

**УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ЈАГОДИНИ**

Гордана Илић
МЕТОДИЧКИ ИНОВАЦИОНИ ПОСТУПЦИ
У ПРОЦЕСУ УСВАЈАЊА ОСНОВА МУЗИЧКЕ ПИСМЕНОСТИ
ОД ПРВОГ ДО ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
(докторска дисертација)

Ментор
Проф. др Милован Мишков
Коментор
Проф. др Гордана Будимир-Нинковић

Јагодина, мај 2012.

САДРЖАЈ

УВОД	5
1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ	14
1.1. Дефинисање појмова	14
1.2. Концепција садржаја програма за рад на основама музичке писмености	16
1.2.1. Област музичка теорија	16
1.2.2. Област мелодика	25
1.2.3. Област ритам	33
1.3. Методички поступци у процесу усвајања основа музичке писмености	39
1.3.1. Област музичка теорија	40
1.3.2. Област мелодика	56
1.3.3. Област ритам	65
1.4. Мелодијско-ритмичко-литерарне могућности песме у процесу усвајања основа музичке писмености	72
1.4.1. Област музичка теорија	74
1.4.2. Област мелодика	74
1.4.3. Област ритам	75
1.5. Заступљеност наставних средстава у почетном музичком описмењавању	75
1.5.1. Област музичка теорија	77
1.5.2. Област мелодика	78
1.5.3. Област ритам	78
1.6. Заступљеност дидактичких игара у почетном музичком описмењавању	79
1.6.1. Област музичка теорија	81
1.6.2. Област мелодика	81
1.6.3. Област ритам	81
1.7. Истраживања методичких поступака у процесу усвајања основа музичке писмености.	81
1.8. Методички иновациони поступци.	84

1.8.1. Област музичка теорија	84
1.8.2. Област мелодика	111
1.8.3. Област ритам	117
2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	124
2.1. Проблем истраживања	124
2.2. Предмет истраживања	124
2.3. Циљ истраживања	124
2.4. Задаци истраживања	125
2.5. Хипотезе истраживања	125
2.6. Варијабле истраживања	126
2.7. Методе истраживања	126
2.8. Технике и инструменти истраживања	127
2.9. Популација и узорак истраживања	134
2.10. Организација и ток истраживања	136
2.11. Статистичка обрада података	137
3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	138
3.1. Мишљење наставника разредне наставе о основама музичке писмености	138
3.2. Постигнуће ученика о особинама тона – висина, трајање и јачина	156
3.3. Постигнуће ученика о кретању мелодије и писању нота у линијском систему	158
3.4. Провера познавања солмизационих слогова, трајања тонова, ритмичке и интонативне прецизности ученика трећег разреда	168
3.5. Провера познавања солмизационих слогова, трајања тонова, ритмичке и интонативне прецизности ученика четвртог разреда	179
ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА	193
ЛИТЕРАТУРА	200
ПРИЛОЗИ	206
1. Упитник за наставнике разредне наставе	
2. Писмени тест <i>Шта смо научили?</i> – 1	
3. Усмени тест <i>Шта смо научили?</i> – 2	
4. Вежбанка за почетно писање нота у линијском систему	
5. Писмени тест <i>Ко зна?</i>	

6. Усмени тест *Процена интонативне и ритмичке прецизности ученика трећег разреда*
7. Писмени тест *Наш квиз*
8. Усмени тест *Провера знања – трећи разред*
9. Писмени тест *Наш квиз – 1*
10. Усмени тест *Провера знања – четврти разред 1*
11. Писмени тест *Наш квиз – 2*
12. Усмени тест *Провера знања – четврти разред 2*
13. Диплома за освојено прво место на општинском такмичењу „Најраспеванија одељенска заједница“
14. Аудио запис ауторских мелодијских примера
 - *Наши тонови*
 - *Игра*
 - *Да ли неко зна?*
 - *Срећна породица веверица*
 - *Модели за постављање тонова у C-dur-у*
 - *Мелодијски примери за трећи разред*
 - *Мелодијски примери за четврти разред*
 - *Чешри, два, један*

УВОД

*Последња је сврха науке истина,
последња сврха уметности,
најрођив, задовољство.*

Јохан Волфганг Гете

Имајући у виду мисао Јохана Волфганга Гетеа, приступили смо проучавању основа музичке писмености за млађе разреде основне школе са жељом да истраживањем овог музичког подручја дођемо до одређених истина и да их онда преточимо у решења која ће довести до задовољства у раду како ученика, тако и наставника разредне наставе (С. Миленковић 2005: 290). Заинтересованост за тему проналазили смо у њеном месту и значају у музичком образовању поменутог основно-школског узраста, постојању, према нашем мишљењу, одређених дидактичко-методичких недостатака приликом непосредног рада са ученицима и одсуству бриге стручне јавности за ову проблематику. Сагледавањем Наставног програма из 2004/2005/2006. године, уџбеника и стручне литературе уочили смо значајну присутност основа музичке писмености. Тако, садржаји Наставног програма за први и други разред усмерени су на припрему ученика за усвајање ритма, мелодике и музичке теорије, док се у трећем и четвртном разреду конкретно приступа учењу поменутих области. Осим сагласја око обима, редоследа и продубљености садржаја програма, приметили смо да се референтни музички стручњаци слажу и када је реч о обради истих. Наиме, и музичка пракса и теорија јединствени су у погледу процеса музичког описмењавања у основној школи који се одвија у смеру *звук – слика – шумачење*. Према том схватању, помоћу бројалица, модела, песама, свирања и слушања музике прво се представља звучна слика неког од елемената музичке писмености, затим следи његов визуелни приказ и на крају теоријско објашњење. Одступање од оваквог редоследа рада једино је присутно код учења солмизационих назива тонова, где се у исто време изговарају називи тонова и певају њихове висине. Таква стремљења су свакако позитивна, али са становишта наших размишљања, она нису довела до стварања нових композиција за сам почетак рада на основама музичке писмености и до лакшег и успешнијег учења ученика. Нпр. нема песама о особинама тона у којима ће истовремено да се изговара особина тона и да се она музички представља, кретању мелодије где ће истовремено да се изговара узлазно кретање и да се тај музички појам мелодијски представља, а на исти начин да се обрађује и силазно кретање. Нема ни

песме у којој би се објединило учење свих седам солмизационих назива тонова са истовременим приказом њиховог записивања у линијском систему (према данашњем методичком концепту за седам назива тонова учи се седам различитих песама). Већ ови примери показују да не постоји у пуном капацитету искоришћеност мелодијско-ритмичко-литерарних могућности песме у наставној пракси, као и свеобухватна примена дидактичких принципа.

