методичког штива.

У Табели 36 излажемо резултате истраживања о томе колико често учитељи користе приручник за наставнике.

Табела 36. Учесталост употребе приручника за наставнике

Скала процене	Фреквенција (f)	Процент (%)	Валидни проценат	Кумулативни проценат
Редовно	63	18,5	21,1	21,1
Повремено	158	46,5	53,0	74,2
Ретко кад	77	22,6	25,8	100,0
Укупно	298	87,6	100,0	
Недостајући подаци	42	12,4		
Укупни узорак	340	100,0		

Резултати из Табеле 36 показују да је мишљење о учесталости употребе приручника за наставнике изнело 298 или 87,6% испитаника. Резултати обрађених валидних података показују да је најмање учитеља који *редовно* користе приручник за наставнике – 63 или 18,5%. Нешто је више учитеља – 77 или 22,6% који *ретко кад* користе приручник, а највише има учитеља – 158 или 46,5% који кажу да приручник за наставнике користе *повремено*.

Укратко, резултати истраживања показују да употреба приручника за наставнике не изостаје у наставном процесу само што се не користи тако често као CD, да доминира група учитеља који приручник консултују *повремено* али, и да има више учитеља који приручник користе *ретко кад* него учитеља који приручник користе *редовно*.

### *Учесталост употребе алтернативних уџбеника у настави*

Потреба за дубљим истраживањем структуре уџбеничког комплета за предмет музичка култура у Србији рефлектовала се на истраживање употребе и других, такозваних алтернативних уџбеника музичке културе који такође постоје у понуди и у пракси. Не искључујући неке друге могућности из праксе у контексту алтернативних уџбеника, о којима за сада немамо информације, овде првенствено говоримо о могућој употреби уџбеника музичке културе појединих националних мањина. Алтернативни уџбеници музичке културе на језицима националних мањина, када их одобри Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, могу се наћи у употреби у школама у региону где припадници одређене националне мањине живе заједно са српским становништвом. Питање о степену употребе описаних алтернативних уџбеника учитељима смо поставили како бисмо сазнали да ли и колико често користе неке од одобрених алтернативних уџбеника. Резултате истраживања о учесталости употребе алтернативних уџбеника музичке културе приказујемо у Табели 37, али их треба примити са резервом због неочекивано великог броја учитеља који су одговорили на ово питање и њихових одговора о учесталости коришћења алтернативних уџбеника јер су можда схваћени другачије и шире од описаног.

Табела 37. Учесталост употребе алтернативних уџбеника

Скала процене	Фреквенција (f)	Процент (%)	Валидни проценат	Кумулативни проценат
Редовно	33	9,7	11,6	11,6
Повремено	169	49,7	59,5	71,1
Ретко кад	82	24,1	28,9	100,0
Укупно	284	83,5	100,0	
Недостајући подаци	56	16,5		
Укупни узорак	340	100,0		

Када се ослонимо на добијене и изложене податке о учесталости употребе алтернативних уџбеника, констатујемо да 284 или 83,5% испитаника користи неки алтернативни уџбеник. Подаци о фреквентности употребе показују да безмало 50% валидног узорка, то јест 169 или 49,7% учитеља алтернативне уџбенике користи *повремено*, да их 82 или 24,1% учитеља користи *ретко кад* и да је

најмање учитеља, 33 или 9,7% који алтернативне уџбенике користе *редовно*. Ови налази подстичу на размишљање. Наиме, било би логично да се у подручјима са националним мањинама алтернативни уџбеници за те мањине, када већ постоје, користе редовно а не повремено. Разлог повременог коришћења алтернативних уџбеника можда можемо пронаћи у могућој комбинацији ових и стандардних уџбеника о чему за сада немамо уверења. По свој прилици неки од разлога неочекивано високе фреквенције корисника алтернативних уџбеника су: различито тумачење постављеног питања у Упитнику, недостатак објашњења шта све могу бити алтернативни уџбеници, различита обавештеност, могућност да су алтернативни уџбеник учитељи повезивали са коришћењем академског уџбеника (факултетски уџбеник) или можда нешто друго.

#### *Врста и учесталост коришћења другог музичког материјала у настави*

Једно од питања било је намењено истраживању врсте и учесталости коришћења неког другог музичког материјала од стране наставника на часовима музичке културе. Ово питање отвореног типа је пружило могућност учитељима да забележе све што користе у раду на предмету Музичка култура поред основних јединица уџбеничког комплета (уџбеник, дигитални носач звука, приручник за наставнике, изборни алтернативни уџбеник) а нама да добијемо конкретне информације о избору другог музичког материјала који се користи у наставном процесу. У Табели 38 дајемо попис других музичких материјала према врсти и фреквенцији.

Табела 38. Врста и учесталост употребе других музичких материјала.

Други музички материјали – врста	Фреквенција (f)	Процент (%)	Валидни проценат	Кумулативни проценат
Музички инструменти	31	9,1	40,8	40,8
Youtube и аудиовизуелни записи са Интернета	6	1,8	7,9	48,7
Интернет	12	3,5	15,8	64,5
CD (компилација)	11	3,2	14,5	78,9
CD уз алтернативни уџбеник	4	1,2	5,3	84,2
DVD	1	,3	1,3	85,5
Музички инструменти+ Youtube/аудиовизуелни записи	1	,3	1,3	86,8
Музички инструменти + Интернет	1	,3	1,3	88,2
Youtube/аудиовизуелни записи + Ppt презентација	4	1,2	5,3	93,4
Youtube/аудиовизуелни записи + CD уз алтернативни уџбеника	1	,3	1,3	94,7
Интернет+ CD уз алтернативни уџбеник	1	,3	1,3	96,1
Интернет + солфеђо	1	,3	1,3	97,4
Музички инструменти + Youtube/аудиовизуелни записи + PPT презентација	1	,3	1,3	98,7
Интернет + CD (компилација) + паметна табла	1	,3	1,3	100,0
Укупно	76	22,4	100,0	
Недостајући подаци	264	77,6		
Укупни узорак	340	100,0		

У Табели 38 је видљиво да 31 или 9,1% учитеља користи музичке инструменте, да интернет користи 12 или 3,5% учитеља, нешто мање, то јест 11 или 3,2% учитеља користи CD (компилација музичког материјала = музичких нумера), да по 4 или 1,2% учитеља користи CD уз алтернативни уџбеник и комбинацију Youtube/аудио-визуелни записи/ PPT презентација. Све остало што постоји у изложеном попису користи се испод 0,5%. Из забележених одговора учитеља на тему *други музички материјали* сазнали смо да се у настави поред уобичајеног уџбеничког комплета користи микс стандардних наставних средстава и мултимедијских извора: музички инструменти, Youtube и аудио-визуелни записи са интернета, интернет, CD (компилација), CD уз алтернативни уџбеник, DVD; да се комбинују музички инструменти и Youtube/аудио-визуелни записи, музички инстру-

менти и интернет, Youtube/аудио-визуелни записи и презентације (*PowerPoint*), Youtube/аудио-визуелни записи и CD уз алтернативни уџбеник, интернет и CD уз алтернативни уџбеник, интернет и слофеђо, музички инструменти, Youtube/аудио-визуелни записи и Ppt презентације и на крају, интернет, CD (компилација) и паметна табла (*smartboard*).

Посредством ових резултата сазнајемо да учитељи који су одговорили на ово питање испољавају креативност не само у примени музичких инструмената, различитих медија (шtamпани уџбеници, електронски аудио/визуелни записи...), техничких могућности интернета, компјутерских програма и сл., већ се креативност испољава и у комбинацији примене савремених наставних средстава/медија/извора са стандардним музичким средствима као што су музички инструменти. Појединци иду и корак даље – примена солфеђа у наставном процесу музичког описмењавања ученика млађег школског узраста. Са друге стране, податак да је у давању одговора на ово питање учествовало мање од једне четвртине укупног узорка, 76 или 22,4% учитеља, можда показује да учитељи, који нису одговорили на ово питање, не користе друге музичке материјале у свом педагошком раду, али би то требало проверити даљим истраживањем.

Поред информације о врсти и учесталости коришћења других материјала у настави интересовало нас је и колико их често наставници користе у настави. У Табели 39 излажемо добијене резултате о редовности употребе других музичких материјала у настави.

Табела 39. Редовност употребе других музичких материјала у настави.

Скала процене	Фреквенција (f)	Процент (%)	Валидни проценат	Кумулативни проценат
Редовно	37	10,9	33,9	33,9
Повремено	55	16,2	50,5	84,4
Ретко кад	17	5,0	15,6	100,0
Укупно	109	32,1	100,0	
Недостајући подаци	231	67,9		
Укупни узорак	340	100,0		

Друге музичке материјале *повремено* користи 55 или 16,2% учитеља, оних који то чине *редовно* има 37 или 10,9%, док је најмање оних учитеља – 17 или 5% који *ретко кад* користе друге музичке материјале. И ови резултати подстичу на

размишљење. Наиме, чињеница да је једва трећина испитаника дала одговор на ово питање и да има *circa* 10% учитеља који у настави музичке културе користе неке од наведених материјала може да буде показатељ слабе опремљености школа дечјим музичким инструментима и/или недовољне мотивације учитеља за креирање наставе музичке културе понајвише услед неуједначених музичких компетенција учитеља.

*Процена квалитета методичких решења у уџбенику и CD-у из угла музичког описмењавања ученика*

Посебно значајно за тему нашег рада било је добијање информације о мишљењима учитеља о корисности (погодности) јединица уџбеничког комплета и одабраних аспеката садржаја у њима за овладавање потребним елементима музичке писмености. У контексту музичког описмењавања учитеље смо питали за мишљење о корисности следећих пет одговарајућих елемената (варијабле) у штампаним и електронским уџбеничким компонентама за реализацију процеса музичког описмењавања:

1. Корисност (погодност) CD-а за учење песама модела и других песама за постављање тонских висина (за све разреде)
2. Корисност (погодност) избора песама које постоје у уџбенику за постављање основних ритмичких врста: 2/4; 3/4; 4/4 (за све разреде)
3. Корисност (погодност) графичких приказа тонских висина и трајања за схватање кретања мелодије и ритма – односа трајања (само за 1. и 2. разред)
4. Корисност (погодност) сликовних приказа места укључивања ритмичких инструмената током свирања песама (само за 1. и 2. разред)
5. Корисност (погодност) употребе боје за олакшавање свирања мелодије из нотног текста (само за 3. и 4. разред)

Појединачну процену за сваку од пет варијабли учитељи су могли да изразе оценама од 1 до 5, на скали процене Ликертовог типа са следећим значењима оцена: 1 – потпуно бескорисно; 2 – корисно у малој мери; 3 – осредње је корисно; 4 – корисно у великој мери; 5 – изузетно корисно.



Резултате процене корисности одабраних уџбеничких компоненти по разредима излажемо у Табели 40.

Табела 40. Процена квалитета уџбеничких компоненти значајних за музичко описмењавање ученика.

Разред	Компоненте уџбеника	Сума (Σ)	Минимум	Максимум	Аритметичка средина (μ)	Стандардна девијација (σ)
1. р.	корисност CD-а	271	1	5	4,49	0,847
2. р.	корисност CD-а	266	1	5	4,51	0,793
3. р.	корисност CD-а	270	1	5	4,55	0,749
4. р.	корисност CD-а	261	1	5	4,54	0,792
1. р.	погодност избора песама	265	1	5	4,03	0,939
2. р.	погодност избора песама	264	2	5	4,12	0,855
3. р.	погодност избора песама	270	2	5	4,30	0,773
4. р.	погодност избора песама	259	1	5	4,33	0,806
1. р.	графички приказа – корисност	273	1	5	4,07	0,952
2. р.	графички приказа – корисност	269	1	5	4,10	0,921
1. р.	сликовни приказ – корисност	273	1	5	4,40	0,775
2. р.	сликовни приказ – корисност	269	1	5	4,38	0,766
3. р.	употреба боје – корисност	271	1	5	4,10	0,986
4. р.	употреба боје – корисност	261	1	5	4,07	1,104

Резултати процене о корисности (погодности) употребе CD-а у служби учења првенствено песама модела као и других песама у служби развоја музичких способности су веома позитивни. Мишљење о корисности аудио носача звука уз уџбеник музичке културе за све разреде коришћених у настави учитељи су изразили оценама од 1 до 5. Резултати мишљења учитеља о корисности снимљених садржаја на CD-у уз уџбеник за први разред важних за музичку писменост исказани су просечном оценом 4,49 и њеном стандардном девијацијом  $\sigma = 0,847$ . Аритметичка средина за други разред износи 4,51;  $\sigma = 0,793$ . Просек оцена учитеља о корисности CD-а у трећем разреду износи 4,55;  $\sigma = 0,749$  и на крају, за четврти разред износи 4,54;  $\sigma = 0,792$ . Подаци показују да је мишљење учитеља о

корисности CD-а веома позитивно, штавише одлично, јер аритметичка средина за сваки разред варира од 4,49 до 4,55. Изложени подаци о корисности CD-а искључиво за учење песама модела и других песама као конкретних садржаја за постављање основних тонских висина и трајања у прва три разреда бележе поступни пораст што је у складу са описаним методичким и програмским намерама у тим разредима а не касније. Напомињемо да се добијени резултати не односе на CD као наставно средство у општем смислу већ искључиво на CD као извор квалитетних садржаја – дидактичке грађе у функцији музичког описмењавања.

Мишљење учитеља о следећем показатељу, односно елементу уџбеника у контексту музичког описмењавања – корисност (погодност) избора песама који постоје у уџбенику за учење три основне ритмичке врсте (тактови: 2/4, 3/4 и 4/4) у првом разреду, исказано је оценама од 1 до 5 и добијеним просеком од 4,03;  $\sigma = 0,939$ . Корисност избора песама по овом показатељу у другом разреду учитељи су оцењивали оценама од 2 до 5 што је дало просек 4,12;  $\sigma = 0,855$ . И у трећем разреду је квалитет поменутих садржаја оцењиван оценама од 2 до 5, а просек тих оцена је 4,30;  $\sigma = 0,773$ . Аритметичка средина од 4,33;  $\sigma = 0,806$  о корисности избора песама у уџбенику – координирајућој књизи за четврти разред, добијена је на основу оцена од 1 до 5. Подаци показују да мишљење учитеља о корисности (погодности) избора песама по разредима има узлазну градацију по средњим оценама које се крећу од 4,03 до 4,33. Из добијених резултата видимо да је просечна оцена за квалитет садржаја – песама за учење три основне ритмичке врсте виша за уџбенике у трећем и четвртном разреду него у прва два разреда, а требало би да буде обрнуто јер од квалитета садржаја у уџбеницима за први и други разред зависи квалитет читања нотног текста у трећем и четвртном разреду.

Како резултати показују да аритметичка средина не прелази 4,5, констатујемо да су песме које су у уџбеницима понуђене за постављање основних ритмичких врста, према мишљењу учитеља, корисне у великој мери.

Следећа варијабла – корисност графичких приказа тонских висина и трајања, у уџбеницима првог и другог разреда, представља следећи елемент у служби музичког описмењавања ученика. Графички прикази веома апстрактног односа тонова по висини и дужини, као предуслов за разумевање мелодијских и ритмичких кретања требало би да постоје у сваком уџбенику јер се преко визуелизације кретања мелодије и ритма постиже њихово боље и лакше схватање. Међутим, да

би се описано успешно остварило није довољно да графички прикази у уџбенику постоје, већ и да буду погодни, функционални, реални за схватање ритмичко-мелодијских кретања. Шта о корисности графичких приказа тонских висина и трајања, заступљених у уџбеницима које користе, мисле учитељи сазнајемо из њихових одговора, то јест њихових оцена на скали од 1 до 5. Добијени резултати према овом елементу музичке писмености за први разред имају средњу вредност 4,07;  $\sigma = 0,952$  и за други разред 4,10;  $\sigma = 0,921$ . Упоредивањем података за први и други разред уочавамо да се резултати незнатно разликују и да учитељи сматрају да су примењени графички прикази тонских висина у уџбеницима за први и други разред врло добри, односно *корисни у великој мери*.

За корисност сликовног приказа места где је предвиђено укључивање ритмичких инструмената, у уџбеницима првог и другог разреда, учитељи су дали мало више оцене. Оцене учитеља о корисности сликовних приказа места када треба активирати свирачку активност ученика, то јест употребити неки од ритмичких инструмената (штапићи, дечји бубањ, звечка...) или можда неки други извор звука који се добија покретом (тапшање, бат...) током представљања музичког примера у уџбеницима за први и други разред су сличне. За први разред средња оцена погодности (функционалности) одабраних решења је 4,40;  $\sigma = 0,775$ , а за други разред средња оцена је 4,38;  $\sigma = 0,766$ . Укратко, учитељи сматрају да су сликовне ознаке места за укључивање ритмичких инструмената у постојећим уџбеницима врло функционалне, односно да су корисне у великој мери.

Пета и последња у низу варијабли била је корисност (погодност) употребе боје за лакше и делотворније извођење мелодије приликом свирања из нота. Како се свирање и певање из нота реализује у трећем и четвртом разреду, у Упитнику је такође било назначено да ова тема обухвата само уџбенике трећег и четвртог разреда. Просечна оцена о корисности употребе боје као асоцијације на седам основних тонских висина у уџбенику за трећи разред, изведене из оцена учитеља од 1 до 5, износи 4,10;  $\sigma = 0,986$ .