Наше неслагање са постојећим приступом почетног музичког описмењавања односи се и на коришћење терминологије. Наиме, данашњи однос према музичким терминима не пружа ученику могућност да активно прати одређену музичку појаву и да је са разумевањем учи. Нпр. за поменути проблематику дијагностиковали смо да код почетног рада на основама музичке писмености ученици прво уче шта је тон, а шта је нота. У тим тренуцима за тон се каже да има четири особине – трајање, висину, боју и јачину, а за ноту да је то знак којим се бележи тон. Већ на наредним часовима ученицима се објашњава да постоји нотно трајање, што значи да се негирају чињенице да тон има трајање, а да је нота само графички знак за бележење тона. Музички педагози тада одустају од принципа да прво настане тон, па онда слика – нота (визуелно представљање тона). Поменути приступ се потом преноси и на терминологију тако да ученици уче да постоји цела нота, половина ноте, четвртина ноте итд. Према нашем мишљењу, погрешан приступ дефинисању трајања тонова постоји и код досадашњег објашњења за употребу тачке. Наиме, формулација да тачка продужава ноту за пола њене вредности, према нашем гледишту, није тачна. Ови, а и остали недостаци, указују на потребу за истраживањем поменутог подручја и за стварањем новог приступа музичким терминима.

За изучавање основа музичке писмености и начина њеног учења, значајна су искуства из праксе. Наша досадашња сазнања као диригента у Основној школи „Иван Гундулић“ из Београда воде нас ка томе да евалуацију рада на почетној музичкој писмености у општеобразовној основној школи можемо да сагледавамо и на часовима хора приликом извођења једногласних и вишегласних хорских дела. У тим ситуацијама, ученици готрвтеч разреда требало би практично да покажу знање које су стекли на часовима музичке културе, а оно се односи на теоријску и интонативну савладаност *C-dur* лествице, трајање тонова, врсте тактова, динамику и темпо. Међутим, пракса показује да и најбољи ученици једне општеобразовне основне школе немају такво квалитетно активно знање. Оваквом сазнању можемо придодати и наше почетно искуство диригента хора „Београдски учитељи“ из Београда, састављеног од

наставника разредне наставе различитих година старости, радног стажа, степена стручне спреме и знања стеченог додатним ангажовањем (музичке школе, аматерски хорови итд). Већ на првој проби уочили смо да све добро функционише приликом распевавања које се односило на певање кратких мелодијских мотива по слуху. Међутим, проблеми су настали у тренутку када је требало отпевати песму *Порука* (текст: Д. Урошевић, музика: Г. Илић) без литерарног текста као мелодијску вежбу *a prima vista*. Иако вежба има једноставну ритмичко-мелодијску основу, она је стварала одређене проблеме учитељима. Наиме, приликом извођења чули су се нетачни називи тонова и нетачна интонација. Одмах нам је било јасно да даљи рад морамо да обављамо по слуху. Исти ови проблеми били су присутни и на нашој обуци наставника разредне наставе за рад са одељенским хором одржаној од марта до октобра 2009. године у Београду (општине Нови Београд, Стари град, Раковица, Врачар, Лазаревац, Палилула и Земун). У оквиру пројекта *Чаробни свет музике – Рад учитеља са одељенским хором*, који су похађала 224 наставника разредне наставе распоређена у 8 група била је предвиђена и обрада песама према запису (примена методичког поступка Г. Илић). Током извођења ритмичко-мелодијске основе песама, у свим групама, јављала се несигурност полазника у изговору назива тонова и интонацији. После одређеног броја понављања, проблеми су били превазиђени, али је остао утисак да сви учитељи са обуке не могу тачно да изведу песму, као мелодијску вежбу *a prima vista*, без грешке. О незадовољавајућој практичној примени теоријског знања код студената Учитељског факултета у Ужицу писали су аутори Е. Терзић и Д. Судзиловски (2008).

Садашње стање у вези са основама музичке писмености, према нашем мишљењу, било би сасвим другачије да је стручна јавност била заинтересована за побољшавање рада на основама музичке писмености у основној школи. До данас, у Србији, написана је само докторска дисертација Г. Стојановић под насловом *Компаративна методологија наставе музичке писмености и њеног читања и писања* која је одбрањена на Факултету музичке уметности у Београду 2001. године. Докторска дисертација није штампана, нема ни копије изворне дисертације која је била приложена за одбрану, па самим тим није доступна јавности. У оквиру магистарских радова постоји рад Р. Сам. Он је одбрањен на Факултету музичке уметности у Београду 1985. године. Наслов теме је *Програмска структура гласбене едукације у развоју гечјих музичких способности у предшколском и основношколском васпитању и образовању*. Рад није штампан, али је доступна копија изворне дисертације која је била приложена за одбрану. Већу помоћ пракси нису пружили ни стручни чланци. У последњих десет

година једини релевантни чланци су аутора Е. Терзић, аутора Е. Терзић и Д. Судзиловски и аутора Т. Братића и Н. Вукићевић. Аутор Е. Терзић и аутори Е. Терзић и Д. Судзиловски су се углавном бавили описивањем постојеће праксе и мерењем постигнућа студената Учитељског факултета у Ужицу. Аутори Т. Братић и Н. Вукићевић су пажњу стручне јавности усмерили на *Мојћћностии иримене дидакћћичких ипринципиа у реализацији насћћаве музичке кулћћуре од 1. до 4. разреда основне школе*. У уводу поменутог чланка они истичу следеће: „Васпитно-образовни рад у основној школи данас још увек ретко превазилази традиционалне оквире у којима доминира примена традиционалних метода и облика рада (вербалне методе и фронтални облик рада). Све то у раду основне школе, за коју неретко користимо и термин савремена основна школа, има негативан утицај на укупну активност и мотивисаност ученика за рад, односно пуно укључивање ученика у наставни процес. Извођење наставе на традиционалан начин, у данашњим условима, не може да мотивише и заинтересује ученике да активно прате наставу. Таква настава не оспособљава ученике за самостално учење, повезивање стечених знања и њихову практичну примену, па самим тим ни резултати такве наставе не одговарају захтевима и потребама друштва за које школа спрема ученике“. Аутори су даље пажњу поклањали примени дидакћћичких принципа у музичкој настави истичући њене вредности (2005: 65–67). Стручни радови старијег датума аутора И. Андонове, аутора И. Андонове и А. Стошић, С. Гајића, Ј. Хофман и З. Васиљевић описивали су постојећи рад у основној школи, уочавали су проблеме у настави, али у њима није било проверених предлога за иновације.

Кратак приказ постојећег стања теорије и праксе показује да постоје одређени проблеми, да се они уочавају, али да нема конкретних предлога за њихово решавање. Ми заступамо мишљење В. Пољака који је на саветовању названом *Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja* у Загребу рекао: „Свака наука постоји зато што је потребна људском друштву, што помаже људима у њиховој практичној делатности“ (1985: 17). Управо недовољно разјашњен однос стручне јавности према основама музичке писмености у смислу да ли је она потребна музичким аматерима преноси се и на начин њеног третирања. Ми заступамо мишљење да би основношколској популацији требало пружити прилику да се упозна, не са основном музичком писменошћћу, већ са основама музичке писмености. То упознавање, према нашим гледиштима, требало би да се одвија поступно, кроз мање музичке форме и мање техничке захтеве. Овакав приступ музици базира се на квалитету извођења. Ако замислимо да једну једноставну и кратку мелодију отпева А. Нетребко или је одсвира Е. Кисин, сигурно је да ћемо такву музику

разумети и да ће нам она приредити задовољство. Квалитет њиховог извођења, у првом реду, базира се на интонативно-ритмичкој прецизности, а затим на музичкој креативности. Да би се ученици млађих разреда приближили оваквом идеалу, неопходно је код њих развијати оно што Ш. Сузуки (S. Suzuki, 2002) назива „пупољак способности“. Такође, Ш. Сузуки истиче и потребу за најбољим условима за развој дечјих способности. У књизи *Odgoj s ljubavlju – Glazbom do neslućenih sposobnosti*, Ш. Сузуки истиче: „Једног дана, док смо вежбали у кући мога млађег брата, сину ми: сва јапанска деца говоре јапански! Та ме мисао погодила попут муње у тамној ноћи. Будући да сва тако лако и течно говоре јапански, мора да постоји нека тајна. Заиста, сва се деца свуда у свету одгајају савршеном образовном методом: матерњим језиком. Зашто ту методу не примењивати на друге способности? Осећао сам да сам дошао до изванредног открића“. У даљем тексту Ш. Сузуки упоређује знање матерњег језика са постигнућима из области аритметике и констатује следеће: „Ако дете не зна аритметику, каже се да му је интелигенција испод просека. Па ипак врло добро говори тежак јапански језик или властити матерњи језик. Није ли то нешто о чему би требало дубоко размислити. Сматрам да дете које не зна аритметику није испод просечне интелигенције; крив је образовни систем. Његова способност или таленат једноставно нису правилно развијани. Чудно је да то нико није раније открио иако ствари јасно тако стоје кроз целу људску историју“ (2002: 5). Поменути цитат узели смо као илустрацију за наша становишта да без квалитетне почетне, али и даље обуке ученика нема ни успешног развоја њихових музичких способности. Такође, ми се залажемо да обука деце крене што раније, тј. од породице и предшколског образовања. Из тог разлога хоћемо да цитирамо ставове Р. Рајовића: „Бројна истраживања последњих неколико деценија потврдила су да музичке активности (слушање, певање, свирање, стваралачко музичко изражавање и доживљавање) посредно и значајно утичу на све аспекте развоја, тј. целовиту личност детета. Нарочито је истакнута могућност и вредност предшколског периода као критичног периода утицаја на музички, односно општи развој“. Р. Рајовић истиче да се од свих облика даровитости, најраније испољава музичка даровитост – око треће године живота. Потом закључује да: „[н]а темељу ових сазнања, огроман је значај примарне социо – културне средине породице и васпитно-образовне улоге предшколске установе која ће омогућити креирање адекватне музичке средине. У складу са општим начелима предшколског васпитања и образовања и задацима музичког васпитања деце предшколског узраста, оствариће се подстицајно

деловање на музички, али и општи развој деце“ (2009: 21). У нашем раду нисмо се бавили предшколским образовањем, али зато указујемо на значај тог рада.

Руски академик А. Новиков је рекао: „Наставна делатност је увек иновативна. Стална.“ (2005: 36). Ми се слажемо са ставом да је сваки час ново педагошко искуство и да се, у целости, не може поновити. Међутим, ми се залажемо да се та непоновљива искуства одвијају на исправном педагошком путу. У том смислу, за исправан педагошко-музички пут подразумевамо квалитетно методички обученог наставника разредне наставе са изразито развијеним вокално-техничким способностима и квалитетним владањем једним хармонским инструментом који наставу музичке културе изводи у адекватно опремљеној учионици. За овакав приступ потребна су значајна материјална средства и високо постаљени музичко-методичко-дидактичко-педагошки стандарди на различитим нивоима образовања. С обзиром на то да материјална ситуација у Републици Србији данас није на завидном нивоу, сматрали смо да позитивне промене могу да се остваре увођењем иновационих методичких поступака у наставни процес. Иновације које смо замислили не подразумевају дуготрајну обуку наставника разредне наставе и омогућавају да са тренутним вокално-техничким способностима могу да их примењују (сви мелодијски примери су снимљени на CD-у). Одреднице за формирање нових методичких поступака чиниле су наше дефиниције основа музичке писмености и методичких поступака, али и наш став према прецизности у музичкој настави. Потребу за прецизним извођењем музике нисмо проналазили само у методичкој литератури, већ и у приступу свештених лица. Веома је сликовит и поучан пример српског патријарха Павла који је описан у књизи *Будимо људи*: „Једном приликом за време богослужења, патријарх Павле, родитељским, тихим гласом, упозори богослова који је био за певницом: Синко, обратите мало више пажње..., чини ми се да ви то не радите баш како би требало! Овај одговори, помало увређено: Па, знате, Ваша светости, свака птица пева својим гласом! Патријарх ће на то: Јесте, синко, али у шуми! Ово је Црква!“ (Ј. Јањић, 2009: 255).

Очекујући да наши ученици у школи изводе музику на примереном нивоу, у складу са методологијом научно-истраживачког рада за израду докторске дисертације, одредили смо да наш рад има *Увод*, три поглавља – *Теоријски ириситиуј ирроблему*, *Методолоија истраживања*, *Резултати истраживања*, као и *Завршна разматрања*, *Литературу* и *Прилоје*. У оквиру првог поглавља, прво смо дефинисали одређене појмове који представљају кључне речи, а потом смо дали преглед досадашњег приступа основама музичке писмености из угла одабраних Наставних програма и

методичке литературе, али и досадашњих истраживања. Преглед је састављен по областима – музичка теорија, ритам и мелодика. Друго поглавље се односи на описивање методологије истраживања која је коришћена током израде дисертације. У њему смо писали о проблему истраживања, предмету истраживања, циљу истраживања, задацима истраживања, хипотезама истраживања, варијаблама истраживања, методама истраживања, техникама и инструментима истраживања, популацији и узорку истраживања, организацији и току истраживања и статистичкој обради података. У трећем поглављу приказали смо резултате експеримента који је обављен у првом, другом, трећем и четвртном разреду у Основној школи „Петар Кочић“ Београд и Основној школи „Марко Орешковић“ Београд. Излагање и дискусију о експерименту груписали смо према истраживачким задацима. *Завршна разматрања* наменили смо извођењу закључака о обављеном научном истраживању и питањима која би требало даље проучавати.