Корисност употребе боје у уџбеницима за четврти разред учитељи су оценили просечном оценом 4,07;  $\sigma = 1,104$ . Учитељи сматрају да је употреба боје у уџбеницима музичке културе за трећи и четврти разред *корисна у великој мери*.

Резултати процене квалитета свих уџбеничких компонената заједно дају просечну оцену 4,39 (оцена: 4) иако скупни резултати одговора испитаника о корисности CD-а за учење песама модела и других песама (наменске песме) за поставку основних тонских висина од 1. до 4. разреда иду у прилог оцени *изузетно корисно* јер износе 4,52 (оцена: 5).

*Резултати истраживања мишљења учитеља о квалитету уџбеничких компонената показују да је већина структурних компонената уџбеника корисна у великој мери и да је употреба CD-а за учење песама модела и других песама код постављања тонских висина од 1. до 4 разреда изузетно корисна. Укупни резултати истраживања мишљења учитеља о квалитету структурних уџбеничких компонената значајних за музичко описмењавање ученика изражено је просечном оценом 4 – корисно у великој мери.*

## IV ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Ако је уџбеник „један од елемената у дизајнирању (обликовању, стварању) **наставе ситуације...**” (Ивић и сар., 2008, 31), онда је логично да садржаји у уџбенику у функцији музичког описмењавања, односно читања једноставних мелодија из нотног записа обезбеде методички исправан смер наставе: поставка (усвајање) звука преко одређеног клишеа (*песме модели* и *наменске песме*) → исписивање нотног знака/записа → тумачење. Дакле, уџбеник би требало да омогући да се аудитивно меморисан звук музичког примера (предбукаварски период) повеже са нотном сликом – музичким записом (букварски период), а затим да се знања/умења усавршавају, односно примењују на новом (непознатом) музичком примеру (послебукварски период).

Да бисмо проверили изведене чињенице из теоријског дела рада, било је потребно приступити процени квалитета уџбеника и истраживању уџбеника у наставној пракси. На основу теоријског дела рада формирали смо систем категорија за четири варијабле (музичке способности, поставка звука, повезивање звука и музичког записа и извођење из нотног текста). На основу резултата истраживања: 1) анализа квалитета координирајућих уџбеничких јединица (уџбеник – главна књига и CD) различитих издавача (*Едука*, *ЗУНС*, *Клет* и *Креативни центар*) и 2) мишљења наставника разредне наставе (учитељи) о квалитету уџбеника из угла музичког описмењавања добили смо конкретнији увид у методичке квалитете уџбеника музичке културе за област основна, односно почетна музичка писменост. Тако смо остварили постављени циљ рада: добијање информације о квалитету понуђених методичких решења, то јест методичких поступака за реализацију процеса музичког описмењавања ученика млађег школског узраста.

### 4.1. Дискусија резултата истраживања уџбеника – главна књига за музичку културу

Проценом индикатора прве варијабле – музичке способности, усклађених према физиолошким особеностима дечјег гласа, когнитивним карактеристикама ученика почетних разреда основне школе и музичким примерима у наставним програмима, добили смо појединачни и глобални увид у квалитет уџбеничког

комплекта, односно координирајућих уџбеничких јединица у погледу избора и редоследа песама према амбитусу и избора и редоследа примера са ритмичким елементима који су у функцији развоја музичких способности ученика. Резултати спроведене анализе уџбеника музичке културе различитих издавача показују следеће: преовлађује одговарајући избор песама према амбитусу, редослед песама је према амбитусу код половине издавача одговарајући, у уџбеницима појединих издавача има више примера за развој пулса, ритма и комбинације пулса и ритма и редослед тих примера код половине издавача је одговарајући. Резултати такође показују да најбољи статус према индикаторима прве варијабле имају уџбеници само једног издавача.

Проценом индикатора друге варијабле – поставка звука, то јест *песама модела* супстанцијалних за усвајање звука основних тонова (тонске висине) и ритмичких врста (трајања), сазнали смо да су заступљени у уџбеницима већине издавача. Такође смо сазнали да су по вертикали, од првог до четвртог разреда, песме модели једино заступљени у уџбеницима једног издавача. Наиме, поједини издавачи их не објављују у својим уџбеницима за први разреда, а неки их не објављују у уџбенику за други разред. Приликом истраживања заступљености песама модела сазнали смо да код једног издавача ови примери постоје у уџбеничком комплекту за други разред, само што се не налазе у уџбенику, већ у Приручнику за наставнике за други разред. Појава да се песме модели сместе у уџбеничку јединицу за компетентног одраслог је неуобичајена али може бити корисна. Наиме, премештањем неких садржаја из уџбенику у приручник подстиче се умрежавање садржаја у једну хомогену целину и интензивира употреба уџбеника и приручник за наставнике са методичким упутствима. Пребацавање песама модела из уџбеника у приручник за наставнике је првобитно концептуално обележје уџбеничког комплекта за први, други и трећи разред једног издавача иако се за сличан концепт у уџбеничком комплекту за први разред одлучио још један издавач. Умрежавање садржаја уџбеника и приручника за наставнике код једног издавача манифестује се потпуним изостављањем нотних записа музичких примера у уџбенику за ученика и учитеља и њиховог премештања у приручник за учитеље. Нашим истраживањем заступљености песама модела у уџбеницима музичке културе приметили смо да се ове песме не користе у складу са њиховом правом наменом. Неоспорно је да ове песме постоје у уџбеник за први разред издавача

који их третира другачије. Спорно је што су песме модели у уџбенику тог издавача у методичком смислу приређене на неодговарајући начин – уместо да се изводе мелодијски певањем за усвајање иницијалних тонских висина, у овом уџбенику се песме модели изводе само ритмички за вежбање пулса. Из тог разлога, иако се песме модели у уџбеницима за трећи и четврти разред истог издавача користе на одговарајући начин, уџбеници овог издавача немају потпуну вертикалну повезаност садржаја код поставке тонских висина коришћењем Васиљевићевих песама модела, али зато вертикалну повезаност садржаја остварују употребом других музичких примера (наменске песме) које су одабране за поставку основних тонских висина и ритмичких врста. Осим уџбеника једног издавача, већина издавача у већој или мањој мери користи песме моделе у функцији музичког описмењавања.

Сумирањем резултата анализе уџбеника према примерима којима се усвајају ритмичке врсте добијамо следећа сазнања: уџбеници свих издавача поседују примере у три основне ритмичке врсте (2/4; 3/4; 4/4) и доминирају примери у такту 2/4 што је у складу са природношћу ове ритмичке врсте која је асоцијација за ритам хода. Међутим, важно је продискутовати о музичким примерима у другим мерама који се појављују у појединим уџбеницима. Иако подржавамо намеру аутора у погледу обогаћивања музичких садржаја у својим уџбеницима атрактивнијим музичким примерима (песме, мелодије) од препоручених, са музичким примерима у неким другим мерама попут 6/8 и 5/4 који постоје у неким уџбеницима за други разред, треба обазриво поступати и озбиљно размислити да ли је други разред основне школе повољан тренутак за њихово пласирање.

Проценом индикатора треће варијабле – повезивање звука и музичког знак (записа) као што су: графичко представљање кретања ритма/мелодије и увођење симболичког представљања тонских висина, основних ритмичких врста и ритмичке фигуре ♩. ♪ добијамо сазнања да уџбеници свих издавача садрже примере који су представљени графички (иконички) и да преовлађују примери у функцији представљања ритма. Занимљиво је да се уџбеник за први разред једног издавача у поређењу са уџбеницима других издавача приметно истиче и према фреквенцији примера за графичко представљање ритма и према фреквенцији графички представљених примера који су у квалитативном смислу неодговарајући. Из глобалног сагледавања резултата видимо да је код свих издавача заступљено графичко представљање

ритма/мелодије и увођење симболичког представљања тонских висина, ритмичких врста и наведене ритмичке фигуре и да уџбеници само једног издавача обезбеђују квалитативну уједначеност наведених садржаја по вертикали, будући да су у уџбеницима од првог до четвртог разреда 100% одговарајући.

Проценом индикатора четврте варијабле – извођење из нотног текста и обухватањем резултата евалуације избора песама према компонентама музичке писмености (ознаке за темпо, динамику и помоћни знаци у музици) за усавршавање извођења (певање/свирање) у обиму обрађених тонова, избора аранжмана и разноврсности песама/мелодија према жанру, добили смо увид у заступљеност и квалитет наведених садржаја у уџбеницима различитих издавача. Глобални резултати за прву јединицу садржаја показују да их највише има један издавач у својим уџбеницима за трећи разред (75%) и четврти разред (67,79%) и да су ти садржаји у уџбеницима свих издавача у највећој мери одговарајућег квалитета. Укупни резултати за другу јединицу садржаја показују да музички аранжмани постоје код сва четири издавача, да их има релативно мало, свакако много мање него неаранжираних музичких примера, али и да их има највише у уџбеницима за трећи и четврти разред једног издавача.

Истраживање о разноврсности песама/мелодија према жанру у уџбеницима музичке културе од првог до четвртог разреда различитих издавача резултирало је подацима који указују да у нашој уџбеничкој понуди за предмет Музичка култура постоји тражени квалитет – жанровска разноврсност музичког материјала по вертикали. Установили смо да се жанровска разноврсност одбраних песама/мелодија код различитих издавача креће између 64,06% и 88,09%. Иако квантитативни подаци показују висок процентуални пласман за трећу јединицу садржаја четврте варијабле, приликом анализе уџбеника уочили смо различиту, то јест сужену и разгранату понуду музичких примера према жанру. У уџбеницима већине издавача преовлађују народне и/или дечје уметничке песме углавном композитора из наше средине, а композиције страних, великих композитора примерене деци, музике из цртаних филмова, композиције чији су ствараоци деца и сл. појављују се спорадично или се нешто од наведеног не појављује. Због ниске фреквенције песама/мелодија из других култура и другог потребног музичког материјала, у уџбеницима музичке културе већине издавача настаје полуотворен систем музичке понуде и сужена жанровска разноврсност заступљених песама/мелодија.



Укратко, њима недостаје разуђеност песама/мелодија у погледу мултикултуралности, толеранцији према различитом, отворености ка музичким вредностима Европе и осталог дела света које су неопходне за рад у сфери музичке писмености и које су у сагласју са образовно-васпитном улогом предмета Музичка култура. Анализом песама/мелодија према жанру такође смо установили да у уџбеницима једног издавача постоји веома разуђена, надасве пожељна, жанровска разноврсност музичке грађе уз додатни квалитет – мултикултурна димензија писмености која се у уџбеницима истог издавача стиче из адекватних музичких садржаја, то јест широке понуде песама/мелодија како из наше музичке културе, тако и из других култура на различитим језицима. Добијени и саопштени резултати су у складу са нашом намером да овим истраживањем региструјемо заступљеност жанровске разноврсности у нашим уџбеницима, али и указују на потребу да се неким следећим истраживањем установи однос заступљених музичких жанрова и изврши компарација тих података у уџбеницима различитих издавача.

Резултати анализе уџбеника за четврту варијаблу показују да у уџбеницима музичке културе различитих издавача у мањој или већој мери постоје наведени садржаји у функцији извођења музике из нота и да преовлађују примери одговарајућег квалитета.

#### 4.2. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА CD-A УЗ УЏБЕНИК ЗА МУЗИЧКУ КУЛТУРУ

Проценом индикатора прве варијабле – музичке способности, прилагођених за истраживање заступљености потребних садржаја на CD-у и евалуацијом избора песама према амбитусу, примера са ритмичким елементима (пулс, ритам и комбинације пулса и ритма) и интонативно-интерпретативне прецизности музичких примера у служби развоја музичких способности ученика, добили смо резултате који објашњавају концепт електронске јединице уџбеничког комплета за ову функцију. Обухват резултата сва три индикатора прве варијабле указује на неуједначену фреквенцију примера на носачима звука већине различитих издавача, као и да је та мања или већа група заступљених примера на носачу звука уз уџбеник за први, други, понекад и за трећи разред, 100% у функцији развоја музичких способности. Иако је евидентно да су издавачи на дигиталним носачима звука

обезбедили простор за мање или више примера у функцији развоја музичких способности, потребно је продискутовати о извођењу и разликама у извођењу тих примера. Анализа снимљених примера показала је да постоје разлике у начину, стилу извођења, врсти и концентрацији музичких инструмената који се користе. Када говоримо о извођењу музичких примера певањем, оно је боље када ученици певају уз дечје гласове (Green, 1990).

Ако смо добили уверења да ученици боље певају када чују интерпретацију детета/деце – певача, исто тако им треба омогућити да чују интерпретацију музике од детета/деце – свирача. Дакле, извођењем музике од деце – певача и деце – свирача, посебно свирањем на блиским и реално доступним (дечјим) инструментима, успоставља се боља музичка комуникација. Да примена дечјих, Орфових музичких инструмената утиче на музичко описмењавање ученика показују резултати истраживања новијег датума са ученицима трећих разреда основне школе. Наиме, Ђурђановић је установила „да је примена одређених дидактичких средстава – инструмената Орфовог инструментаријума у настави музичке културе директно допринела бољем савладавању садржаја у наставној области музичког описмењавања...” (Ђурђановић, 2015, 378). Без обзира на квалитет, активност *Свирање* код деце и младих обавезно треба подстицати зато што је конкретна и когнитивно напреднија активност од певања услед ангажовања обе хемисфере мозга. Свирање је могуће само када постоји садејство аудитивног, визуелног и тактилног чула и контроле тих чула. И Хабермејер објашњава да су сва чула активирана када деца слушају, гледају и додирују инструмент и да „учење свирања ангажује цео мозак и помаже његов потпун развој и организацију” (Habermeyer, 2010, 140). Анализа примера са носача звука показује да се код неких издавача анагажују деца – певачи, али да ни у једном примеру не учествују деца – свирачи са конкретним инструментима дечјег инструментаријума. Обележје дигиталних носача звука наведених издавача је да немају песме у извођењу соло дечјег гласа или групе дечјих вокала уз пратњу клавира чиме се подстиче пажња слушалаца и истиче интонација – иначе обележје извођачког концепта музичких примера на носачима звука два издавача. На носачима звука неких издавача песме су професионално аранжиране за мноштво неакустичких ритмичко-мелодијских инструмената са звучним ефектима. Међутим, и примери на CD-у тих издавача се међусобно разликују. Примери на CD-у једног издавача се разликују од CD-а

другог због умереније инструментализације музичких примера и концентрације звука дечјих музичких инструмената (триангл, металофон...), иако се чује да нису акустични инструменти. Примери са ритмичким елементима код других издавача су методички најделотворнији. Они су осмишљени као једноставна ритмичка подршка мелодији аутентичним дечјим инструментима коју учитељи и ученици могу реално да репродукују (певањем и свирањем), што се и чује у појединим примерима, док аранжиране песме на CD-у два издавача, а посебно на носачима звука једног од њих, нуде примамљиву звучну презентацију само што су делови песме/песама са комбинованим ритмичким елементима више украс мелодији него што су реално применљиви током извођења у пракси.

Приликом анализе примера са ритмичким елементима приметили смо да се ови садржаји на носачима звука једног издавача истичу од осталих због анагажовања веће групе деце–извођача па тако и извођења више различитих ритмичких деоница на конкретним дечјим музичким инструментима (штапићи, триангл, металофон, звечке...). Ако оставимо по страни неколицину примера са пропустима у акцентуацији поетског текста, квалитет садржаја на носачима звука другог издавача истиче се од осталих због високе култивисаности дечјих вокала, складности између гласова, креативности у интерпретацији примера, беспрекорне интонације деце–певача у вокалним двогласима и *a capella* извођења појединих примера. Вокално извођење примера *a capella* – обележје староцрквеног певања без инструменталне пратње је најтеже за извођење и једино постоји на носачима звука тог издавача.

На CD-у два издавача, и делимично и на CD-у још једног издавача, примећујемо примену принципа конкретности суштине Пијажеовог конкретног или операционог развојног периода. Наиме, на њиховим носачима звука налазе се снимци примера са ритмичким елементима који су реални за инструментално ангажовање ученика млађих разреда основне школе јер се користе музички инструменти блиски деци (штапићи, звечке, триангл, металофон...) и најчешће их изводе деца – извођачи, понекад према аранжману у уџбенику, док се на носачима звука једне издавачке куће, услед провлађујућег информативно-фрагментарног приступа, не уочава конкретизација пулса, ритма или комбинације пулса и ритма у целом примеру. Такође смо приметили да на CD-у истог издавача не постоје примери које деца-извођачи изводе самостално коришћењем конкретних дечјих музичких инструмената. Подсећамо да је на CD-у тог издавача свака песма про-

фесионално аранжирана, уз мноштво различитих неакустичких музичких инструмената и звучних ефеката што јесте креативно али није методички оперативно. Проценом индикатора друге варијабле – поставка звука – прилагођених за CD (песме модели, примери за ритмичке врсте и интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за поставку звука) добили смо сазнања да неки од наведених садржаја постоје на носачима звука у већој или мањој мери, а да неки не постоје. Истраживање песама модела на CD-у уз уџбеник за сваки разред показује да половина издавача ове музичке примере нуди у већем броју, да их код појединих издавача има у мањем броју и да не постоје на носачима звука једног издавача. Заједничко за већину издавача у концептуално-организационом смислу је прекид у континуитету и губитак потпуне вертикалне повезаности ових садржаја због незаступљености песама модела на неком од компакт-дискова уз уџбеник.