Током израде докторске дисертације имали смо одређених проблема. Ту у првом реду мислимо на немогућност константног присуства ментора у изради научног рада. Наиме, на почетку научног истраживања, према нашој жељи, за ментора је одређен мр Томислав Братић, редовни професор Педагошког факултета у Јагодини. Међутим, због законских препрека мр Томислав Братић је морао да прекине менторски рад 2007. године. Све до почетка 2010. године, када је Педагошки факултет у Јагодини одредио др Милована Мишкова, редовног професора Учитељског факултета у Сомбору, за ментора, докторант је самостално радио истраживања. Због комплексности теме, а и целокупне ситуације која је пратила истраживање до тада, Педагошки факултет је 2010. године одредио и коментора др Гордану Будимир-Нинковић, ванредног професора Педагошког факултета у Јагодини. Осим ових потешкоћа и наставнице разредне наставе су правиле проблеме око прихватања експеримента у основним школама. Стицао се утисак да одређени број њих има сумњу по питању квалитета личног рада и да није спреман да учествује ни у експерименталној ни у контролној групи. Захваљујући ангажовању тадашњих директора школа Миодрага Кубуровића (Основна школа „Петар Кочић“) и Владимира Вучковића (Основна школа „Марко Орешковић“), који су експеримент схватили као проверу досадашњег рада, али и као могућност стицања нових знања уз подршку стручњака, научно истраживање је прихваћено и са успехом је спроведено. Кажемо да је са успехом спроведено зато што су током рада наставнице разредне наставе помагале да се експериментали програм уредно одвија, да радна атмосфера увек буде пријатна, и да се тестирање ученика

изведе на најбољи могући начин. Зато желимо да им се и овим путем захвалимо и да поменемо њихова имена. То су: Маја Биберџић, Весна Корица, Снежана Ђукић, Љубица Панић, Наташа Кабаница, Ивана Урошевић, Тамара Љубенко (Основна школа „Петар Кочић“), Тања Гаровић, Ђурђа Јанез, Гордана Зазић, Илонка Маљковић, Драгана Голубовић, Јасминка Будишин и Љиљана Нешић (Основна школа „Марко Орешковић“).

Речи велике захвалности за успешно изведено научно истраживање првенствено упућијем поменутим менторима и коментору. Први ментор, мр Томислав Братић испољио је одређену дозу професионалне храбрости прихвативши научно истраживање које се бави иновирањем методичких поступака у млађим разредима основне школе, иако наша већинска стручна јавност то сматра табу-темом. Овакав закључак изведен је на основу свега што је до сада речено о нашој научној, стручној и практичној стварности. Осим професионалног ангажовања, професор Томислав Братић је током менторског рада пружао и велику моралну подршку. У периоду који је био обележен одсуством ментора, од непроцењиве важности била је увереност декана Педагошког факултета мр Сретка Дивјана у значај нашег истраживања. Тренуци који су представљали тешкоће у истраживању, били су увек лакше превазиђени уз његове речи охрабрења и несебичне подршке. Много лакши период за рад наступио је када је Педагошки факултет именовано ментора и коментора. Ментор др Милован Мишков, након упознавања са током истраживања, прихватио је основне поставке у дисертацији и стручним саветима предано је учествовао у њиховој даљој разради. Професионална супериорност др Милована Мишкова, поткрепљена безграничном духовитошћу, уносила је преко потребну лакоћу и лежерност у изради дисертације. Сигурност и осећај задовољства у вези са методологијом истраживања настала је када се у рад укључила др Гордана Будимир-Нинковић са веома прецизним и стручним инструкцијама.

Захвалност за реализацију истраживања заслужују још Друштво учитеља Београда и издавачка кућа „Klett“. Чланови Друштва учитеља Београда, у великој мери помогли су успешном спровођењу обимне анкете наставника разредне наставе, док је издавачка кућа финансирала штампање постера за визуелни приказ песме *Срећна њородица веверица*, карата *Пријатељи*, разнобојног линијског система, свих материјала који се односе на анкетирање наставника разредне наставе и тестирање ученика, израду аранжмана и снимање песама *Наши њонови*, *Хајде да се ирамо*, *Да ли неко зна?*, *Чеш'ри*, *два*, *један*, *Срећна њородица веверица*, модела за постављање *C-dir*

лествице и мелодијских вежби. Издавачка кућа је финансирала и видео запис о оствареним резултатима истраживања.

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1.1. Дефинисање појмова

Појам *методички процес*, у педагошким делима, једино је дефинисан у *Педагошком речнику*. Дефиницијом се објашњава да методички поступак „има методолошко и методичко значење; методолошки-општи теоријски концепт на коме се заснива методика извођења наставе; методички-начин извођења наставе у најужим наставним деловима, што заједно даје целокупну панораму методичког рада наставника и ученика, па се у методичким поступцима исказује однос појединачног и целине у методици наставе“ (1967: 291). У осталим изворима се дефинишу *наставни процеси, методички процеси и процеси*. Тако, М. Баковљев у *Речнику дидактике* ставља знак једнакости између наставних поступака и наставних метода (1999: 56). М. Вилотијевић у *Дидактици – Организација наставе*, одељак *Дидактички појмовник* поступке дефинише као: „развијени начини за активизацију ученика. У свакој методи постоји више поступака“. У *Педагошкој енциклопедији 2* (1989: 96) се у оквиру објашњавања појма *наставне методе* помиње методички поступак у контексту прављења разлике између планом утврђеног поступка (методички поступак) и непланског поступка (1999: 587). У књизи *Активно учење* И. Ивића поступак се поистовећује са процедуром (2001: 73). Након сагледавања различитих тумачења и погледа на овај појам, определили смо се да *пог појмом методички процес* *подразумевамо сврсисходан, систематичан и унапред припремљен редослед активности*.

У одређивању појма *иновације* није било потребе за нашом дефиницијом. Зато смо прихватили дефиницију Б. Јовановића: „*Иновације у образовању су промене мањег обима и значаја у односу на реформе и односе се на промене у самом систему образовања. Иновације имају за циљ да промене, побољшају, усаврше или осавремене неки посебан елемент (семент, подручје) образовног система, не мењајући целину*“ (2004: 196).

За потребе овог рада дефинисали смо трећи појам – *основи музичке писмености*. Он се јављао и у наставним програмима и у стручној литератури. У наставним програмима први пут се појавио 1976. године у *Оперативним задацима*, поднаслов *Основи музичке писмености за трећи и четврти разред* (1976: 479). Анализирајући садржај, закључили смо да се под појмом *основи музичке писмености* подразумевају

четири области: музичка теорија, мелодика, ритам и диктат. Од овакве концепције основа музичке писмености одустало се у наредном Наставном програму (1984: 244–246). Према тадашњем приступу, основе музичке писмености чиниле су три области: музичка теорија, ритам и мелодика. Осим ове промене, новина је била и увођење основа музичке писмености у први и други разред. У Наставном програму из 1995. године, основе музичке писмености уочене су у поднасловима: *Певање или свирање њесама њо слуху и увођење у основе музичке њисменосѝи* за ученике првог и другог разреда, *Певање или свирање њесама њо слуху и основи музичке њисменосѝи* за трећи разред, *Певање и свирање њесама њо слуху и основи музичке њисменосѝи* за четврти разред (1995: 5–6). Садржаји Наставног програма указивали су на то да се под основама музичке писмености подразумевају три области: музичка теорија, ритам и мелодика. Одступање од дотадашњих стремљења десило се у Наставном програму из 2004/2005/2006. године. У њему није било дефинисања основа музичке писмености.

Различити приступи сагледавања основа музичке писмености били су присутни и у стручној литератури. Наиме, већина аутора само је помињала термин и музичке елементе који би се могли сматрати основама почетног описмењавања. Једини аутор који је јасно представљао своје виђење ове проблематике била је Г. Стојановић која је заступала следеће мишљење: „Музичко описмењавање подразумева процес у коме се ученици оспособљавају за свесно запажање и репродуковање ритмичких и мелодијских токова. То заправо, значи свесно препознавање звука и певање (свирање) из нотног текста. Оно има за циљ да кроз активно певање, свирање, слушање и изражавање (стварање музике) ученике уведе у разумевање музике и њених законитости. Треба напоменути да читање нотног текста без певања представља само упознавање нотног писма, али не и музичку писменост“ (1996: 100). Различити приступи, али и нејасноће у одређивању појма, наводили су нас на закључак да је потребно саставити нову дефиницију. У том смислу определили смо се да *њод њермином основи музичке њисменосѝи за ученике млађих разреда основне школе њодразумевамо чиѝање и извођење (њевање или свирање) њисане музике која је њроѝисана Насѝавним њроѝрамом за одређени школски узрасѝи*. За потребе истраживања одабрали смо само један број елемената који чини темељ основа музичке писмености за ученике млађих разреда основне школе. На основу њих приказивали смо и доказивали предности иновационих поступака. Ти елементи су: (1) *обласѝи музичка њеорија* – особине тона (трајање, висина и јачина), кретање мелодије, линијски систем, писање нота у линијском систему, солмизациони називи тонова, трајање тонова (цела, половина, четвртина); (2)

обласи мелодика – постављање тонова *C-dur* лествице; (3) *обласи ритам* – трајање тонова (цела, половина, четвртина);

Четврти појам дефинисан за наше потребе је *млађи разреди основне школе* под којим подразумевамо *први, други, трећи и четврти разред*.

1.2. Концепција садржаја програма за рад на основама музичке писмености

Формирањем концепције садржаја програма за рад на основама музичке писмености у млађим разредима основне школе, показивало се којим музичким областима и активностима је био испуњен поменути рад. Такође, тиме се још одређивао обим, редослед и тежина програмских захтева. Да су постојале различите концепције садржаја програма јасно су указивала разматрања седам одабраних Наставних програма. Овакав закључак заснован је на сагледавању наставних садржаја из угла три музичке области – музичка теорија, мелодика и ритам.

1.2.1. Област музичка теорија

Наставни програм из 1952. године

Рад у области музичка теорија, у првом разреду, заснивао се на учењу особина тона – јачина, трајање и висина. У оквиру јачине обрађивали су се јаки и тихи тонови, код трајања дуги и кратки тонови, а код висине високи и ниски тонови (Наставни програм, 1952: 21). За други разред није било конкретних задатака за обраду (Наставни програм, 1952: 21). У трећем разреду није било обавезујућих захтева, већ се предлагало, тамо где је то било могуће, давање појма о линијском систему и записивању тонова по висини и трајању, без именовања (Наставни програм, 1952: 21). Нешто већи захтеви за ученике из области музичка теорија уочавали су се у четвртном разреду. У том смислу били су одређени следећи појмови: нота, називи нота у скали, трајање нота (цела, половина, четвртина, осмина), пауза и динамика (Наставни програм, 1952: 21). Сагледавајући концепције за сва четири разреда, закључили смо да је њих, у првом реду, карактерисало оскудно градиво које није било целовито, систематично, а самим тим ни сврсисходно. Ту се нпр. мислило на учење особина тона код којег су се обрађивале само његове три особине – јачина, трајање и висина, док се четврта особина – боја није изучавала. Затим, говорило се о линијском систему, али није било ни помена о виолинском кључу као битном фактору за бележење тонова и читање писане музике. Помињали су се називи нота у скали, али није се захтевао

конкретан рад на њиховој обради. Такт, као веома важан чинилац музичког дела, такође није се обрађивао. Није било ознака за темпо, динамику, агогику. Због свега изложеног оцена за концепцију садржаја програма није била позитивна.

Наставни програм из 1959. године

У првом разреду за област музичка теорија предвиђало се учење три особине тона – јачина, трајање и висина. У оквиру јачине, ученици су стицали знање о јаким и тихим тоновима, код трајања о дугим и кратким тоновима, а код висине о високим и ниским тоновима (Наставни програм, 1959: 181). Једини захтев у другом разреду био је обрада четврте особине тона – боја (Наставни програм, 1959: 181). Садржај програма за трећи разред обухватао је рад на звуку и тону, линијском систему, солмизационим слоговима од *до* до *сол* и ступњу (Наставни програм, 1959: 181). У четвртном разреду уочен је обимнији програм из области музичка теорија. Појмови који су се обрађивали били су: виолински кључ, нотни алфабет од *c1* до *c2*, прости тактови, интервал (подела и назив), знак за понављање (прима и секунда волта), динамика, темпо, цела, половина, четвртина, осмина и паузе (Наставни програм, 1959: 181). Разматрајући концепције садржаја програма од првог до четвртог разреда, закључили смо да је постојао јасан план за стицање знања из ове области. Идеја је била је да се ученици од првог до трећег разреда постепено уводе у музичку теорију како би се припремили за интензивнији рад у четвртном разреду. Затим, да у четвртном разреду стекну основна знања која би им омогућила сналажење у доступној писаној музици, али и извођењу музике по слуху. Оно што представља одређену нејасноћу јесте учење трајања тона цела, али без 4/4 такта (изостављање сложеног такта). Такође, у Наставном програму није било прецизирано учење показивања ритма и такта помоћу куцања или тактирања. У коначној процени, концепција садржаја програма је позитивно оцењена.