Резултати анализе примера за ритмичке врсте на CD-у показују да су одабрани примери у функцији развоја музичких способности истовремено у функцији усвајања основних ритмичких врста што потврђује њихову полифункционалност. Из укупних резултата интонативно-интерпретативне прецизности свих примера у функцији поставке звука видимо да на носачима звука већине издавача преовлађује одговарајући интонативно-интерпретативни квалитет музичких примера, уз изузетак једне песме модела неодговарајућег квалитета на CD-у за трећи разред једног издавача.

Проценом индикатора треће варијабле – повезивање звука – прилагођених анализи CD-а (избор музичких примера који су у уџбенику представљани графички, избор музичких примера који уводе у симболичко представљање одређеног мелодијско-ритмичког проблема и интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност музичких примера за повезивање звука и музичког знака) установили смо да издавачи који имају више овако обликованих садржаја представљају мањину насупрот већине издавача са много мање овако приређених садржаја. Прегледом укупних резултата јединица садржаја за трећу варијаблу добијамо сазнања да носачи звука неких издавача не обезбеђују вертикалну повезаност наведених садржаја због изостанка садржаја у функцији музичког описмењавања на CD-у уз уџбеник за трећи разред, да код неких постоји делимична вертикална повезаност садржаја на релацији CD – уџбеник и да носачи звука уз уџбенике од првог до

четвртог разреда само једног издавача обезбеђују потпуну вертикалну повезаност садржаја за графичко/симболичко повезивање звука и музичког записа.

Проценом индикатора четврте варијабле – извођење из нотног текста – прилагођених анализи CD-а (песме/мелодије којима се уводе компоненте музичке писмености: различита темпа, динамичко нијансирање, помоћни знаци у музици, примери музичких аранжмана и интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера у функцији извођења из нотног текста) добили смо увид у различиту заступљеност примера у складу са наведеним јединицама садржаја на носачима звука већине издавача и установили да потребни садржаји не постоје на CD-у Едуке за трећи разред. Истраживање снимљених примера у погледу постојања интонативно-интерпретативне прецизности резултирало је сазнањем да је код половине издавача 100% садржаја на CD-у прецизно изведено а да код половине издавача заступљености интонативно-интерпретативно прецизно изведених садржаја износи од 60% до 82,35% зато што неки музички примери нису у складу са потребним критеријумом. Истраживање заступљености јединица садржаја четврте варијабле на носачима звука различитих издавача показало је да, изузев CD-а уз уџбеник за трећи разред једног издавача, постојеће електронске јединице уџбеничког комплета координирају са уџбеником за трећи и четврти разред.

#### 4.3. SUMMA SUMMARUM – ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА УЏБЕНИКА И CD-А

Сумирајући резултате за обе уџбеничке јединице, видимо да сви издавачи примењују принцип рада *од звука ка нотној слици*, али и да се методички приступи у процесу музичког описмењавања ученика разликују од издавача до издавача, односно од аутора до аутора. Из дискусије резултата уџбеника и CD-а сазнајемо следеће:

- поједини издавачи музичко образовање ученика не започињу тоновима народног трихорда (*ре-ми-фа*), већ започињу песмама у обиму тетрахорда ( $h-e_1; c_1-f_1\dots$ ); током процеса музичког описмењавања ученика користе песме моделе као и друге песме из народног опуса у комбинацији са композицијама претежно домаћих музичких стваралаца; поједини издавачи обезбеђују вертикалну повезаност садржаја у уџбенику али имају прекид

у континуитет вертикалне повезности садржаја на релацији CD – уџбеник јер на једном од носача звука (CD за трећи разред) немају садржаје у функцији музичког описмењавања ученика;

- поједини издавачи процес музичког описмењавања започињу тоновима народног трихорда (*ре-ми-фа*), у континуитету од првог до четвртог разреда користе песме моделе за поставку звука основних тонских висина, трајања и ритмичких врста, као и друге наменске песме разуђених музичких жанрова из мноштва различитих култура (комбинација песама из народног опуса и уметничких композиција домаћих/страних композитора, мелодија/тема великих композитора, уметничке и забавне музике за децу, стваралаштва деце-композитора, музике из анимираних филмова...); поједини издавачи обезбеђују потпуну вертикалну повезаност садржаја како у уџбенику тако и на њиховим носачима звука у функцији музичког описмењавања ученика;
- поједини издавачи процес музичког описмењавања не започињу народним песмама народним трихордом (*ре-ми-фа*), већ започињу мелодијом (песмом) од три тона дурског трихорда (*до-ре-ми*) која није из народног опуса; за поставку звука користе народне песме и углавном песме аутора уџбеника; песме модели се користе од трећег разреда основне школе у комбинацији са песмама из народног опуса и групом компонованих песама од аутора уџбеника и других, у највећој мери, домаћих музичких стваралаца; поједини издавачи обезбеђују потпуну вертикалну повезаност садржаја у уџбенику и делимичну вертикалну повезаност садржаја на носачу звука јер неки од потребних садржаја (песме модели) у функцији музичког описмењавања ученика не постоје на CD-у за први разред;
- поједини издавачи процес музичког описмењавања не започињу мелодијама народног трихорда (*ре-ми-фа*), већ започињу песмама у обиму од пет и више тонова ( $c_1-g_1$ ;  $c_1-a_1\dots$ ); користе песме моделе од другог разреда основне школе који постоје само у уџбенику; користе мелодије по узору на германску педагогију, примењују такозвани *ку-ку* систем (група песама за учење скока мале терце наниже: *сол-ми* или  $g_1-e_1$ ); претежно користе песме/мелодије из народног опуса, композиције домаћих

стваралаца и неколицину композиција аутора уџбеника у комбинацији са уметничким композицијама страних композитора из неколико различитих култура; поједини издавачи обезбеђују делимичну повезаност садржаја у уџбенику али не обезбеђују повезаност садржаја на релацији уџбеник – CD и на њиховим носачима звука од 1. до 4. разреда јер нема потребних садржаја (песме модели) за поставку почетне музичке писмености ученика.

Добијени налази из анализе уџбеничких комплета четири различита издавача (*Едука*, *Завод за уџбенике – ЗУНС*, *Клет* и *Креативни центар*) показују следеће:

- претежно се поштује наставни програм;
- заступа се различит методички концепт и различита динамика у реализацији процеса музичког описмењавања;
- неки издавачи имају више а неки мање изражену вертикалну/хоризонталну повезаност садржаја код обе координирајуће уџбеничке јединице или само код једне од њих;
- неки се садржаји (песме модели) појављују само у уџбеницима неких издавача уместо и на носачима звука;
- у једном уџбенику се појављују песме модели али се не користе за поставку тонских висина већ се користе за вежбање ритма;
- на носачу звука једног издавача постоје садржаји за активност *Слушање музике* али не постоји музички програм у функцији развоја музичких способности ученика, поставке звука, повезивања звука и музичког знака и извођења из нотног текста;
- неки издавачи распоређују супстанцијалне музичке примере за поставку тонских висина (песме модели) у приручник за наставнике и тако умрежавају све три јединице уџбеничког комплета у једну хомогену целину;
- у свим уџбеницима постоји избор песама углавном у складу са препорученим програмом али је, изузев једног издавача, код већине издавача њихов редослед неадекватан и дискутабилан;
- неки издавачи из групе примера са ритмичким елементима већу пажњу поклањају примерима за рад на ритму, док се у неким уџбеницима при-

ближно иста пажња посвећује групи примера за пулс и групи примера који су комбинације пулса и ритма;

- код свих издавача постоје бројни примери којима се усвајају основне ритмичке врсте;
- постоје примери са боље/лошије изведеним решењима у графичком представљају ритма/мелодије;
- у уџбеницима свих издавача постоје примери који уводе у симболичко представљање неког ритмичко-мелодијског проблема;
- сви издавачи – свако на свој начин, разрађују одабране компоненте музичке писмености за усавршавање извођења (певање/свирање) у обиму обрађених тонова;
- заступљени се различито аранжирани примери за групно музицирање;
- у мањој или више израженој мери постоји разноврсност песама/мелодија према жанру, код већине издавача жанровска разноврсност песама је сужењена насупрот једног издавача који има разуђену разноврсност песама према жанру.

#### 4.4. ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА МИШЉЕЊА НАСТАВНИКА

Када погледамо резултате истраживања мишљења учитеља из нашег узорка о заступљености уџбеника у наставној пракси, видимо да се уџбеници неких издавача користе више (*ЗУНС, Едука, Клет, Креативни центар и Нова школа*), неки мање (*БИГЗ, Логос и Јоксимовић*) и да постоји пракса комбиновања уџбеника различитих издавача која је највише изражена у првом разреду. Такође, резултати показују да се од првог до четвртог разреда на првој и другој позицији константно налазе уџбеници издавачких кућа *Клет* и *Креативни центар*, а да се на осталим, нижим позицијама смењују уџбеници музичке културе *ЗУНС-а, Едуке, БИГЗ-а* и *Нове школе*.

Сагледавањем резултата процене учитеља о квалитету методичких решења у уџбенику и на CD-у посматраних из угла музичког описмењавања ученика у целини добијамо сазнања да су структурне компоненте координирајућих уџбеничких јединица у домену почетне музичке писмености као фокуса нашег истражи-



вања корисне у великој мери. Добијена сазнања из наставе праксе о корисности CD-а за учење песама модела и других песама за постављање тонских висина, корисности (погодности) избора песама који постоје у уџбенику за поставку основних ритмичких врста, корисности графичких приказа тонских висина и трајања у уџбенику за схватање кретања мелодије и ритма, корисности сликовних приказа места укључивања ритмичких инструмената током свирања песама и корисности употребе боја за олакшавање свирања мелодије из нотног текста подржавају исправност дефинисаних компонената уџбеника и CD-а из теоријског дела рада преовлађујућом оценом 4 – да је све *корисно у великој мери*.

Уважавајући мишљења учитеља и њихову процену о изузетној корисности CD-а, желимо да укажемо на ситуацију када на CD-у нема примера за поставку звука или када постоје неки али не постоје сви потребни примери. На једној страни имамо информацију да се уџбеници музичке културе два издавача више користе у поређењу са уџбеницима осталих издавача. Са друге стране анализа садржаја показује да на CD-у једног од два издавача са већим бројем корисника нема песама модела по вертикали, а да код другог издавача са већим бројем корисника постоје само на CD-у за трећи и четврти разред. Ако на носачу звука уз уџбенике издавача са највише корисника нема супстанцијалних примера – песме модели за поставку звука, како могу бити изузетно корисни за поставку звука?

Наиме, без песама модела на носачу звука садржаји за поставку звука нису комплетни. Зато се питамо шта конкретно опредељује учитеље да у већем броју користе уџбенике издавача који немају, за сада, све потребне садржаје за поставку звука – песме модели – него уџбенике издавача који на својим носачима звука обезбеђују потребне примере. Одговоре на постављена питања можда можемо добити у неком од будућих истраживања.

### **Хипотезе (X1; X2; X3; X4; X5; X6)**

**X1:** садржаји у уџбенику/уџбеничком комплету из области музичке писмености су методички коректно утемељени, те тако омогућују остваривање своје примарне функције – музичко описмењавање ученика.

Резултати оба истраживања: истраживање координирајућих јединица уџбеничког комплета (уџбеник – главна књига и CD) различитих издавача, уз консултацију појединих приручника за наставнике у складу са потребом анализе

и истраживање мишљења наставника о квалитету уџбеника, **иду у прилог X1** да су садржаји у уџбенику/уџбеничком комплету у области *музичка писменост* методички коректно утемељени и да омогућују остваривање своје примарне функције – музичко описмењавање ученика.

**X2:** музичка грађа у уџбеницима *обезбеђује* хоризонталну (у оквиру једног разреда) и вертикалну (од првог до четвртог разреда) повезаност садржаја у концентричним круговима и континуираним низовима у сагласју са узрастом, неуједначеним музичким способностима ученика, нивоима знања/умења.

Статистичком обрадом података добили смо резултате истраживања садржаја обе јединице уџбеничког комплета (уџбеник и CD) важних за процес музичког описмењавања и тако стекли увид у квантитативну заступљеност тих садржаја, као и у степен њиховог квалитета и закључили следеће: музичка грађа једног издавача која је тако организована да се њоме остварује потпуна вертикална повезаности садржаја **иде у прилог X2**.

**X<sub>2</sub> је оспорена** зато што код неких издавача не постоји делимична вертикална повезаности садржаја а код неких не постоји вертикална повезаност садржаја код једне од две јединице уџбеничког комплета. **X2 иде у прилог** појединим уџбеницима у којима је музичка грађа тако искреирана да обезбеђује потпуну хоризонталну/вертикалну повезаност садржаја у континуитету од првог до четвртог разреда и делимичну хоризонталну/вертикалну повезаност садржаја од другог до четвртог разреда. **X2 је оспорена** у случају уџбеника издавача који не обезбеђују потребне музичке примере (песме модели и/или друге наменске песме) на појединим или на свим постојећим носачима звука уз уџбеник. Када се не обезбеђује вертикална повезаност садржаја на носачу звука, онда се нарушава координација са уџбеником у домену *музичка писменост*. У погледу хоризонталне повезаност садржаја **X2 је оспорена** код уџбеника који започињу процес музичког описмењавања тежим песмама у обиму пентахорда и/или секстахорда, а не лакшим песмама у обиму трихорда и/или тетрахорда – то је чињеница која иде у прилог констатацији да је нарушен дидактички принцип поступности и повезаности садржаја од лакших ка тежим. Поремећај хоризонталне повезаности садржаја манифестује се у пропустима код редоследа излагања песама према амбитусу. Када се песме према амбитусу излажу обрнутим редом, од тежих ка лакшим, онда се не подржавају когнитивно-социјално-културолошке различитости и домини-

рајуће неуједначене музичке способности ученика. Дакле, **X2 је оспорена** због констатације да у уџбеницима неких издавача, према претходно описаним разлозима, неки део музичке грађе није методички адекватно искреиран па се због тога не обезбеђује хоризонтална повезаност садржаја у уџбеничким јединицама.

**X3:** садржаји основне музичке писмености, у оквиру наставе музичке културе, *не одвијају се изоловано* од осталих музичких активности, већ су музички садржаји у уџбенику тако одабрани *да обезбеђују* функционалне везе код музичког описмењавања и извођења музике (говор/певање/свирање), слушања музике и дечјег музичког стваралаштва.

Садржаје програма основне, односно почетне музичке писмености могуће је инкорпорирати и препознати у свакој музичкој активности. Ако знамо да се све звучне информације (говорне и тонске) примају путем слуха, онда се свако учење музике базира на слушању музике. Као што се матерњи или страни језици уче слушањем, тако се слушањем учи и музички језик као страни језик већини наше деце. Ипак, слушање музике у оквиру предмета Музичка култура је музичка активност намењена информисању ученика о музичким остварењима домаћих/страних композитора, различитих музичких епоха и стилова и афирмацији углавном уметничког музичког стваралаштва без контакта са нотним текстом и као таква није укључена у истраживање процеса музичког описмењавања ученика млађег школског узраста. Све остале активности – говор/певање/свирање/музичко стваралаштво, укључене су у садржаје програма основне музичке писмености. Истраживањем квалитета садржаја уџбеника добили смо сазнања да се говор/певање/свирање/ примењује код извођења музичких примера, односно да су то практични начини сопштавања музичке поруке и да дечје стваралаштво (импровизовање покретом/гласом/инструментом, допуњавање ритмичких/мелодијских примера, рад са двотактима и тд) има своје место у уџбенику и да припада области музичка писменост због читања и бележења (писања и додавања) сегмената неке музичке целине. Добијени резултати **иду у прилог X3** јер је установљено да се садржаји основне музичке писмености не одвијају изоловано од супстанцијалних музичких активности и да садржаји **обезбеђују** функционалне везе код извођења музике и дечјег стваралаштва.

**X4:** претпоставка је да уџбеник олакшава наставнику *да обликује* наставне ситуације, то јест *да обезбеди* педагошку интеракцију на релацији ученик – уџбе-

ник; наставник – ученик, посебно да основне идеје примени у новим ситуацијама, на новим садржајима.

Ефекат анализе координирајућих уџбеничких јединица и истраживања мишљења учитеља о корисности компонената уџбеничког комплета намењених музичком описмењавању видљив је у скупним резултатима бројних показатеља. Сваки од показатеља представља једну од коцкица музичког мозаика; они су неопходни сегменти почетне музичке писмености који, као што смо истражили, имају своје место у данашњем уџбенику музичке културе. Из оба истраживања смо сазнали да садржаји у домену *музичка писменост* у уџбеницима разматраних издавача постоје и да, без обзира да ли их је мање или више, указују на улогу водича не само наставнику у вођењу и обликовању процеса музичког описмењавања у зависности од квалитета музичких способности ученика као групе, већ и самом ученику у самосталном раду. Резултати анализе уџбеничких комплета различитих издавача показују да постоје садржаји који сугеришу учитељу, па тако и олакшавају, обликовање наставног процеса у домену музичка писменост, а ученику самостално учење што **иде у прилог** хипотези **X4**.

**X5:** претпоставка је да уџбенички комплет *има* савремену мултимедијску структуру, да *обезбеђује* две суштинске и неопходне уџбеничке јединице релевантне за рад са звуком – уџбеник и CD.

Скупни резултати анализе структуре уџбеника различитих издавача **иду у прилог** хипотези **X5** зато што доказују да уџбенички комплет **има** савремену мултимедијску структуру и да **обезбеђује** две супстанцијалне уџбеничке јединице за рад са звуком – штампани уџбеник и дигитални носач звука (CD).

**X6:** претпоставка је да резултати истраживања мишљења учитеља о корисности уџбеника у процесу музичког описмењавања, на основу искустава из наставне праксе, *подржавају* резултате анализе садржаја уџбеничких комплета.

Захваљујући одговорима од око 80% анкетираних учитеља из укупног узорка испитаника (N = 340) о процени квалитета пет понуђених уџбеничких компоненти значајних за музичко описмењавање ученика, добили смо резултате који показују да су описани садржаји корисни у великој мери (оцена: 4) пошто аритметичка средина не прелази 4,5 већ износи 4,39. Добијени резултати о корисности CD-а за учење песама модела и других песама за поставку тонских висина, избора песама у уџбенику за постављање основних ритмичких врста, графичких

приказа у уџбенику за схватање кретања ритма/мелодије, сликовних приказа места укључивања ритмичких инструмената током свирања песама и употребе боје за олакшавање свирања мелодија **подржавају** изложене и образложене резултате анализе садржаја уџбеничких комплета. Дакле, резултати истраживања мишљења учитеља **иду у прилог Х6**.

### **Основна хипотеза (ОХ)**

**ОХ:** Полазна тачка у проучавању теме рада је да природа наставног предмета Музичка култура, то јест облици учења који су специфични за рад током процеса основног музичког описмењавања на млађем школском узрасту детерминишу профил и карактер уџбеничког комплета и одговарајућих методичких решења за овладавање музичком писменошћу. Управљајући се према чињеници да уџбеник може да утиче на процес учења и непосредно и посредством усмеравања рада наставника, постављена је општа хипотеза – методички приступ, избор и организованост садржаја уџбеника/уџбеничког комплета за наставу музичке културе (у првом четворогодишњем циклусу основног образовања) обезбеђује све неопходне етапе учења почевши од асимилације звучних представа – предуслов за успешно музичко описмењавање, преко повезивања звука са нотном сликом до претварања нотне слике у тонске висине и ритмичка кретања.

Добијени резултати указују да уџбенички комплети обезбеђују неопходне етапе учења и смер наставе од усвајања звука путем слуха – асимилација звучних података, до повезивања те информације са нотним записом – синтеза звучних података, као и да аутори користе различите методичке приступе и стилове у процесу музичког описмењавања ученика. Резултати оба истраживања **иду у прилог ОХ** да методички приступи и организованост садржаја у уџбеничким комплетима већине издавача *обезбеђује* потребне етапе учења за смер наставе *од звука ка нотној слици*, а не супротно од тога. Наиме, захваљујући анализи уџбеничких комплета, установили смо да је сувопрано теоријско учење музичког језика далека прошлост. Укратко, у савременим уџбеницима подстиче се активно, примењено учење за конструкцију знања јер се почиње од усвајања музичких информација путем слуха кроз практична искуства (говор/певање/свирање) ка повезивању тих искуства са нотним записом а не *vice versa*.

## V ЗАКЉУЧАК

Сагледавање садржаја уџбеничког комплета – координираних уџбеничких јединица (главна књига и CD) из угла музичког описмењавања ученика намењених млађем школском узрасту резултирало је сазнањима о методичким приступима аутора уџбеника различитих издавача које смо узели у разматрање због великог тиража и широке заступљености у наставној пракси. Наше настојање да истражимо подручје *основна музичка писменост* било је подстакнуто чињеницом да је писменост цивилизацијско право сваког појединца и да је дошло време за истраживање чињеничног стања у домену музичка писменост у нашим уџбеницима музичке културе од како је код нас наступила хиперпродукција нових издавача и њихових уџбеника. Ефекат либерализације издаваштва видимо у појави нових издавачких кућа са мноштвом дидактичких публикација. Сада већ обимна конкуренција како на уџбеничком тржишту уопште, тако и на тржишту уџбеника за музичку културу издаваче непрестано подстиче да буду препознатљиви, оригинални и атрактивни. Међутим, нас је интересовало да сазнамо да ли уџбеници садашњице, објављени у периоду од 2007. до 2016. имају (аудио-визуелне) садржаје за процес музичког описмењавања, какав је квалитет тих садржаја и да ли се у уџбеницима примењује природни смер наставе *од звука ка нотној слици* а не *vice versa*.

Наш допринос у области *музичка писменост* манифестује се дефинисањем појма *почетна музичка писменост* као поджанра основне (елементарне) музичке писмености који се примењује како у раду са ученицима музичким почетницима у прва четири разреда основне школе, тако и у раду на почетном музичком образовању особа било које узрадне доби. Вредно је поменути и увођење нових појмова *потпуна вертикална повезаност садржаја програма* и *делимична вертикална повезаност садржаја програма*, у уџбенику и/или на CD-у, важних за процес музичког описмењавања. Појмови су проистекли из потребе да се дефинишу различите врсте вертикалне повезаности садржаја које смо идентификовали анализирањем програма уџбеника и носача звука.

Како до сада није било истраживања уџбеника из угла музичког описмењавања, исто тако нису постојали адекватни инструменти који би омогућили анализу садржаја према природи уџбеничког комплета за предмет Музичка култура.

Дакле, да бисмо омогућили прикупљање података, први корак представљало је конструисање система категорија за анализу супстанцијалних јединица уџбеничког комплета – уџбеник и носач звука (CD). Нашим инструментима за истраживање супстанцијалних уџбеничких јединица, формираним системом категорија – група индикатора усклађених према природи јединица уџбеничког комплета са истим варијаблама, евалуирали смо све потребне чиниоце садржаја програма за процес основног, почетног музичког описмењавања ученика у општеобразовној школи и дошли до резултата који расветљавају сложеност конструкције уџбеника музичке културе у области *музичка писменост*.

Саопштени налази показују актуелно стање разматраних уџбеника/уџбеничких јединица и представљају извор сазнања или пак смерница за профилисање будућих уџбеника музичке културе у области *почетна музичка писменост*.

Налази истраживања мишљења учитеља о квалитету, односно о степену корисности одређених компонената уџбеника за музичко описмењавање добијених посредством анкетног упитника и понуђених опција на петостепеној Ликертовој скали у потпуности се подударају са нашим теоријским разматрањем проблема, али се не подударају резултати који показују чије уџбенике учитељи из овог узорка (N=340) највише користе у настави са резултатима спроведене квантитативно-квалитативне анализе уџбеника. Наиме, према обрађеним одговорима, видимо да су код ове популације учитеља из београдских основних школа и основних школа из ближе и даље унутрашњости најфреквентнији уџбеници од првог до четвртог разреда два издавача који – према добијеним резултатима спроведене научно утемељене анализе – показују мање и/или веће пропусте у организацији садржаја уџбеника и носача звука за истраживану област.

Резултати квантитативно-квалитативне анализе супстанцијалних уџбеничких јединица за рад са звуком (уџбеник и CD) и резултати одговора учитеља о уџбеницима које највише бирају, односно користе у наставној пракси су у расколку. Наиме, резултати одговора учитеља о уџбеницима које највише бирају и користе у наставној пракси и резултати квантитативно-квалитативног истраживања уџбеника из угла музичког описмењавања ученика не рангирају четири разматрана издавача истим редом. Резултати системски организоване и научно утемељене анализе, у поређењу са мишљењем учитеља иду у прилог уџбеничким комплетима друга два издавача које учитељи из нашег узорка слабо користе у настави.

Захваљујући истраживању мишљења учитеља, дошли смо до још једне корисне информације која указује на праксу комбиновања два и више различитих уџбеника од 1. до 4. разреда. Питамо се какво је учење ако се у сваком следећем разреду мењају издавачи и ако се у пракси примењује истовремено коришћење уџбеника различитих издавача са различитим методичким приступима и различитим музичким примерима? Када учитељи користе уџбенике само једног издавача, онда процес музичког описмењавања није угрожен под условом да је учитељ довољно музички компетентан за извођење захтева у том уџбенику. Међутим, ако или када дође до комбиновања уџбеника различитих издавача, само не у смислу допуне садржаја већ у смислу напуштатања једног и преласка на други уџбеник, учитељ и његови ученици ће се суочити са великим изазовом – нова територија и нова правила. У постизању и достизању способности читања записане музике одлучујућу улогу не одређује квантитет примера које ће ученик да учи из часа у час, већ методички квалитет – полифункционалност одабране групе примера које ће сви ученици усвајати на исти начин, оним темпом који њима највише одговара да би из те групе примера за повезивање са нотном сликом били употребљени они најлакши. Ако ученици током првог или другог разреда вредно и постепено уче једну групу примера према методичким смерницама једног аутора који их уводи у букварски период (читање из нота), а у трећем разреду дође до промене издавача са другим аутором који је уџбеник тог разреда другачије методички конципирао са другим музичким програмом у својим уџбеницима у првом и другом разреду, процес музичког описмењавања се успорава, нарушава или прекида.

Уџбеник музичке културе је дидактички медиј који обавља улогу информатора, презентатора и комуникатора методички искреираних наставних садржаја за рад са звуком како би се омогућила конструкција знања/умења. Уџбеник музичке културе је ефикасан у домену основна (почетна) музичка писменост када је у складу са препорукама званичног програма, када обезбеђује компатибилност релевантних аудио-визуелних садржаја и када обезбеђује пут да се аудитивно меморисан звук музичког примера (предбукварски период) повеже са нотном сликом – нотни запис усвојеног примера (букварски период) и затим да се постигнута знања/умења читања нотног записа усавршавају, односно примењују на новом (непознатом) музичком примеру (послебукварски период)



Једно од постигнућа нашег истраживања је понуда бројних података на једном месту о садржајима и организацији тих садржаја намењених процесу музичког описмењавања у уџбеницима различитих издавача и аутора. Указали смо на добре и лоше стране српских уџбеника музичке културе и тако дали подстицај отклањању евидентираних недостатака како би се унапредио квалитет нових уџбеника за предмет Музичка култура. Значај овог истраживања видимо и у извору информација о различитим методичким решењима и приступима у уџбеничким комплетима четири најтиражнија издавача за дефинисану и, по свој прилици, најважнију област – *почетна музичка писменост* у склопу предмета Музичка култура у којој почиње организовано учење и разумевање непознатог музичког језика. Једно од важнијих постигнућа нашег истраживања на основу мишљења учитеља о уџбеницима које користе у настави јесте потврда корисности (погодности) компонената уџбеничког комплета намењених музичком описмењавању ученика. Учитељи су проценили да су одређене компоненте корисне у великој мери а једна компонента је према мишљењу анкетираних учитеља изузетно корисна. Они сматрају да је изузетна корисност CD-а за учење песама модела и других песама за постављање тонских висина. И на крају, једно од постигнућа овог истраживања је формирање критеријума за процену квалитета уџбеника музичке културе из угла музичког описмењавања које би требало неким другим истраживањима допуњавати, надограђивати...

Наша научна сазнања треба схватити као допринос скринингу садашњег стања наших уџбеника музичке културе из угла музичког описмењавања и као путоказ за наставак истраживања уџбеничких комплета можда исте групе издавача само уз истраживање мишљења другог узорка из популације учитеља или можда истраживања уџбеничких комплета неке друге групе издавача. Спроведеним системским истраживањем добијамо корисне информације о сличностима/различитостима уџбеничких садржаја и добрим/лошим странама уџбеничког комплета различитих издавача како бисмо скренули пажњу ауторима и издавачима на комплексност конструкције доброг, високо квалитетног уџбеника музичке културе. Наиме, аутори који се одлуче да пишу уџбеник музичке културе не треба олако да схвате важност и одговорност тог подухвата када се нађу у домену *музичка писменост*. Зато су сва наша сазнања намењена подизању квалитета уџбеника у нашој циљној области – основна, односно *почетна музичка писменост* и примени

тих сазнања код евалуације и одобравања рукописа уџбеника, провери и/или вредновању квалитета садржаја програма сваког акредитованог уџбеника музичке културе од првог до четвртог разреда, па и шире, у функцији музичког описмењавања. Посебно се залажемо за примену добијених сазнања код образовања едукатора (учитељи/наставници) која ће их упутити како да препознају довољно добар уџбеник за њих, да увиде разлике у методичким приступима и садржајима између уџбеника различитих издавача, како да користе уџбеник музичке културе у сфери музичке писмености и да се више и боље оснаже за самостално извођење (певање/свирање) музике из нота, а не да се опредељују за уџбенике појединих издавача претежно због инструменталних снимака песама на њиховим носачима звука.

## ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З. (1997). Уџбеник и културни идентитет. У: Н. Лакета (уред.), *Вредности савременог уџбеника I: зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије* (стр. 110–118). Ужице: Универзитет у Крагујевцу. Учитељски факултет у Ужицу.
- Алибабић, Ш., Медић, С. и Левков, Љ. (2011). Писменост као кључна компетенција у европској политици образовања одраслих. *Иновације у настави*, 24(3), 5–18.
- Банђур, В. (2001). *Педагошко-методолошко утемељење методике разредне наставе*. Београд: Учитељски факултет.
- Baucal, A. i Pavlović Babić, D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim: PISA [Programme for International Student Assessment] 2009 u Srbiji*. Београд: Univerzitet u Beogradu. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- Bee, H. (1995). *The Growing Child*. New York: Harpers Collins Publishers.
- Bobbitt, D. (2011). *Teaching McLuhan: Understanding Understanding Media*. Преузето 29.06.2014. са: <http://www.enculturation.net/teaching-mcluhane.htm>
- Бојовић, Ж., Судзиловски, Д. и Василијевић, Д. (2013). Ставови учитеља о уџбеницима музичке културе у Србији. *Настава и васпитање*, 4, 695-707.
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Преузето 8.04.2016. са:[http://www.svetlost.org/podaci/Razvojna\\_psihologija\\_Brkovic.pdf](http://www.svetlost.org/podaci/Razvojna_psihologija_Brkovic.pdf)
- Васиљевић, З. (1997). Музичка настава у основној школи: некад и сад. *Настава и васпитање*, 46 (2-3), 145-372.
- Vasiljević, Z. (2006). *Metodika muzičke pismenosti*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Васиљевић, З., Стојановић, Г. и Дробни, Т. (2004). *Музичка радионица: водич за наставнике и ученике у првом и другом разреду основне школе* (3. изд.). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Vasiljević, M. A. (1981). *Maksime o muzičkoj nastavi, posebno o nastavi solfeđa, fascikla br. 9/5*. Београд: Arhiv M. A. V.
- Vigotski, L. S. (1996). *Dečija psihologija*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP – VERN.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 2: дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет.
- Врањешевић, Ј. (2012). *Развојне компетенције и партиципација деце: од стварног ка могућем*. Београд: Учитељски факултет.
- Vriend, J. (2009). *Musical Literacy (in defense of...)* – unpublished essay. Преузето 5.07.2017. са: [www.janvriend.co.uk/wp-content/uploads/2010/06/Musical-Literacy.pdf](http://www.janvriend.co.uk/wp-content/uploads/2010/06/Musical-Literacy.pdf)

- Vulfolk, A., Hjuž, M. i Volkar, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju*, (M.Vicanović, prev). Beograd: Clio.
- Гашић-Павишић, С. (2001). Језик уџбеника. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић (прир.), *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе* (стр.157-169). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Грбић, Ж. (б. г.). *Звуци на фрулици: приручник за хам-фрулицу са аранжманима за наставу музичке културе у основној школи* (штампана музикалија). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Green, G. A. (1990). The effect of vocal modeling on pitch-matching accuracy of elementary schoolchildren. *Journal of Research in Music Education*, 38, 225-231.
- Despić, D. (1981). *Višeglasni aranžmani*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Деспић, Д. (1992). *Мали речник музичких инструмената*. Београд: Савез друштва музичких и балетских педагога Србије.
- Деспић, Д. (1997). *Теорија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Dorn, Lj. (2004). Vid i vidna oštrina u male djece. *Paediatr Croat* 48, (Supl 1), 247-254. Преузето 2.01.2016. са: <http://hpps.kbsplit.hr/hpps-2004/41.pdf>
- Ђурђановић, М. (2014). Нека питања методске поставке музичког извођења и слушања музике у настави музичке културе у основној школи. У: Жунић, Д. и Ђурђановић, М. (уред.), *Уметност и култура данас: зборник радова са научног скупа БАРТФ 2013* (стр. 201-209). Ниш: Универзитет у Нишу. Факултет муметности у Нишу.
- Ђурђановић, М. (2015). Instrumenti Orfovog instrumentarijuma kao didaktičko sredstvo u opšteobrazovnim školama. У: Stojanović, D. i Zdravić Mihailović, D. (ured.), *Уметност и култура данас: дух времена и проблеми интерпретације: зборник радова са научног скупа BARTF 2014* (стр. 369-380). Ниш: Универзитет у Нишу. Факултет уметности у Нишу.
- Џуџул, А. (2004). Уџбеник и курикулум. У: S. Halačev (ured.), *Уџбеник и виртуално окружење: зборник радова са званствено-стручног скупа* (стр. 23-44). Загреб: Школска књига.
- Запорожец, А. В. и Елјконјин, Д. В. (1967). *Psihologija predškolskog deteta*, (I. Ivić, prev.). Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.
- Зујев, Д. Д. (1988). *Школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ивановић, Н. (2006). *Песмарица уз уџбеник музичке културе за 3. разред основне школе*. Београд: Едука.
- Ивановић, Н. (2007). *Музичка култура 3: уџбеник за 3. разред основне школе*. Београд: Едука.
- Ivanuš Grmek, M. (2003). Učbeniški kompleti v prvem triletju devetletne osnovne šole. *Sodobna pedagogika* 5/2003, 74-89.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2008). *Водич за добар уџбеник*. Нови Сад: Платонеум.