Наставни програм из 1963. године

Захтеви у првом разреду, у области музичка теорија, односили су се на обраду три особине тона – јачина, трајање и висина. Код прве особине тона – јачина ученици су учили о јаким и тихим тоновима, код друге особине тона – трајање о дугим и кратким тоновима, а код треће особине – висина о високим и ниским тоновима (Наставни програм, 1963: 452). У другом разреду обрађивала се четврта особина тона – боја (Наставни програм, 1963: 452). Рад у трећем разреду, у области музичка теорија, обухватао је појмове: звук и тон, линијски систем, виолински кључ, трајање тонова цела, половина, четвртина са одговарајућим паузама, трајање тона половина са тачком, 2/4 такт, 3/4 такт, 4/4 такт, солмизациони слогови од *до* до *сол*, ступањ (Наставни

програм, 1963: 452). У четвртом разреду су се обрађивали појмови нотни алфабет, прости тактови, сложени такт, основна лествица, интервал (појам и име), знак за понављање (прима и секунда волта), динамика, темпо, осмина и пауза (Наставни програм, 1963: 452). Целовита концепција садржаја програма посматрана је као унапређена концепција садржаја Наставног програма из 1959. године. Побољшања су се односила на увођење обраде појмова виолински кључ, прости и сложен такт и половина са тачком у трећем разреду (према садржају Наставног програма из 1959. године појмови виолински кључ, прости тактови су били у четвртом разреду, док је половина са тачком нови појам у односу на 1959. годину). Са поменути новинама био је промењен и однос према фазама рада. Тако су садржаји програма за први и други разред из 1963. године представљали припремну фазу (у претходном садржају програма то је био период од првог до трећег разреда), а за трећи и четврти разред конкретан рад на основама музичке писмености. Као и код садржаја програма из 1952. године, није било прецизирано учење показивања такта и ритма помоћу тактирања и куцања. Иако је постојао недостатак, за овакаву концепцију садржаја Наставног програма констатовано је да је целовита, систематична и самим тим сврсисходна. У коначној процени, позитивно смо је оценили.

Наставни програм из 1976. године

Садржај програма за први разред чинио је већи броја захтева. У том смислу био је прописан рад на учењу три особине тона – јачина, трајање и висина. Као и код претходних садржаја програма прва особина тона – јачина била је заступљена са јаким и тихим тоновима, друга особина тона – трајање са дугим и кратким тоновима, а трећа особина – висина са високим и ниским тоновима. Особине тона су се обрађивале уз коришћење очигледних средстава. Рад на разликовању певања од свирања и од певања са свирањем, такође, је нашао своје место у Наставном програму. Списку захтева за учење придодато је визуелно и аудитивно разликовање појединих инструмената (виолина, гитара, клавир и др.), али и разликовање певања појединца од заједничког певања (Наставни програм, 1976: 478–479). Концепција садржаја програма у другом разреду заснивала се на утврђивању претходно научених особина тона и учењу четврте особине тона – боја. Знање о боји тона потом се преносило на разликовање људских гласова (мушки, женски и дечји), разликовању одређених инструмената (труба, виолина, хармоника, клавир и гитара) и разликовању инструменталне, вокалне и вокално-инструменталне музике. У другом разреду учило се још и разликовање карактера музике (Наставни програм, 1976: 479). Теоријски појмови који су били

прописани у трећем разред су: звук и тон, линијски систем, виолински кључ, трајање тонова цела, половина са тачком, половина, четвртина са одговарајућим паузама, солмизациони слогови од *go* до *сол*, музички инструмент (виолина, контрабас, флаута, добош, хармоника, гитара, труба и клавир), темпо (полагано, умерено, брзо) и динамика (тихо, средње, гласно) (Наставни програм, 1976: 479–480). У четвртном разреду обрађивали су се ови појмови: абецеда, солмизациони слогови, прости тактови, сложени такт, елементи *C-dur* лествице (ступањ, степен, полустепен, тетраход), појам интервала (без објашњавања величине интервала), знак за понављање (прима и секунда волта), динамика (пиано, форте, крешендо, декрешендо), темпо (алегро, модерато, анданте и адађо), осмина и пауза и музички инструмент (разликовање познатих инструмената и нових који се упознају током слушања музике) (Наставни програм, 1976: 480). Концепција садржаја Наставног програма, када је реч о односу према фазама рада, ослањала је се на концепцију садржаја програма из 1959. године. Међутим, ту су постојале одређене разлике у односу на обим садржаја програма. Тако се садржај Наставног програма из 1976. године, за прву фазу, увећао захтевима који су се односили на музичке инструменте, карактер музике и врсту извођача. Обим захтева за другу фазу је био скоро исти, само што је он 1976. године проширен за појмове степен, полустепен и тетраход. У овој фази, у Наставном програму из 1976. године, остали су нејасни разлози за изостављање начина визуелног показивања такта и ритма – тактирање или куцање. Изнете чињенице навеле су нас на закључак да је постојао јасан план за стицање знања из ове области, те смо стога концепцију могли сматрати целовитом, систематичном, сврсисходном и позитивно оцењеном.

Наставни програм из 1984. године

У првом разреду обрађивали су се следећи теоријски појмови: особине тона (трајање – дуги и кратки, висина – високи и ниски, јачина – јаки и тихи), кретање мелодије, карактер мелодије, музички инструменти (упознавање инструмента који наставник користи у настави и инструмената који се користе у оквиру слушања музике – само визуелно представљање), певање, свирање, певања са свирањем, соло певање и заједничко певање (Наставни програм, 1984: 244). Садржај програма у другом разреду се заснивао на утврђивању претходно наученог градива, али и на његовом продубљивању. У том смислу радило се на већ наученим особинама тона, али и на добијању нових информација (трајање – кратки, краћи и дуги, висина – високи, средњи и ниски, јачина – тихи, умеренојаки и јаки). Учила се и нова особина тона – боја (разликовање мушког, женског и дечјег гласа). Настављао се рад на кретању мелодије с

циљем уочавања кретања мелодије навише и наниже. Такође, проширивала су се знања о музичким инструментима (визуелно упознавање инструмената који се користе за слушање музике) и карактеру музике (Наставни програм, 1984: 244–245). У трећем разреду обрађивали су се следећи појмови: линијски систем, виолински кључ, трајање тонова (половина са тачком, половина, четвртина, осмина са одговарајућим паузама), солмизациони слогови (од *go* до *ла*), темпо (спор, умерен брз), три основне градације (тихо, средње, јако), боја тона (разликовање гласова – мушки, женски и дечји), разликовање звучно и визуелно инструмената (виолина, кларинет, труба, велики бубањ, добош и хармоника – уколико је за ученике нов инструмент) (Наставни програм, 1984: 245). Било је предвиђено читање и писање обрађених елемената. Проширивање знања из области музичка теорија било је присутно и у четвртном разреду. У том смислу била је прописана обрада следећих теоријских појмова: *C* дуг лествица, солмизациони слогови за *h1* и *c2*, абецеда, прости тактови – са тачним извођењем, сложени такт – са тачним извођењем, трајање тонова (цела, половина са тачком и паузе које одговарају овим трајањима), ступањ, степен, полустепен, интервал, знак за понављање и за завршетак, прима и секунда волта, корона, динамика (пиано, мецофорте, форте), темпо (алегро, модерато, анданте) и музички инструменти (визуелно и звучно препознавање гитаре, флауте, виолончела и клавира уколико је за ученике нов инструмент) (Наставни програм, 1984: 246). Концепција садржаја Наставног програма задржала је однос према фазама рада које су биле постављене Наставним програмом из 1959. године. Када је реч о обиму садржаја Наставног програма за обе фазе, он је био веома сличан Наставном програму из 1976. године. Једине разлике су се уочавале у занемаривању рада на теоријском појму врсте извођача (на овом појму се веома инсистирало у Наставном програму из 1976. године), али и потенцирању рада на кретању мелодије током прве фазе рада и прецизирању визуелног начина показивања ритма у другој фази рада (тактирање и куцање су били занемарени Наставним програмом из 1976. године). Изнете чињенице усмериле су нас на закључак да је концепција садржаја програма целовита, систематична, сврсисходна и да може позитивно да се оцени.