- Илић, В. (2008). *Музичка култура за први разред основне школе*. (3. изд.). Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2009). *Музичка култура за други разред основне школе*. (3. изд.). Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2009). *Музичка култура за четврти разред основне школе*. (4. изд.). Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2010). *Музичка култура за трећи разред основне школе*. (6. изд.). Београд: Креативни центар.
- Илић, Г. (2009). *Чаробни свет музике: Музичка култура за први разред основне школе*. (3. изд.). Београд: Klett.
- Илић, Г. (2009). *Чаробни свет музике: Музичка култура за други разред основне школе*. (2. изд.). Београд: Klett.
- Илић, Г. (2010). *Приручник за учитеље уз радни уџбеник Чаробни свет музике; Музичка култура за први разред основне школе*. (2. изд.). Београд: Klett.
- Илић, Г. (2011). *Чаробни свет музике: Музичка култура за трећи разред основне школе*. Београд: Klett.
- Илић, Г. (2011). *Чаробни свет музике: Музичка култура за четврти разред основне школе*. Београд: Klett.
- Јовић-Милетић, А. (2011). *Почетно музичко образовање на српском музичком језику*. Београд: Дијамант принт.
- Клајн, И. и Шипка, М. (2008). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2006). Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38, 174-189.
- Левков, Љ. (2007). Приручник за наставнике: Српски језик, Свет око нас, Природа и друштво. У: Д. Плут (уред.), *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст* (стр. 309-331). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Лексикон образовних термина* (2014). Београд: Учитељски факултет.
- Лазаревић, Д. (2001). Развој критичког мишљења и уџбеник. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић (прир.), *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе* (стр. 99-110). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Лазаревић, Д. и Шефер, Ј. (2001). Развој креативног мишљења и уџбеник. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић (прир.), *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе* (стр. 111-116). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Leman, K. A., Sloboda, E. Dž. i Vudi, H. R. (2012). *Psihologija za muzičare: razumevanje i sticanje veština*, (G. Kapetanović, prev.). Novi Sad: Psihopolis Institut.

- Лакета, Н. (1999). Листа вредности савременог уџбеника. У: Н. Лакета (уред.), *Зборник радова са научног скупа Вредности савременог уџбеника 3* (стр. 63-92). Ужице: Учитељски факултет.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Маринковић, С. (2001). Жанр у опери романтичара. У: *Опера од обреда до уметничке форме* (стр. 116-121). Београд: Факултет музичке уметности.
- Matthews –Wade, M. & Thompson, W. (2007). *The Encyclopedia of Music instruments of the orchestra and the great composers*. London: Anness Publishing.
- McQuail, D. (2010). *McQuail's Mass Communion Theory* (6<sup>th</sup> ed.). Преузето 29.06.2014. са: <http://www.uk.sagepub.com/booksProdDesc.nav?prodId=Book 234219>
- Mijatović, A. (2004). Трећа генерација уџбеника. У: С. Халачев (уред.), *Уџбеник и виртуално окружење: зборник радова са зnanstveno-stručnog skupa* (стр. 11-21). Загреб: Школска књига.
- Milutinović, D. D. (2013). Popularna/zabavna/trivijalna/žanrovska/masovna или само књижевност (уметност). Преузето 14.07.2017. са: <http://knjizevnaistorija.rs/editions/151Milutinovic.pdf>
- Митровић, М. (2010). *Писменост и образовање: перспективе Нових студија писмености*. Београд: Филозофски факултет.
- Никшић, Н. (2009). Музичка писменост у млађим разредима основне школе. *Иновације у настави*, 22 (2), 96-102.
- Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Педагошки речник 2* (1967). Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Поповић, Д. (2013). Развој читалачке писмености и образовни програм матерњег језика и књижевности у основној школи. *Иновације у настави*, 26 (3), 112-122.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за психологију, Филозофски факултет.
- Плут, Д. (уред.) (2007). *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Radojković, M. (2006). *Medium sindrom*. Novi Sad: Protocol.
- Радош, К. (1995). Психолошка природа читања нотног текста. *Психологија*, 3-4, 257-268.
- Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Рајчевић, П. (2014). Специфичности наставног рада учитеља у комбинованом одељењу. У: *Зборник радова Учитељског факултета 8* (стр.41-45). Преузето 21.04.2017. са: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2014/1452-93431408041R.pdf>
- Речник српскога језика*. (2007). Нови Сад: Матица српска.

- Roon, van M., & Samson, J. (2004). Are you game to play?: the art of improvisation organisational learning and performance. In: European Music Council - A regional group of the International Music Council, *Improvisation in Music: Documentation of the conference* (pp.10–11). Преузето 21.10.2014. ca: [http://www.emc-imc.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/dokuAM04.pdf](http://www.emc-imc.org/fileadmin/user_upload/Publications/dokuAM04.pdf)
- Schonert, K. A., Guhn, M., Hymel, S., Hertzman, C., Sweiss, L., Gadermann, A. M., Marriot, D., ... Harvey, J. (2010). *Our children's voices: The middle years development instrument : measuring the developmental health and well-being of children in middle childhood*. Преузето 8.07.2015. ca: [http://earlylearning.ubc.ca/media/publications/mdi\\_our\\_childrens\\_voices\\_report.pdf](http://earlylearning.ubc.ca/media/publications/mdi_our_childrens_voices_report.pdf)
- Simpson, T. (2013). *Vocal Technique and Repertoire Choice for Middle School Students*. Преузето 20.06.2015. ca: <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1369&context=honors>
- Службени гласник РС - Просветни гласник (2004). *Музичка култура за I и II разред* (53/10). Београд: Службени гласник, стр. 57-63.
- Службени гласник РС - Просветни гласник (2005). *Музичка култура за III разред* (54/1). Београд: Службени гласник, стр. 45-49.
- Службени гласник РС - Просветни гласник (2006). *Музичка култура за IV разред* (55/3) Београд: Службени гласник, стр. 48-51.
- Смрекар-Станковић, М. и Цветковић, С. (2008). *Музичка сликовница: уџбеник Музичка култура за I. разред основне школе*. Београд: Едука.
- Смрекар - Станковић, М. и Цветковић, С. (2009). *Музичка вртешка: уџбеник за 2. разред основне школе*. (3. изд.). Београд: Едука.
- Смрекар - Станковић, М. и Цветковић, Б. М. (2012). *У свету мелодија и стихова: Музичка култура, уџбеник за 4. разред основне школе*. (7. изд.). Београд: Едука.
- Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе: приручник за учитеље и студенте учитељског факултета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г. (1997). Музичко описмењавање ученика млађих разреда основне школе. *Учитель: часопис Савеза учитеља Републике Србије: часопис за педагошку праксу и теорију у млађим разредима основне школе*, 55/56, 81-87.
- Stojanović, G. (2001). *Komparativna metodologija nastave muzičke pismenosti i ročetnog čitanja i pisanja*. (необјављена докторска дисертација). Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- Стојановић, Г., Васиљевић, М. З. и Дробни, Т. (2005). *Музичка култура 1 за 1. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стојановић, Г. и Васиљевић, З. (2007). *Музичка култура 2 за 2. разред основне школе*. (3. изд.). Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. (2010). *Музичка култура 3 за 3. разред основне школе*. (4. изд.). Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. (2010). *Приручник за наставнике за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

- Стојановић, Г. (2010). *Приручник за наставнике за други разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. (2010). *Приручник за наставнике за трећи разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. (2016). *Музичка култура 4 за 4. разред основне школе*. (5. изд.). Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Р. (2016). Дидактичко-методичка функција дигиталног носача звука као компоненте поставке музичке писмености. У: Ристић, М. и Вујовић, А. (уред.). *Дидактичко-методички принципи и стратегије – подршка учењу и развоју деце: зборник радова са међународног скупа* (стр. 408-422). Београд: Универзитет у Београду. Учитељски факултет.
- Stošić, A. (2012). Udžbenik muzičke kulture: oslonac u radu učenika i nastavnika. *Inovacije u nastavi: časopis za savremenu nastavu*, 25(4), 22-30.
- Судзиловски, Д. (2011). Анализа уџбеника за први разред основне школе за предмет музичка култура (други део). У: Р. Николић (уред.), *Зборник радова 13* (стр. 235-24). Ужице: Учитељски факултет.
- Терзић, Е. (1997). Компоновање садржаја музичке културе према узрасту ученика у уџбеницима Мађарске. У: Н. Лакета (уред.), *Вредности савременог уџбеника I: зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије* (стр. 226-239). Ужице: Учитељски факултет.
- Терзић, Е. и Гајић, С. (1999). Структурне вредности уџбеника музичка култура за трећи и четврти разред основне школе. У: Н. Лакета (уред.), *Вредности савременог уџбеника III: зборник радова са међународног симпозијума научника Југославије и Русије* (стр. 275-294). Ужице: Учитељски факултет.
- Требјешанин, Б. (2007). Приручници уз уџбенике математике: могућности и реализација. У: Д. Плут (уред.). *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст* (стр. 333-346). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета.
- Требјешанин, Б. и Лазаревић, Д. (прир.) (2001). *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Trebješanin, B., Pešikan, A. i Kovač-Cerović, T. (1990). Analiza motivacionih karakteristika udžbenika za niže razrede osnovne škole. *Psihološka istraživanja*, 4, 205-245.
- Тодоровић, Ј. А. (2009). *Уметност и технологије комуникација*. Београд: СЛИО.
- Trollinger, V. (2007). Pediatric Vocal Development and Voice Science: Implications for Teaching Singing. *General Music Today* 20(3), 19-25.
- Ћалић, М. и Судзиловски, М. Д. (2011). Анализа уџбеника за први разред основне школе за предмет музичка култура. *Узданица*, 8(1), 151-166.
- Habermejer, Š. (2001). *Prava muzika za vaše dete*. Čačak: Inter Gradex Trade.
- Хавелка, Н. (2001). Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У: Б. Требјешанин и Д. Лазаревић, (прир.). *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе* (стр. 31-58). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.



Дигитални носачи звука (CD):

1. Ивановић, Н. (2007). *Музичка култура 3 за 3. разред основне школе.* (CD). Београд: Едука.
2. Илић, В. (2008). *Музичка култура: примери музичких дела уз уџбеник за први разред основне школе.* (CD). Београд: Креативни центар.
3. Илић, В. (2009). *Музичка култура: примери музичких дела уз уџбеник за други разред основне школе.* (CD). Београд: Креативни центар.
4. Илић, В. (2010). *Музичка култура: примери музичких дела уз уџбеник за трећи разред основне школе.* (CD). Београд: Креативни центар.
5. Илић, В. (2009). *Музичка култура: примери музичких дела уз уџбеник за четврти разред основне школе.* (CD). Београд: Креативни центар.
6. Илић, Г. (2009). *Чаробни свет музике: Музичка култура за први разред основне школе, Избор песама и инструментала.* (CD). Београд: Klett.
7. Илић, Г. (2009). *Чаробни свет музике: Музичка култура за други разред основне школе, Избор песама и инструментала.* (CD). Београд: Klett.
8. Илић, Г. (2011). *Чаробни свет музике: Музичка култура за трећи разред основне школе, Избор песама и инструментала.* (CD). Београд: Klett.
9. Илић, Г. (2009). *Чаробни свет музике: Музичка култура за четврти разред основне школе, Избор песама и инструментала.* (CD). Београд: Klett.
10. Смрекар-Станковић, М. и Цветковић, С. (2009). *Музичка култура 1 за 1. разред основне школе.* (CD). Београд: Едука.
11. Смрекар-Станковић, М. и Цветковић, С. (2009). *Музичка култура 2 за 2. разред основне школе.* (CD). Београд: Едука.
12. Смрекар-Станковић, М. и Цветковић, Б. М. (2009). *Музичка култура 4 за 4. разред основне школе.* (CD). Београд: Едука.
13. Стојановић, Г. (2007). *Музичка култура уз уџбеник за први разред основне школе.* (CD). Београд: Завод за уџбенике.
14. Стојановић, Г. (2007). *Музичка култура уз уџбеник за други разред основне школе.* (CD). Београд: Завод за уџбенике.
15. Стојановић, Г. (2010). *Музичка култура 3 уз уџбеник за трећи разред основне школе.* (CD). Београд: Завод за уџбенике.
16. Стојановић, Г. (2016). *Музичка култура 4 уз уџбеник за четврти разред основне школе.* (CD). Београд: Завод за уџбенике.

Електронски извори:

1. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/> (preuzeto: 24.08.2014.)
2. <http://www.enculturation.net/teaching-mcluhan> (preuzeto: 29. 06.2014)
3. <http://www.uk.sagepub.com/booksProdDesc.nav?prodId=Book234219> (preuzeto: 29.06. 2014)
4. <http://knjizevnaistorija.rs/editions/151Milutinovic.pdf> (preuzeto: 14.07.2014.)
5. <http://www.zanimljivamuzika.com/2010/10/suzuki-metod/> (preuzeto: 4.09.2014)
6. [http://www.emc-imc.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/dokuAM04.pdf](http://www.emc-imc.org/fileadmin/user_upload/Publications/dokuAM04.pdf) (21.10.2014)
7. [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/zbornik-slo-srb-t06.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/zbornik-slo-srb-t06.pdf) (preuzeto: 30.11.2014.)
8. <http://aberranttwiligh32.jimdo.com/2014/04/24/musical-literacy-in-elementary-schools/> (preuzeto: 5.12.2014.)
9. [http://symposium.music.org/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=1907:school-music-performance-programs-and-the-development-of-functional-musical-literacy-a-theoretical-model&Itemid=124](http://symposium.music.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=1907:school-music-performance-programs-and-the-development-of-functional-musical-literacy-a-theoretical-model&Itemid=124) (preuzeto: 19.01.2015.)
10. <http://www.cliffsnotes.com/sciences/psihology/development-psihology/psysical-cognitive-development-age-711/physical-development-age-711> (preuzeto: 11.01.2015.)
11. [http://earlylearning.ubc.ca/media/publications/mdi\\_our\\_childrens\\_voices\\_report.pdf](http://earlylearning.ubc.ca/media/publications/mdi_our_childrens_voices_report.pdf) (preuzeto: 8.07.2015.)
12. [http://web.fmk.edu.rs/files/blogs/2010-11/Psihologija/Razvojna/reader\\_razvojna.pdf](http://web.fmk.edu.rs/files/blogs/2010-11/Psihologija/Razvojna/reader_razvojna.pdf) (preuzeto: 28.03.2015.)
13. <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1369&context=honors> (preuzeto: 20.06.2015.)
14. [https://www.edu/soft.rs/csm/mestoZaUploadFajlove/Elementi\\_periferne\\_memorije\\_.pdf](https://www.edu/soft.rs/csm/mestoZaUploadFajlove/Elementi_periferne_memorije_.pdf) (preuzeto: 13.11.2015.)
15. <http://www.minicity.rs/razvoj-deteta/razvojna-mapa/> (preuzeto: 31.01.2015.)
16. <http://hpps.kbsplit.hr/hpps-2004/41.pdf> (preuzeto: 2.01.2016.)

17. <http://www.muzickicentarorfej.com/suzuki-metod-ucenja-sviranja/#sthash.HIIYajB3.dpbs> (preuzeto: 17.01.2016.)
18. <http://www.analogija.com/strane/pr.dimenzije.html> (preuzeto: 19.01.2016.)
19. [http://www.svetlost.org/podaci/Razvojna\\_psihologija\\_Brkovic.pdf](http://www.svetlost.org/podaci/Razvojna_psihologija_Brkovic.pdf) (preuzeto: 8.04.2016.)
20. <http://novaskola.com/za-ucitelje/> (preuzeto: 23.04. 2016.)
21. <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2014/1452-93431408041R.pdf> (preuzeto: 21.04.2017.)
22. [www.janvriend.co.uk/wp-content/uploads/2010/06/Musical-Literacy.pdf](http://www.janvriend.co.uk/wp-content/uploads/2010/06/Musical-Literacy.pdf) (preuzeto: 5.07.2017.)
23. [http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali\\_za\\_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna\\_psihologija\\_izabrane teme.pdf](http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Razvojna%20psihologija/Razvojna_psihologija_izabrane teme.pdf) (preuzeto: 6.07.2017.)

## БИОГРАФИЈА

*Радмила Стојановић* (девојачко *Милосављевић*) рођена је у Београду (Србија), где је завршила, паралелно са општеобразовном школом, основну и средњу музичку школу *Корнелије Станковић* у Београду (проф. Бојан Бруно и проф. Мирјана Јовановић Јелача) а потом уписала *Факултет музичке уметности* на којем је дипломирала и магистрирала (проф. мр Невена Поповић). Усавршава-ла се код проф. Икуко Ендо (Јапан), освајала награде на такмичењима пијаниста и камерних састава и наступала на фестивалима у Србији (*Чело фест*), Црној Гори (*Дани музике*), Мекедонији (*Охридско лето*) и на *Светској изложби – ЕХРО 2015* у Милану (Италија).

Остварила је архивске снимке за РТС, гостовала у медијима, учествовала у програму музичких емисија и снимила три CD-а уметничке музике.