Наставни програм из 1995. године

Садржај програма за први разред односио се на учење три особине тона (трајање – дуги и кратки, висина – високи и ниски, јачина – јаки и тихи), карактера музике и врсте извођача (Наставни програм, 1995: 4–5). Захтеви у другом разреду били су усмерени на обнављање претходно обрађеног градива и учењу нових појмова:

особина тона – боја (препознавање мушког, женског и дечјег гласа), рефрен, понављање, препознавање инструмената и врсте извођача – хорска и инструментална музика (Наставни програм, 1995: 5). Садржај програма за трећи разред обухватао је рад на трајању тонова – четвртина и осмина са одговарајућим паузама, солмизационим слоговима (од *c1* до *g1*) и $2/4$ такту (Наставни програм, 1995: 5–6). У четвртном разреду обрађивали су се солмизациони слогови (од *a1* до *c2*), трајање тонова (осмина, четвртина, половина, цела и паузе четвртина и половина), прости и сложени такт (Наставни програм, 1995: 6). Концепција садржаја Наставног програма, када је реч о фазама рада, била је враћена на концепцију садржаја Наставног програма из 1952. године. Оно што разликује ова два Наставна програма био је обим и редослед захтева. Из необјашњивих разлога, у Наставном програму из 1995. године били су изостављени линијски систем, виолински кључ и визуелни начин извођења такта и ритма – тактирање и куцање. Због свега наведеног Наставни програм смо окарактерисали као програм који нема концепцију и као такав негативно га оценили.

Наставни програм из 2004/2005/2006. године

Према садржају програма, рад на музичкој теорији у првом разреду заснивао се на искуству ученика у извођењу музике. Сматрало се да стечено искуство оспособљава ученике да препознају особине звука (јачина – гласно и тихо, трајање – дужи и краћи, висина – дубок и висок, боја), темпо (брзо и споро), врсте извођача (солиста, хор и оркестар) и музичке инструменте (клавир, виолина, труба, хармоника, бубањ, штапићи, триангл, чинеле, даире, звечке, металофон и ксилофон) (Наставни програм, 2004: 57–58). На основу искуства у извођењу музике, у другом разреду, од ученика се захтевало препознавање темпа (брзо – умерено, брзо – споро), динамичких разлика (гласно-средње, гласно-тихо, постепено појачавање и утишавање), различитих расположења (весело, шаљиво, тужно, нежно, одлучно), кретања мелодије (тонови узлазе – тонови силазе), боје тона, врсте оркестра (дувачки оркестар) и музичкоих инструмената (флаута, гитара) (Наставни програм, 2004: 57–58). У трећем разреду започињао је рад на музичком писму и музичком речнику (учење линијског система, виолинског кључа, солмизационих назива тонова (од *c1-g1*), трајању тонова (половина, четвртина и осмина са одговарајућим паузама), $2/4$ такту, ознакама за динамику (*p*, *mf*, *f*) разликовању боје тона и читању и писању обрађених елемената (Наставни програм, 2005: 57–58). Концепција садржаја Наставног програма у четвртном разреду била је иста као и у претходном разреду. Радило се на музичком писму и музичком речнику. Музичко писмо се изучавало обрадом трајања тонова (цела, четвртина са тачком и

одговарајуће паузе), *C-dur* лествице, солмизационих назива тонова (од *a1* до *c2*), интервала, појма и назива ступња, степена и полустепена, знака за понављање, приме и секунде волте и дводелног и троделног облика песме. Рад на музичком речнику односи се на учење ознака за темпо – *adagio*, *andante*, *moderato*, *allegro* и ознака за динамику (обнављање ознака *p*, *mf*, *f* и учење нових *crescendo* и *decrescendo*) (Наставни програм, 2006: 49). Садржај Наставног програма, сагледан за сва четири разреда, задржао је концепцију према којој се први и други разред третирају као припремна фаза рада за област музичка теорија, а садржај програма за трећи и четврти разред као фаза у којој се конкретно обрађује поменута област (концепција постављена Наставним програмом 1963. године). Посматрајући припремну фазу уочен је исправан концепт учења музичке теорије заснован на искуству ученика у извођењу музике. Правилан приступ учењу у овој фази огледао се и у уважавању дидактичких принципа доступности, поступности, систематичности и свесне активности ученика. Међутим, нешто другачија ситуација била је код садржаја програма за трећи и четврти разред. С обзиром на обраду већег броја појмова за темпо и динамику (учење назива на италијанском језику), а и изостављање појмова као што су половина са тачком, 3/4 и 4/4 такт, куцање и тактирање закључено је да није постојала јасна визија рада у овој фази и да се концепција садржаја програма не може сматрати као систематична, целисходна, сврсисходна, нити може бити позитивно оцењена.

Разматрајући одабране концепције садржаја Наставних програма за млађе разреде основне школе – област музичка теорија, у целини, констатовано је да од седам садржаја Наставних програма, јасну концепцију нису имали Наставни програми из 1952, 1995. и 2004/2005/2006. године. Однос према трајању фазе рада је варирао. Преовлађујући приступ био је заступљен у Наставним програмима из 1959, 1976. и 1984. године (прва припремна фаза од првог до трећег разреда, а друга – конкретна, у четвртном разреду). У Наставном програму из 1963. године предвиђао се рад у две фазе (прва – припремна фаза намењена ученицима првог и другог разреда, а друга – конкретна фаза ученицима трећег и четвртог разреда). Нашу позитивну оцену о концепцији садржаја програма добили су Наставни програма који су се издвајали целовитошћу, систематичношћу и сврсисходношћу (1959, 1963, 1976. и 1984. година). Свих осам одабраних елемената за истраживање били су присутни у Наставним програмима. У периоду од 1952. до 2006. године, били су заступљени ови елементи: особине тона, солмизациони називи тонова, цела, половина и четвртина. Линијски систем био је заступљен у шест програма (осим 1995. године), почетно писање нота у

три програма (1952, 1984 и 2005. година), а кретање мелодије у два програма (1984. и 2004. година). Само за два елемента, постојали су истоветни ставови у вези са избором разреда. Тако, за особине тона био је одређен први разред, за линијски систем трећи разред. За рад на обради солмизационих слогова преовладала је концепција да се у трећем разреду уче солмизациони слогови у обиму $c1-g1$, а у четвртном разреду $a1-c2$ (четири програма – 1963, 1976, 1995. и 2005/2006 година). Од преостала три програма у једном није био конкретан рад (1952. године), у другом је било предвиђено учење солмизационих назива тонова у обиму $c1-c2$ у четвртном разреду (1959. година), а у трећем Наставном програму у обиму $c1-a1$ у трећем разреду и $h1-c2$ у четвртном разреду (1984. година).