Педагошку каријеру започела је радом са талентованим ученицима београдских музичких школа. Била је аутор музичке радионице *Славуј*, серије едукативних концерата *Хајде да се упознамо са камерном музиком*, аутор/коаутор уметничких пројеката, семинара за унапређивање рада наставника... Од 2001. године ради на *Учитељском факултету* у Београду (наставник *Уметности*, област *Музика*). Предаје предмете *Вокално-инструментална настава* и *Камерна музика*. Оснивач је састава *Камерна музика Учитељског факултета* у Београду. До данас је музички описменила преко 2500 студената. Квалитет њеног педагошког рада студенти перманентно оцењују највишим оценама.

Подручју науке доприноси писањем и објављивањем радова у домаћим научним часописима (*Педагогија*, *Иновације у настави*...) и зборницима радова са међународних научних скупова. Активно је учествовала на више научних конференција (Србија, Словенија и Република Српска). До данас је публиковала 11 радова. У марту 2012. године Одлуком Већа научних области друштвено-хуманистичких наука добија сагласност на предлог теме докторске дисертације.

Сарађивала је са Заводом за унапређивање образовања и васпитања (*ЗУОВ*). Редован је члан Удружења музичких уметника Србије, Удружења пијаниста Србије и рецензентског/организационог одбора *EDUvision* научне конференције у Љубљани (Словенија).

## ДОДАДАК

### ПРИЛОГ 1: Инструмент за анализу квалитета уџбеника за музичку културу (главна књига) из угла музичког описмењавања

*Табела бр. 1* Варијабле и индикатори који су у функцији процене квалитета уџбеника – главна књига за *Музичку културу*

УЏБЕНИК - ГЛАВНА КЊИГА	
ВАРИЈАБЛЕ	ИНДИКАТОРИ
<p><b>1. Развој музичких способности</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Обим гласа</li> <li>• Ритмичке способности</li> </ul>	<p>1.1. Избор песама према амбитусу: а) одговарајући б) прихватљив в) неодговарајући</p> <p>1.2. Редослед песама према амбитусу: а) одговарајући б) прихватљив в) неодговарајући</p> <p>1.3. Примери са ритмичким елементима:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• пулс: а) постоји б) не постоји</li> <li>• ритам: а) постоји б) не постоји</li> <li>• комбинација пулса и ритма: а) постоји б) не постоји</li> </ul> <p>1.4. Редослед примера са ритмичким елементима (пулс, ритам, комбинација пулса и ритма): а) одговарајући б) прихватљив в) неодговарајући</p>
<p><b>2. Поставка звука</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Тонске висине</li> <li>• Ритмичке врсте</li> </ul>	<p>2.1. Песме модели а) постоје б) не постоје</p> <p>2.2. Примери за ритмичке врсте а) постоје б) не постоје</p>
<p><b>3. Повезивање звука и музичког знака/записа</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Кретање ритма и мелодије</li> </ul>	<p>3.1. Графичко представљање кретања ритма односно мелодије: а) одговарајуће б) прихватљиво в) неодговарајуће</p> <p>3.2. Увођење симболичког представљања тонских висина, ритмичких врста (мере 2/4, 4/4, 3/4) и ритмичке фигуре ♩. ♪. а) одговарајуће б) прихватљиво в) неодговарајуће</p>
<p><b>4. Извођење из нотног текста</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Компоненте музичке писмености</li> <li>• Групно музицирање</li> </ul>	<p>4.1. Избор песама/мелодија према компонентама музичке писмености : усавршавање певања/свирања у обиму обрађених тонова, ознаке за темпо и динамику, помоћни знаци а) одговарајући б) прихватљив в) неодговарајући</p> <p>4.2. Избор аранжмана а) одговарајући б) прихватљив в) неодговарајући</p> <p>4.3. Разноврсност песама/мелодија према жанру: а) постоји б) не постоји</p>

## ИНСТРУМЕНТ ЗА АНАЛИЗУ УЏБЕНИКА МУЗИЧКА КУЛТУРА ИЗ УГЛА МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА

### 1. Индикатори за варијаблу *развој музичких способности*

За истраживање прве варијабле – *развој музичких способности* (обим гласа и ритмичке способности) одредили смо четири индикатора: избор песама према амбитусу, редослед песама према амбитусу, примери са ритмичким елементима и редослед примера са ритмичким елементима.

#### 1.1. *Избор песама према амбитусу*

Евалуацијом песама у погледу амбитуса мелодије сагледавамо да ли су одабране песме у уџбеницима у складу са музичким, првенствено вокалним способностима деце одређеног узраста.

За процену избора песама према амбитусу одредили смо три категорије процене: *одговарајући/прихватљив/неодговарајући*. У класификацији музичког материјала према поменутиим категоријама, *неодговарајући* су они музички примери (песме) који имају обим мелодије већи од дефинисаног за одговарајући разред. У категорију *прихватљив* класификујемо песме малог обима, али које излазе из оквира граничних тонова за полустепен више или ниже (пример: песма у обиму кварте амбитуса  $h-e_1$  или квинте  $e_1-b_1$ ) што у првом разреду, када се испитују предиспозиције ученика, може да буде показатељ који регистар деци боље одговара. У категорију *одговарајући* сврставамо музичке примере са амбитусом  $c_1-a_1$  за први разред, односно  $h-c_2$  за други разред.

#### 1.2. *Редослед песама према амбитусу*

Овај индикатор је од значаја за испитивање музичког материјала помоћу којег се развијају гласовне способности ученика првог или другог разреда. Истраживање по овом индикатору треба да покаже да ли је одабрани музички материјал правилно распоређен у уџбеницима, у хоризонталном (у оквиру једног разреда) и вертикалном (у оба разреда) смислу. Другим речима процењујемо да ли су у уџбеницима испоштовани дидактичко-методички принципи систематичности и поступности што укључује правила: од ближег ка даљем, од лакшег ка тежем, од познатог ка непознатом и од једноставног ка сложеном. Квалитет садржаја

уџбеника по другом индикатору (поступност у редоследу песама за амбитус) процењујемо на скали: а) *одговарајући*; б) *прихватљив*; в) *неодговарајући* уз регистровање евентуалних одступања у уџбеницима за први и други разред. Редослед песама према амбитусу је *одговарајући* када је њихово излагање поступно, када мелодијски обим почетних песама има најпре три, затим четири тона, а затим се поступно проширује на пет и више тонова поштујући граничне тонове амбитуса који су утврђени за сваки разред и када поступност примера формира непрекидну вертикалу. Садржај по овом индикатору је *прихватљив* када низање песама у уџбенику започиње мелодијама у обиму трихорда, тетрахорда и тако редом, уз поштовање амбитуса према разреду, али се током излагања песама појавом скоковитости до највише три примера нарушава поступна градација (песме са већим амбитусом се изненада појављују, долазе пре времена, не стоје на правом месту). Када у уџбенику постоји учесталија појава песама без реда (више од три примера), иако се поштује препоручени обим тонова, посебно када амбитус прелази горњу или доњу границу постављеног амбитуса за сваки разред асоцирајући на изломљену линију, процењујемо да су *неодговарајући* јер се тако пресеца узлазна линија – вертикала музичког развоја, поступност се нарушава, а тиме успорава, често и онемогућава правилан развој вокалних способности ученика.

1.3. *Примери са ритмичким елементима*: пулс, ритам и комбинација пулса и ритма

Почетни рад на развијању ритмичких способности ученика, нарочито у првом и другом разреду основне школе, подразумева рад на развијању способности одржавања равномерне ритмичке пулсације (ритмичког пулса, ритмичког удара) која представља основу на којој се изграђује рад на ритмичким врстама. Овим индикатором, дакле, по принципу *постоји/не постоји* региструјемо број примера којима се подстиче развој и неговање равномерног ритмичког пулса, обезбеђује усвајање односа тонова различитог трајања (ритам) и извођење комбинације пулса и ритма у музичким садржајима основних ритмичких врста, дводелних и троделних. Предмет анализе и процене музичког материјала са аспекта овог индикатора јесу, пре свега, уџбеници за први и други разред. То ипак не значи да неки примери који садрже наведене ритмичке елементе не могу

бити заступљени и у уџбеницима за трећи разред, али само на почетку, као увод за упознавање нотног писма и извођење из нотног текста које је према наставном програму предвиђено у трећем разреду.

Дакле, овај индикатор је у служби регистравања ритмичких примера за пулс, ритам и комбинације у уџбеницима музичке културе за први, други, а понекад и за трећи разред.

1.4. *Редослед примера са ритмичким елементима* (пулс, ритам и комбинација пулса и ритма)

Овим индикатором треба утврдити да ли је след примера којима се подстиче извођење римичког пулса, ритма или комбинације пулса и ритма у складу са принципом поступости, то јест да ли се примери у уџбенику нижу од нижег ка вишем нивоу сложености.

За процену индикатора *редослед примера са ритмичким елементима* одредили смо три категорије: *одговарајући – прихватљив – неодговарајући*. Редослед је *одговарајући* када се примери поступно уводе почевши од равномерног пулса и ритма у својеврсном двогласу до њихових разноврсних комбинација као што су сложенији вишегласни аранжмани у којима је једна од деоница увек вокална. Уколико је принцип поступности испоштован, али да неки од наведених ритмичких елемената *не постоје* у уџбенику који се анализира, сматрамо да је редослед *прихватљив*. Процену *неодговарајући* добија редослед примера који не обезбеђује градацију од нижег ка вишем нивоу сложености.

Овом анализом обуваћени су уџбеници првог и другог разреда, а понекад и уџбеници трећег разреда уколико такви садржаји постоје на почетку уџбеника.

## 2. Индикатори за варијаблу *поставка звука*

За анализу уџбеника помоћу друге варијабле – *поставка звука* (тонске висине и ритмичке врсте) одредили смо два индикатора: *песме – модели* и примери за ритмичке врсте.

### 2.1. *Песме – модели*

Усвајање звука основних тонских висина и њихово памћење постиже се учењем музичког материјала по слуху и певањем песама модела. Раније смо објаснили да су модели песме са текстом чији иницијалиси мелодије одговарају



основним тоновима, а почетни слогови текста асоцијативно слоговима солмизације (*Ми идемо преко поља, Ресаво водо ладна, Сол ми дај...*). Памћењем модела памти се звучност основних тонова из основне лествице.

Из тих разлога, према овом индикатору, региструјемо заступљеност песама модела у уџбеницима за сва четири разреда, али са освртом, по потреби, на начине излагања ове материје по вертикали (у којој мери, када, како).

## 2.2. Примери за ритмичке врсте

Примери говорног ритма и песама којима се подстиче развој музичких способности у првом и другом разреду основне школе истовремено су и део материјала за звучну поставку дводелне и троделне ритмичке врсте, јер заправо сви музички примери могу бити у функцији звучне поставке основних ритмичких врста. Из тих разлога регистровано је присуство и учесталост примера за ритмичке врсте. Сагледавајући музичке примере у уџбеницима првог и другог разреда основне школе, као могућег ритмичког клишеа који ће бити освешћен у трећем разреду, овај индикатор постоји за квантитативно-квалитативно разматрање примера којима се постављају основне ритмичке врсте имајући у виду груписање удара које води ка поставци двочетвртинске и четворочетвртинске, односно трочетвртинске мере.

## 3. Индикатори варијабле повезивање звука и музичког знака/записа

За трећу варијаблу – повезивање звука и музичког знака/записа (кретање ритма и мелодије) – формирали смо два индикатора: графичко представљање ритма, односно мелодије и увођење симболичког представљања тонских висина и ритмичких врста (мере 2/4, 4/4, 3/4) и ритмичке фигуре ♩. ♪.

### 3.1. Графичко представљање кретања ритма, односно мелодије

У графичком представљању кретања мелодије, поред представљања временског тока одговарајућом величином изабраног облика, потребно је визуелно прецизно и јасно приказати и висину тонова. То се постиже позиционирањем линија, слика/облика, одговарајућих величина на одговарајућем месту замишљених степеница. Ослонац у представљању висине тонова пружају и

одређене боје.<sup>48</sup> Према овом индикатору процењују се примери графичког, односно иконичког представљања ритмичког тока и кретања мелодије у уџбеницима за музичку културу у првом и другом разреду и то на основу три категорије процене: *одговарајуће – прихватљиво – неодговарајуће*.

У разматрању подобности графичког представљања кретања ритма и мелодије процењиваће се, у појединачним примерима, складност величине слика/облика у односу на тонска трајања и њихова исправност, јасноћа у одговарајућем позиционирању и/или коришћење боја у представљању тонских висина. Ако је у уџбенику графичко представљање ритма и мелодије визуелно јасно, прегледно, распоређено у складу са кретањем ритма односно мелодије тада се пример процењује као *одговарајући*. Међутим, ако је у примеру ритмички ток, односно кретање мелодије тачно графички представљено, али је кориснику уџбеника визуелно нејасно због лошег графичког решења, дакле нема дидактичку функционалност, графички приказ сматрамо *прихватљивим*, јер сматрамо да, после учитељевог разрешења евентуалне дилеме, пример може бити употребљив. Категоријом *неодговарајуће* графичко представљање процењујемо примере са грешкама, у којима је ритмичко, односно мелодијско кретање приказано непрецизно, двосмислено.

По овом индикатору разматраћемо уџбенике првог и другог разреда.

3.2. Увођење симболичког представљања тонских висина и ритмичких врста (мере 2/4, 4/4, 3/4) и ритмичке фигуре ♩. ♪.

Ситуацију увођења симболичког представљања тонских висина и основних ритмичких врста у уџбенику препознајемо када се за претходно аудитивно постављене тонове у свести ученика појаве нотни записи – нотна слика, када се извршава повезивање звука одређеног тона са одговарајућом позицијом ноте у

---

<sup>48</sup> У *Музичком буквару* Зорислава М. Васиљевић образлаже своје опредељење да поједине тонске висине буду обележене одређеном бојом: тон **до** зелена као трава, тон **ре** браон попут боје тла, земље, тон **ми** нежно жута, тон **фа** светлоплава, тон **сол** јаркоцрвена, тон **ла** бела и тон **си** љубичаста (Васиљевић, 1991). Ауторка објашњава да наведених седам боја за седам различитих основних тонских висина има подршку у хармонским везама и интонацији те истиче да „значање или функционалност колорита није у вези са спектром или којим другим физичким одређењем, већ је у директној вези са омогућавањем развоја музикалности и музичке писмености” (Васиљевић, 1991, 141). Ауторка каже да је одабир боја за тонске висине „...опробан, добар начин да дете повеже звук тона са његовим местом у линијском систему и положајем на инструменту” (Васиљевић, 1991, 141).

линијском систему. У трећем разреду основне школе симболички се уводи пет основних тонских висина ( $c_1 - g_1$ ), а остале четири тонске висине ( $h, a_1, h_1$  и  $c_2$ ) уводе се у наредном разреду. У разматрању квалитета уџбеничких садржаја по овом индикатору процењује се поступак (глобални или монографски) увођења тонова, извлачење иницијалиса, повезивање иницијалног тона са одговарајућом бојом, његовом симболичком позицијом у линијском систему, обојеном плочицом на металофону/клавијатури. Из тих разлога, овим индикатором процењујемо садржаје који подстичу, доприносе стварање ситуације наведеног процеса учења у уџбеницима за трећи и четврти разред основне школе када, заправо, и почиње увођење нотног писма. Одредили смо три категорије процене: *одговарајуће – прихватљиво – неодговарајуће*. Уколико уџбеник садржи грађу која системски обезбеђује стварање наставне ситуације из претходног описа, увођење симболичког представљања тонских висина може се окарактерисати као *одговарајуће*. *Прихватљивим* сматрамо материјал који даје подршку одговарајућим методичким решењима, али има спорадичне, више техничке, пропусте. Процену *неодговарајуће* добија уџбеничка грађа која не подржава претходно описана и системски доследна методичка решења код увођења симболичког представљања тонских висина.

У поставци ритмичких врста пожељно је користити говорни ритам који се спонтано усваја из текстова бројалица, а неки аутори у својим уџбеницима понекад користе и друге народне умотворине – народне загонетке (Стојановић, 2007, 22). Увођење симболичког представљања звучних трајања почиње ритмом са две јединице бројања (мера 2/4) што се везује за ритам хода, а блиско је и говорном ритму нашег језика. Међутим, о увођењу 3/4 и 4/4 такта нема конкретних података у наставном програму. Редослед њиховог увођења препуштен је ауторима уџбеника. Звук ритмичке фигуре ♩. ♪ поставља се путем учења по слуху и запамћивања песме са текстом на чијем почетку се налази поменута фигура, да би се затим постављени звук повезао са нотном сликом, исто као и код обраде ритмичких врста. Будући да се ова ритмичка фигура, према актуелном програму, обрађује тек у четвртном разреду, довољно је да се клише за њену поставку нађе у уџбенику за четврти разред. За процену увођења симболичког представљања ритмичких врста и фигуре ♩. ♪ одредили смо категорије: *одговарајуће – прихватљиво – неодговарајуће*. Примере у уџбенику за трећи и четврти разред основне школе

сматрамо *одговарајућим* ако системски и доследно подржавају методичко решење од звука ка нотној слици у обради двочетвртинске, четворочетвртинске и трочетвртинске мере. Пример за увођење пунктиране ритмичке фигуре је одговарајући када се налази на почетку мелодије. Прихватљивим сматрамо материјал који даје подршку одговарајућим методичким решењима за садржаје обухваћене овим индикатором, али има незнатне пропусте. Процену *неодговарајући* добија грађа у којој се не подржава смер наставе од звука ка нотној слици, већ се у обради наведених мера и ритмичке фигуре приступа теоријски и ортографски што је методички наисправно, јер познавање музичке теорије необезбеђује способност репродукције из нотног текста. Код процене квалитета материјала по овом индикатору анализирају се уџбеници трећег и четвртог разреда.

#### 4. Индикатори варијабле *извођење из нотног текста*

За четврту варијаблу – *извођење из нотног текста* (компоненте музичке писмености, групно музицирање) одредили смо три индикатора: избор песама према компонентама музичке писмености (усавршавање певања/свирања у обиму обрађених тонова, ознаке за темпо и динамику, помоћни знаци), избор аранжмана и разноврсност песама/мелодија према жанру.

##### 4.1 *Избор песама према компонентама музичке писмености*

Под музичком писменошћу такође се подразумева познавање, а затим и примена музичких ознака која доприноси исправном тумачењу нотног текста и изражајној интерпретацији. То су, пре свега, ознаке за темпо и динамику за које се користе карактеристични изрази из италијанског језика. Према актуелном програму, ознаке за динамику на италијанском језику *f*, *mf*, *p*, *mp* уводе се у трећем разреду, а у четвртом се проширују новим музичким терминима (*crescendo*, *decrescendo*). Ознаке за темпо (*Adagio*, *Andante*, *Moderato*, *Allegro*) уводе се у четвртом разреду основне школе. Све ове компоненте музичке писмености нису изоловани елементи и зато је потребно посматрати их у међусобном односу. Помоћни знаци – репетиција (дословно понављање обележеног дела нотног текста), прима и секунда волта (ital. *prima* и *seconda volta*), односно репетиција са различитим завршецима и ситуација када коначни крај мелодије није на крају записа већ на крају поновљеног почетног дела композиције (ital. *Da Capo al Fine*)

– појава у симетрично троделној песми типа *aba* или *ABA* (после другог дела, репризни део А се не исписује поново већ се извођач текстуалном ознаком упућује на почетни део А), честа су појава у музичкој пракси. Описани помоћни знаци у музици не помињу се експлицитно у наставном програму, али они у музици постоје и морају се испоштовати; они се најчешће налазе у исправној нотографији јер су услов за правилно извођење идеје композитора. Њихову могућу појаву у појединим уџбеницима пожељно је разматрати са аспекта методички правилне презентације.

За процену појединачног музичког примера у уџбеницима трећег и четвртог разреда, према овом индикатору, одредили смо три категорије: *одговарајуће – прихватљиво – неодговарајуће*. Сви музички примери у уџбеницима за трећи и четврти разред биће *одговарајући* ако обезбеђују усавшавање певања/свирања у оквирима обрађених тонских висина, ритмичких врста и тонских трајања, и ако је карактер одабраног примера у складу са ознакама које презентује. Такође, процењујемо и коректност методичког приступа у увођењу ознака за сажимање нотног текста у нотном простору (репетиција и др.), уколико се појаве у неким уџбеницима. Са аспекта овог индикатора *прихваћивим* сматрамо музичке примере у којима се појављују незнатна одступања од претходно постављених критеријума, што се, пре свега, односи на дисбаланс у ознакама за динамику. Категоријом *неодговарајући* класификујемо музичке примере који излазе из оквира тренутне музичке писмености ученика – они премашују њихова мелодијско-ритмичка знања и/или датим темпом се не остварује одговарајући карактер композиције.

За овај индикатор се разматрају уџбеници трећег и четвртог разреда.

#### 4.2. Избор аранжмана

Појам музичког аранжмана најчешће се појављује у забавној музици. Међутим, о аранжману се може говорити „и у другим, другачијим областима музичког стваралаштва – где год се неки /.../ утврђен музички текст 'приређује' (franc. *arranger* – приредити, уредити, удесити) за известан извођачки састав” (Despić, 1981, 1). Тако, са аспекта наставе музичке културе, под аранжманом се подразумева приређивање бројалица, песама, музичких игара за вокално-инструментални састав – глас у комбинацији са дечјим мелодијским и/или ритмичким инструментима, као и вокални двоглас. Могући су и музички аранжмани за

ритмичке и/или мелодијске инструменте Орфовог инструментаријума и блок-флауту.

Будући да у овој варијабли евалуирамо примере који подржавају извођење из нотног текста у трећем и четвртом разреду, индикатором избор аранжмана, на скали *одговарајући – прихватљив – неодговарајући*, процењујемо реалну изводљивост аранжмана, његову сврсисходност и визуелну прегледност музичких деоница у нотном запису. У том смислу, аранжман процењујемо да је *одговарајући* ако (пример) по својој сложености, мелодијско-ритмичкој структури и музичкој форми (дужина примера) поступно прати овладавање извођења из нотног текста, ако је прегледан, то јест ако партитура није преоптерећена, „претрпана” бројним инструменталним деоницама и ако је прецизно и јасно записан конвенционалном нотацијом на одговарајући начин. Као посебан квалитет истичемо разноврсност у извођачком саставу аранжмана (ритмички, вокално-инструментални, инструментални, вокални) јер су потврда креативности аутора и стимулус мотивисаности ученика за групно музицирање. Процену *прихватљив* добија група аранжмана који су изводљиви, али им недостаје разноврсност јер је већина аранжмана шаблонизована, нема градације по сложености како би се ученици обучавали за читање и извођење музике из нота од лакших ка тежим аранжманима применом разноврсних инструмената, али не и претешким, преобимним – преамбициозним аранжманима. Када је аранжман предугачак, непрегледно записан, шаблонизован и преамбициозан по броју и врсти деоница те као такав ученицима више представља тешкоћу у извођењу, а не изазов и задовољство, процењујемо да је *неодговарајући*. За овај индикатор се разматрају уџбеници трећег и четвртог разреда.

#### 4.3. Разноврсност песама/мелодија према жанру

Природно је да музичко образовање најмлађих започне на њима најближем музичком материјалу – песме из социјалног окружења и културе којој припада, песме из народа блиске деци. Познато је да је Кодалји (Zoltan Kodaly), почетком 20. века, говорио „да је народна песма дечји музички матерњи језик који дете треба да упозна и усвоји у најранијем детињству, на исти начин као што учи да говори” (Стојановић, 2001, 12). Међутим, учење искључиво народних песама или само једног жанра може довести до монотоније учења и централизације обавеште-

ности, односно слабе информисаности ученика о постојању других врста песама, друге врсте музике, како из наше тако и из других култура. Учењем песама различитих жанрова, извођењем музике на различите теме примерене деци, често компоноване у народном духу, обезбеђујемо разноврсност музичког материјала од домаћих и страних музичких стваралаца који ће деци отворити врата мултикултурне писмености. Не треба заборавити најважнији податак: да песме из народног опуса не могу да преузму улогу клишеа за све ритмичке врсте и фигуре, па је, у тој функцији, неопходно користити и песме других жанрова и култура. У том смислу, поред музичког материјала народног опуса уџбеници треба да садрже и дечје песме других култура, мелодије уметничке музике великих композитора, домаћих и страних, одговарајућу духовну музику, музику из познатих играних/анимираних филмова и сл., како би ученици упознали и друге музичке врсте, стилове и тако слободно изградили своје музичке преференције. Налази Радошеве из 1983. и 1987. године показују преференције ученика основних и средњих школа само за популарну, забавну и народну музику (Radoš, 2010). То нам говори да деца и млади по свој прилици немају довољно контакта са такозваном класичном музиком и да овај музички жанр – синоним за уметничку музику трајних вредности у нашој средини није био довољно и адекватно третиран у неком од претходних периода развоја друштва јер оно што млади не познају не могу довољно добро да разумеју, да уживају, да поштују и да воле.

„Темељи преференција за уметнички вредну музику, односно музичког укуса, постављају се у предшколском периоду, а од њих до формирања способности вредновања онога што се слуша није тешко доћи. Да ли ћемо се задовољити постојећим преференцијама деце и младих и само их учвршћивати /.../ или ћемо их каналисати у правцу уметнички вредног садржаја и извођења, зависи од система подстицања који ћемо обезбедити у критичним периодима дететовог развоја” (Radoš, 2010, 307).

Укратко, поред подразумевајућег материјала из нашег народног опуса уџбеник треба исто тако да садржи музичке примере (литературу) из народног опуса других народа, као и других жанрова трајних културолошких вредности попут мелодија из уметничког опуса великих композитора, домаћих и страних, примерене деци, дечје песме из других земаља, музике (теме) из играних и/или анимираних филмова. У уџбенику, дакле, треба да нађе место што више наведених

жанровских садржаја, а што већ постоји у актуелном програму наставе предмета Музичка култура од првог до четвртог разреда.

Утврђивање песама према жанру само је на први поглед једноставан задатак. Разлог је што жанрови у музици још увек нису јасно дефинисани. Потврду тога налазимо код Маринковић која каже да код музичког жанра „нема недвосмислених термилошких разграничења.../.../ Забуну нарочито изазива поменуто непостојање могућности за разграничење различитих нивоа категоријалних уопштавања, већ се истом одредницом – жанр – дефинишу и најкрупнији елементи (рецимо, жанрови вокалне или инструменталне музике, или духовне и световне), али и њихове подкатеорије“ (Маринковић 2001, 116).

Како су сви индикатори били концентрисани на проучавање музичких садржаја за музичко описмењавање ученика, тако је улога и овог индикатора да детектује жанровску разноврсност групе песама за активности певање/свирање по слуху и из нотног текста, а не свих примера из уџбеника за све намене. Намера је да добијемо увид у разноврсност жанрова у уџбеницима од првог до четвртог разреда основне школе, овога пута без веће претензије да примере анализирамо квалитативно, већ само да установимо да ли *постоје/ не постоје*.



ПРИЛОГ 2: Инструмент за анализу квалитета дигиталног носача звука (компакт диск – CD) уз уџбеник за музичку културу из угла музичког описмењавања

Табела 2. Варијабле и индикатори који су у функцији процене квалитета CD-а.

КОМПАКТ ДИСК	
ВАРИЈАБЛЕ	ИНДИКАТОРИ
<b>1. Развој музичких способности</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Обим гласа</li> <li>• Ритмичке способности</li> </ul>	1.1. Избор песама према амбитусу: а) одговарајући б) прихватљив в) неодговарајући 1.2. Примери са ритмичким елементима: пулс, ритам и комбинације пулса и ритма: а) постоје б) не постоје 1.3. Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за развој музичких способности: а) одговарајућа б) прихватљива в) неодговарајућа
<b>2. Поставка звука</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Тонске висине</li> <li>• Ритмичке врсте</li> </ul>	2.1. Песме модели: а) постоје б) не постоје 2.2. Примери за ритмичке врсте: а) постоје б) не постоје 2.3. Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за поставку звука: а) одговарајућа б) прихватљива в) неодговарајућа
<b>3. Повезивање звука и музичког записа</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Кретање ритма и мелодије</li> </ul>	3.1. Избор музичких примера који су у уџбенику представљени графички: а) постоји б) не постоји 3.2. Избор музичких примера који уводе у симболичко представљање одређеног мелодијско-ритмичког проблема: а) постоји б) не постоји 3.3. Интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност музичких примера за повезивање звука и музичког записа: а) одговарајућа б) прихватљива в) неодговарајућа
<b>4. Извођење из нотног текста</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Компоненте музичке писмености</li> <li>• Групно музицирање</li> </ul>	4.1. Песме/мелодије којима се уводе компоненте музичке писмености – различита темпа, динамичко нијансирање, помоћни знаци у музици: а) постоје б) не постоје 4.2. Примери музичких аранжмана а) постоје б) не постоје 4.3. Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за извођење из нотног текста: а) постоји б) не постоји

## ИНСТРУМЕНТ ЗА АНАЛИЗУ КОМПАКТ ДИСКА (CD) УЗ УЏБЕНИК МУЗИЧКА КУЛТУРА ИЗ УГЛА МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА

За анализу аудио-материјала, према задатим варијаблама, а у циљу добијања одговарајућих резултата индикаторе смо ускладили са специфичностима носача звука као електронског медија и његовој улози у настави музичке културе. С обзиром на то да многи музички примери имају вишеструку, полифункционалну улогу у решавању различитих аспеката наставе музичке културе, поједине индикаторе сагледавамо у њиховом међусобном односу како бисмо одређени музички материјал проценили са свих релевантних аспеката наставе музичке писмености.

### 1. Индикатори за варијаблу *развој музичких способности*

За анализу варијабле – *развој музичких способности* (обим гласа и ритмичке способности) – конструисали смо три индикатора: избор песама према амбитусу, примери у односу на ритмички пулс, ритам и комбинацију пулса и ритма и интонативно-интерпретативне вредности снимљених музичких примера који су у функцији подстицања развоја музичких способности.

#### 1.1. *Избор песама према амбитусу*

Овим индикатором процењујемо избор песама које је аутор одабрао за аудио- материјал на носачу звука (CD) уз уџбеник имајући у виду да је простор на носачу звука временски ограничен. Из разреда у разред музичка грађа у области слушања музике је све обимнија па самим тим има и обимнију минутажу. Одабране музичке композиције за активност *Слушање музике* заузимају све већи простор на носачу звука, а све мање простора остаје за песме које су у функцији подстицаја развоја вокалних способности посебно код ширења дечјег певачког гласа. Како је звучни запис ученицима певачки узор, често и једини, уколико се све песме не могу сместити на носач звука, неопходно је да писац уџбеника изврши благовремену селекцију у избору песама и да се определи за репрезентативне песме којима се подстиче ширење обима дечјег гласа.

Према овом индикатору, процењујемо, пре свега, заступљеност аудио-материјала на носачима звука уз уџбенике за први и други разред будући да је развој вокалних способности, а ту је најосетљивији развој обима гласа, са аспекта нашег истраживања, значајан као припрема за учење певања из нотног текста. Одредили смо три става процене: *одговарајући*, *прихватљив* и *неодговарајући* и њима процењујемо избор снимљених песама према амбитусу. Одговарајућим избором евалуирамо онај у коме једна група снимљених примера (од три до пет, а може и више) презентује и подржава постепено ширење гласа, у складу са амбитусом за први и други разред, што значи да мелодија сваког следећег примера има за један тон већи амбитус. Истовремено, одговарајући избор аудио-материјала је узор и наставницима у избору материјала и приступу у раду на развоју ширења обима гласа од трихорда до назахорда до краја другог разреда. Аудио-материјал је *прихватљив* када на CD-у постоје најмање три примера који су намењени ширењу обима гласа. Уколико се у избору песама на CD-у налазе и оне које прелазе доњу, односно горњу границу амбитуса, њих такође класификујемо као *прихватљив* звучни материјал, а *неприхватљив* је када на CD-у не постоји ниједан пример за ову намену. Анализа обихвата CD уз уџбеник првог и другог разреда.

## 1.2. Примери са ритмичким елементима: пулс, ритам, комбинације пулса и ритма

Имајући у виду чињеницу о неједнаком темпу преласка деце из преоперационог у конкретни период, а примери са ритмичким елементима су првенствено намењени ученицима првог и другог разреда, пожељно је да понуда примера за пулс и ритам на компакт диску буде брижљиво одабрана, специјално за комбинације оба елемента и различите могућности ученика. Ослонац код евалуације квалитета примера за комбинације пулса и ритма налазимо у важном податку да „перцептивни систем /.../ делује као филтар – има способност усмеравања пажње само на ограничен број чулних података у једном тренутку” (Radoš, 2010, 170). Истраживање Даулинга (Dowling) је показало да приликом истовременог излагања две мелодије испитаници нису били у стању да их прате, већ су пажњу усмеравали или ка једној или ка другој мелодији (Radoš, 2010 према Dowling, 1983) и потврдило постојање спонтаног филтрирања понуђеног музичког материјала

приликом слушања. Исто је и код пријема симултаних говорних порука – при слушању истовременог излагања две поруке испитаници могу да прате само једну од њих „што говори у прилог ’теорије филтра’” (Radoš, 2010, 170). Међутим, резултати овог истраживања нису универзални јер истраживања на испитаницима – музичарима<sup>49</sup> показују супротност теорији филтра што свакако нећемо узети у обзир јер се бавимо општим почетним учењем музике деце млађег школског узраста. Имајући у виду описане изазове у контексту примера са ритмичким елементима, они на носачу звука тешко могу да буду узор начину извођења више (неколико) ритмичких деоница са различитим изворима звука, изузев што могу да допринесу општем утиску, евентуалном препознавању звука децијих инструмената и запамћивању говорних бројалица и/или песама (мелодије са речима). Како примери са ритмичким елементима на носачу звука немају улогу у оспособљавању ученика за извођење ритмичког пулса, ритма, а посебно комбинације пулса и ритма, овај индикатор ћемо процењивати категоријама *постоји/не постоји* на CD-у уз уџбеник за први и други разред основне школе, понекад и CD уз уџбеник за трећи разред уколико примери са ритмичким елементима на њему постоје.

### 1.3. *Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за развој музичких способности (обим гласа и ритмичке способности)*

Сви снимљени музички примери, који су у функцији подстицања развоја музичких способности (обим гласа и ритмичке способности), требало би да буду узор прецизне, кристално чисте интонације и изражајне интерпретације што у сфери музике подразумева јасну дикцију, темпо, динамику и артикулацију, акцен-туацију, у складу са карактером песме. Треба разликовати дикцију и музичку артикулацију па ћемо их објаснити појединачно. Дикција је правилно изговарање/певање консонантних и дисонантних гласова, без ометајућих призвука, пратећих шумава и сл. који приликом говора/певања речима дају одговарајући смисао. У музици је артикулација „*различито обликовање тонова, њихово звучно ’изговарање’* – повезано или на различите начине одвојено, што доприноси разговетности музичког текста, али и његовој већој изражајности и карактеризацији”

<sup>49</sup> Наиме, Олпорт и сарадници (Allport et al. 1972) су доказали да пијанисти немају потребу за филтрирањем података јер су „били успешни у обе активности – и у ’читању с листа’ и у идентификовању вербалних порука које су им саопштаване преко слушалица истовремено са свирањем...” (Radoš, 2010, 170).

(Деспић, 1997, 203). И различита акцентуација је саставни део правилне артикулације јер се њоме постиже фразирање<sup>50</sup> – „...важан елемент извођачке уметности” (Деспић, 1997, 204).

Изузетно је значајно и ко изводи песме на аудио-запису. Истраживања показују да ученици боље и прецизније певају уз дечје гласове него уз глас одраслих особа (Green, 1990). Ако у школском процесу подједнако учествују девојчице и дечаки, онда је природно да се у извођењу музичких примера на носачу звука чују гласови девојчица и дечака, односно да се интерпретација песама повери деци и младима. Искуства нам говоре да ако деца певају уз гласове одраслих, онда је тачност њиховог певања већа уз женски глас, што је и логично и природно јер их по свој прилици женски глас асоцира на мајку и архаично материнско певање. Мушки гласови не одговарају регистру дечјег гласа. Деца нису у стању да свој глас интонативно ускладе и прилагоде мушком гласу. Код евалуације примера по овом индикатору свакако ћемо узети у обзир и могуће комбинације одраслог, то јест одраслих извођача и дечјег хора.

За овај индикатор, са аспекта процене интонативно-интерпретативне прецизности, за сваку песму појединачно на носачима звука уз уџбеник првог и другог разреда основне школе, одредили смо три категорије: *одговарајући*, *прихватљив* и *неодговарајући*. Пример добија процену *одговарајући* уколико га изводи соло дечји глас, дечји хор или женски глас уз пратњу клавира, и ако је изведен интонативно чисто и изражајно (добра дикција, артикулација, темпо, динамика). Интонативно-интерпретативна коректност у наведеним аспектима само у извођењу мушког гласа, то јест гласова и ако се чују минимални пропусти у дикцији и/или артикулацији музички примери су прихватљиви. И незнатно одступање у темпу, ако је нешто спорије него што би требало, може бити прихватљиво, јер деца тешко могу да певају уз аудио-запис ако је темпо примера пребрз. Пример је *неодговарајући* ако је, без обзира на пол извођача, интонација непрецизна или ако интерпретација није усклађена са карактером песме.

---

<sup>50</sup> Фразирање подразумева начине обликовања краћих/дужих музичких целина, ради подстицања смисла, карактера записане музичке идеје, применом артикулационих средстава.

## 2. Индикатори за варијаблу *поставка звука*

За варијаблу поставка звука (тонске висине и ритмичке врсте) одредили смо три индикатора: песме модели, примери дводелне и троделне ритмичке врсте и интонативно-интерпретативна вредност снимљених примера који су у функцији поставке звука.

### 2.1. *Песме модели*

Веома је важно да се у аудио-материјалу налазе песме модели како би ученици имали, пре свега, интонативну представу примера, како би слушајући и понављајући заиста могли да их усвоје. За овај индикатор одредили смо категорије *постоје/не постоје* песме модели евидентирајући колико и који се налазе на компакт-диску уз уџбеник од првог до четвртог разреда основне школе. Иако рад на поставци звука основних тонова треба да започне у првом и другом разреду основне школе, понављање и интонативно прецизно певање модела је изразито важно у трећем, односно четвртог разреду по истом редоследу како се тонске висине уводе у уџбенику.

### 2.2. *Примери за ритмичке врсте* (мере 2/4, 4/4, 3/4)

Као што смо већ поменули, неки од примера говорног ритма и песама за подстицање развоја музичких способности (обим гласа и ритмичке способности) истовремено могу да преузму и улогу звучних клишеа за поставку основних ритмичких врста. Зато овај индикатор треба да сагледамо у међусобном односу са индикаторима прве варијабле. То значи да ћемо преслушавањем CD-а уз уџбеник за први и други разред установити да ли и у коликом броју постоје или можда не постоје примери дводелне и троделне ритмичке врсте из групе примера које смо процењивали у првој варијабли за развој обима гласа и ритмичких способности. За овај индикатор користе се две категорије процене: *постоје/не постоје*.

### 2.3. *Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за поставку звука* (тонске висине и ритмичке врсте)

Када је на снимку „угрожен” интонативно-интерпретативни квалитет песама – модела које служе за звучну поставку основних тонских висина, ученици ће бити погрешно подучавани. У ситуацији да нема интонативно-интерпретатив-

ног дисбаланса, односно да снимак песама – модела испуњава раније описане интонативно-интерпретативне критеријуме, квалитет је *одговарајући*, док у ситуацији када је интонативно-интерпретативна прецизност код снимљених песама спорадично и незнатно пољуљана, они су *прихватљиви*. Ако интонативно-интерпретативни дисбаланс постоји код песама – модела, онда су *неодговарајући*. Овим индикатором анализира се садржај CD-а уз уџбенике првог, другог, трећег и четвртог разреда.

### 3. Индикатори за варијаблу *повезивање звука и музичког записа*

За варијаблу повезивање звука и музичког знака/записа (кретање ритма и мелодије) одредили смо три индикатора: избор музичких примера који су у уџбенику представљени графички (иконички), избор музичких примера који уводе у симболичко представљање мелодијско-ритмичког проблема и интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност у извођењу примера са звучног снимка који се процењују за ову варијаблу.

#### 3.1. *Избор музичких примера који су у уџбенику представљени графички (иконички)*

Према овом индикатору, за процену музичких примера који су у уџбенику записани графички, користимо одреднице *постоје/не постоје* уз утврђивање броја таквих примера. Евидентирање избора музичких примера са компакт-диска који су у уџбенику представљени иконички извршићемо упоредном анализом материјала са CD-а уз уџбенике првог и другог разреда.

#### 3.2. *Избор музичких примера који уводе у симболичко представљање одређеног мелодијско-ритмичког проблема*

Из ранијег разматрања техничких перформанси компакт-диска констатовали смо да је простор на једном носачу звука реалитвно ограничен и да се врши селекција музичке грађе из уџбеника. Зато је веома важно да примери који се први пут појављују и који су намењени савлађивању певања/свирања из нотног текста непознатог задатка (проблема) – као што је увођење нове тонске висине и њено повезивање са осталим претходно обрађеним тоновима на новом, први пут

виђеном нотном примеру или увођење нове мере, као и ритмичке фигуре ♩ ♪ – постоје на носачу звука. Дакле, то је онај први пример исписан стандардном, конвенционалном, нотацијом преко којег се уводе нови мелодијски или ритмички елементи и повезују са раније, по слуху и/или иконички, обрађеним музичким примером. Укратко, важно је да се примери који презентују неки нови проблем нађу на носачу звука. Музичке примере по овом индикатору разматрамо по принципу *постоји/не постоји*. Тако ћемо сазнати да ли *постоји/не постоји* пример за сваки нови мелодијско-ритмички проблем, а фреквенцијска анализа треба да покаже и концентрацију ове врсте музичког материјала на носачу звука уз уџбенике за трећи и четврти разред основне школе.

### 3.3. *Интонативно-интерпретативна компатибилност и прецизност снимљених музичких примера за повезивање звука и музичког записа (графичко/ симболичко кретање ритма и мелодије)*

Визуелно записан податак у уџбенику, било да је у питању графичко представљање или симболичко, и његов аудитивни запис на носачу звука треба у потпуности, интонативно и интерпретативно да одговарају један другом, да буду јединствена, складна целина. Дакле, сваки појединачни музички пример који се процењује по овом индикатору подлеже критеријуму *компатибилности*. Свако одступање од овога је у антиметодичко, контрапродуктивно, па тако и неприхватљиво. У том смислу музички примери са компакт-диска пролазе први круг евалуације: *компатибилан/није компатибилан* са записом у уџбенику. Само примери који су компатибилни улазе у други круг процене и потом се процењују према категоријама: *одговарајући/прихватљив/неодговарајући*. Процену *одговарајући* добија музички пример који је изведен интонативно чисто (прецизно), изражајно (јасна и правилна дикција, ариткулација, темпо, динамика), емоционално еспресивно, и ако га изводи дечји соло глас, дечји дует, дечји хор или женски глас. Пример је *прихватљив* када испуњава наведене интонативно-интерпретативне критеријуме, али је у извођењу мушког гласа/гласова. Ако је интонација непрецизна, или интерпретација није усклађена са карактером песме, звучни запис процењујемо *неодговарајућим*, без обзира на врсту певачког гласа.



Према овом индикатору се разматрају носачи звука уз уџбенике за музичку културу за сва четири разреда.

#### 4. Индикатори за варијаблу *извођење из нотног текста*

За анализу варијабле извођење из нотног текста (компоненте музичке писмености и групно музицирање) одредили смо три индикатора: песме којима се уводе компоненте музичке писмености, примери музичких аранжмана и интонативно-интерпретативне вредности музичких примера за ову варијаблу.

##### 4.1. *Песме/мелодије којима се уводе компоненте музичке писмености*

Имајући у виду да смо музичке примере који уводе у симболичко представљање тонских висина и ритмичких врста евалуирали у претходној варијабли – повезивање звука и музичког записа, овим индикатором процењујемо аудио-материјал који подржава увођење осталих компонента музичке писмености прописаних наставним програмом као што је: уочавање различитог темпа, динамичка нијансирања, схватање ознака за сажимање нотног текста (репетиција, прима/секонда волта, D. C. al Fine). Свакако да многи музички примери, ако су пажљиво одабрани, могу да решавају различите аспекте музичке писмености, па тако примери који су процењени према индикатору у некој другој варијабли, могу да буду процењени и према овом индикатору. Овај индикатор је формиран да би се испитала присутност примера којима се уводе наведене компоненте музичке писмености. У том циљу песме/мелодије на носачу звука уз уџбенике трећег и четвртог разреда евидентирамо са: *постоји/не постоји*.

##### 4.2. *Примери музичких аранжмана*

Индикатором примери аранжмана испитујемо да ли на CD-у *постоје/не постоје* вишегласни аранжмани за ритмичке инструменте, за мелодијске инструменте, за комбинацију ритмичких и мелодијских инструмената, за глас и ритмичке/мелодијске инструменте, вокални двоглас. Будући да ученици нису у могућности да добро прате ток више од једне музичке деонице приликом слушања снимљеног примера на компакт-диску, музички аранжмани не могу бити помоћ у савлађивању свирања на музичким инструментима, али могу бити подстицај слушању сложених звучних записа на компакт-диску уз уџбенике за трећи и

четврти разред. За овај индикатор смо установили две категорије процене: *постоји/не постоји*.

4.3. *Интонативно-интерпретативна прецизност музичких примера за извођење из нотног текста (компоненте музичке писмености и групно музицирање)*

Овај индикатор је у служби регистравања квалитета снимљеног материјала – песме које служе за уочавање и учење темпа, динамике, репетиције, прима/секонда волте и сл. и аранжирани композитивне за вокално-инструментално извођење у интонативно-интерпретативном смислу. Важно је да снимљени материјал на компакт-диску уз уџбенике за трећи и четврти разред обезбеди музичке информације за правилно перципирање различитих темпа у сагласју са карактером песме, динамике и осталих музичких компонента по програму, а те информације треба да постоје у интерпретацији извођача. Вредност музичких аранжмана није у квантитету деоница који га чине, већ у квалитету инструментације аранжмана која произилази из познавања природе инструмената, комбинације дечјих инструмената по деоницама, са вокалима или без њих, њихове распоређености према ритмичко-мелодијским задацима и свакако, квалитету снимка аранжираних примера (однос звука вокала и инструмената по деоницама, да ли је са техничким сметњама, позадински и сл.). Наша анализа материјала са CD-а за трећи и четврти разред укључује две категорије процене: *постоји/не постоји* уз могуће коментаре о квалитету јединица садржаја четврте варијабле.

ПРИЛОГ 3: Упитник

Универзитет у Београду

Учитељски факултет

**УПИТНИК УМО 016**

Пред Вама је упитник којим, у оквиру ширег истраживања процеса основног музичког описмењавања, желимо да дођемо до мишљења компетентних практичара о квалитету оних аспеката уџбеника музичке културе који су том описмењавању намењени. У упитнику нема тачних или нетачних одговора. Једино је важно да искрено одговорите на свако питање онако како се питањем тражи. Испитивање је анонимно, тако да ће увид у одговоре имати једино аутор истраживања и користиће их само збирно. За попуњавање упитника потребно је највише 10 минута Вашег времена.

Унапред хвала на сарадњи!

1. Дужина стажа (заокружити одговарајуће слово):
  - а) 1 – 10 година
  - б) 11 – 20 година
  - в) 21 – 30 година
  - г) преко 30 година
  
2. Школска спрема (заокружити одговарајуће слово) :
  - а) висока (Учитељски/ педагошки факултет)
  - б) Виша (Педагошка академија)
  
3. У табели означите:
  - а) разред у којем сада предајете (заокружите одговарајућу римску цифру у табели)
  - б) издавача чији уџбеник користите у разреду којем предајете
  - в) издавача/че чији уџбеник сте користили у разредима који су претходили разреду у којем сада предајете (уколико не предајете у првом разреду)

Назив издавача	I раз.	II раз.	III раз.	IV раз.
1. ЕДУКА				
2. ЗАВОД ЗА ИЗДАВАЊЕ УЏБЕНИКА (ЗУНС)				
3. КЛЕТ / КЛЕТТ				
4. КРЕАТИВНИ ЦЕНТАР				
5. НОВА ШКОЛА				
6. НЕКИ ДРУГИ ИЗДАВАЧ (Упишите име издавача, а затим означите разред/е)				

4. Колико често у настави заиста користите уџбеник / уџбенички комплет музичке културе који сте одабрали?

Редовно	Повремено	Ретко кад

5. Колико често се у настави ослањате на остале јединице уџбеничког комплета музичке културе који сте одабрали?

Јединица комплета	Редовно	Повремено	Ретко кад
1. Компакт диск			
2. Приручник за наставнике			
3. Алтернативни уџбеници			
4. Други музички материјали (Навести који, а затим означити колико често користите)			

6. Молимо Вас да на скали од 1 до 5 процените **корисност (погодност)** наведених компонената уџбеника (уџбеничког комплета) за овладавање одговарајућим елементима музичке писмености, тако што ћете своју оцену унети у колоне са означеним разредима према упутству у загради: *за све разреде; само први и други разред; само трећи и четврти разред.*

(За изражавање своје процене користите оцене: 1 – потпуно бескорисно; 2 – корисно у малој мери; 3 – осредње је корисно; 4 – корисно у великој мери, 5 – изузетно корисно)

Компонента уџбеника (уџбеничког комплета) намењена музичком описмењавању		I раз.	II раз.	III раз.	IV раз.
1.	Корисност <u>CD-а</u> за учење модела и других песама за постављање тонских висина ( <i>за све разреде</i> )				
2.	Корисност (погодност) <u>избора песама</u> који постоји у уџбенику за постављање ритмичких врста: 2/4, 3/4, 4/4 ( <i>за све разреде</i> )				
3.	Корисност <u>графичких приказа тонских висина и трајања</u> који се у уџбенику користе за схватање кретања мелодије и односа трајања ( <i>само за 1. и 2. разред</i> )				
4.	Корисност <u>сликовних приказа места укључивања ритмичких инструмената</u> током свирања песама ( <i>само за 1. и 2. разред</i> )				
5.	Корисност <u>употребе боја</u> за олакшавање свирања мелодије из нотног текста ( <i>само за 3. и 4. разред</i> )				

ПРИЛОГ 4: Изјава о ауторству

Прилог 1.

**Изјава о ауторству**

Потписани-а Радмила Н. Стојановић

број индекса \_\_\_\_\_

**Изјављујем**

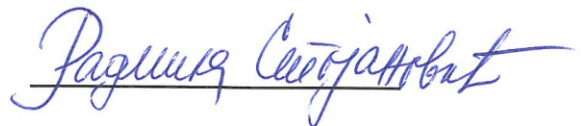
да је докторска дисертација под насловом

УЛОГА УЏБЕНИКА У ПРОЦЕСУ МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА УЧЕНИКА  
МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

**Потпис докторанда**

У Београду, 10.11.2017.



ПРИЛОГ 5: Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

**Прилог 2.**

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада**

Име и презиме аутора: Радмила Н. Стојановић

Број индекса \_\_\_\_\_

Студијски програм

Наслов рада:

УЛОГА УЦБЕНИКА У ПРОЦЕСУ МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА УЧЕНИКА  
МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Ментори:

редовни проф. др Биљана Требјешанин, Универзитет у Београду,  
Учитељски факултет

ванредни проф. др Миомира М. Ђурђановић, Универзитет у Нишу,  
Факултет уметности

Потписани/а Радмила Н. Стојановић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

**Потпис докторанда**

У Београду, 10.11.2017. године



## ПРИЛОГ 6: Изјава о коришћењу

### Прилог 3.

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

УЛОГА УЏБЕНИКА У ПРОЦЕСУ МУЗИЧКОГ ОПИСМЕЊАВАЊА УЧЕНИКА  
МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 10.11.2017. године





1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.