Сходно резултатима сагледавања садржаја Наставних програма, дошли смо до закључка да постоји потреба и могућност за новим концептом. У том смислу сматрали смо да концепција садржаја програма, која подразумева рад у две фазе (прву фазу чине први и други разред, а другу фазу трећи и четврти разред), треба да доживи одређену трансформацију у првој фази. Наиме, у првој фази потребно је увести и конкретан рад на основама музичке писмености кроз обраду елемената које смо одабрали за истраживање, али и других неопходних појмова. Зато смо сматрали као могуће теоријско и практично учење појма кретање мелодије у првом разреду (појам је био присутан, у првом разреду у Наставном програму из 1984: 244. године). Такође, већ у другом разреду изводљива је обрада теоријских појмова линијски систем, виолински кључ, нота са читањем и писањем, $2/4$ такт са визуелним показивањем такта и ритма – тактирање, солмизациони називи тонова (обим $c1-e1$) и трајање звука (половина и четвртина са одговарајућим паузама).¹ Обрада, као и практична провера знања појмова, обављала би се преко рада на мотиву од једног или два такта, а касније провера и увежбавање би се одвијало помоћу ритмичких и мелодијских вежби у облику мале реченице. Супротно оваквој поставци, Наставним програмима препоручивале су се говорне и певане бројалице и песме за учење поменутих појмова што ми сматрамо дидактички неисправним. Већи број тактова, различите врсте мелодијског кретања, различита трајања и већи број речи у бројалицама и песмама усложњавају проблеме при обради што, опет, такав репертоар чини недоступним за ученике. Недоступност репертоара води ка несистематичности, одсуству свесне активности ученика, онемогућавању стицања квалитетног и трајног знања, стварању незаинтересованисти

¹ Ниво захтева који се односи на познавање инструмената, врсте извођача, темпо, динамику и остале теоријске појмове био би прихваћен из Наставног програма објављеног 2004/2005/2006. године.

за учење, а утиче и на економичност у раду. Предности иновационог приступа видели смо и у томе, што он омогућава значајно растерећење градива у трећем разреду. Такође, рад на музичкој теорији у другом разреду имао би функцију упознавања ученика са писаном музиком уз доступне примере за извођење, а учење у трећем разреду њено утврђивање и даљу разраду. Сходно таквим размишљањима, градиво за трећи разред обухватало би обраду солмизационих слогова (обим $f1- g1$), $3/4$ такта са визуелним показивањем такта и ритма – тактирање и трајање звука (цела, половина са тачком и осмина са одговарајућим паузама). Наставак рада у четвртном разреду одвијао би се у усавршавању претходно обрађеног градива, али и учењу нових солмизационих слогова (обим $a1-c2$), $4/4$ такта са визуелним показивањем такта и ритма – тактирање и трајање звука (цела).

Нашу концепцију градили смо и на искуствима других земаља. Сагледавајући Наставне програме основних школа Немачке, Русије и Француске, које је Министарство просвете Републике Србије – Сектор за истраживање и развој образовања превело 1997. године, могли смо уочити да је музичко образовање било присутно током сва четири разреда основе школе. Област музичка теорија, у школама Руске Федерације, није била конкретно заступљена у садржајима програма. Од термина помињали су се само у другом разреду „звук, дур, мелодија, тембр итд“ (1997: 52). Сличну ситуацију смо нашли и код програма групе аутора Е. Д. Критска, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина (Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина, 2002) у којем се само начелно помиње музичка терминологија, док смо много конкретније податке пронашли у уџбеничком комплекту *Музыка 1–рабочая тетрадь*. Основни појмови о музици и музичкој азбуци били су представљени ученицима већ у првом разреду. У оквиру наслова *Музыкальная азбука (рабочая тетрадь)* било је предвиђено учење термина музички звук, мелодија, нота, линијски систем, солмизациони називи тонова (седам назива) и тонски низ (2009: 8–9). Сагледавајући садржај под насловом *Учимся читать и писать ноты* уочили смо термине виолински кључ и клавијатура (2009: 10). У оквиру наслова *Ритм. Сказка о барбанах* ученици су учили појам ритам и били су им представљени знаци за половину, четвртину и осмину (2009: 12–13). Већ ова три наслова и њихови садржаји веома уверљиво су говорили о обиму, редоследу и продубљености садржаја из области музичка теорија који нису били исказани кроз представљање Наставног програма. Сличне околности биле су код Наставног програма основних школа Немачке. Једину информацију о раду у области музичка теорија за ученике првог и другог разреда нашли смо у реченици: „Корак по корак деца уче

такође да се споразумевају о правилима и садржајима заједничког музицирања и при том почињу да користе музичке појмове и знаке“ (1997: 77). Захтев за трећи разред огледао се у реченици: „Упознавање и употреба основних појмова и знакова“ (1997: 111). Слична формулација била је присутна и у садржају програма за четврти разред у виду реченице: „Деца уче све више да користе општеприхваћене музичке појмове и облике нотације“ (1997: 143). Илустративан пример да су писци уџбеника користили конкретне теоријске појмове за рад са ученицима млађих разреда основне школе је уџбеник за трећи и четврти разред *Duette* аутора М. Краузе и сар. (Krause, 2005). Нпр. учења лествице и абецеде (2005: 32–33), такта (2005: 18) трајања тонова – цела, половина, четвртина, осмина и одговарајуће паузе (2005: 24). У Наставном програму за основне школе Француске елементи музичке теорије су се представљали кроз активности *слушање*. Тако, у првом циклусу се садржајем програма предшколског васпитања и образовања препоручивало „изоштравање слуха: трајање звука, интензитет, висина, звучни покрети, фрагменти песме“ (Наставни програм, 1997: 29) У другом циклусу (последња година предшколског узраста и први и други разред основне школе) садржајем програма се тражило „слушање и идентификација разних звукова, откривање њихових карактеристика (јачина, глас, трајање, дужина), слушање звукова које су створили ученици (гласовне креације, употреба звучних предмета и инструмената) (Наставни програм, 1997: 56) а трећим *Циклусом проширивања трајива* „предлагао се прелаз са звучне реализације на графичко представљање и обрнуто (трагање за све прецизнијим кодовима), приступ уобичајеној нотацији, откривање партитура са различитим нотацијама (некадашње, савремене, оне које су измислила деца), колективна израда партитура) (Наставни програм, 1997: 81). Оваква концепција садржаја програма пружила нам је могућност да одредимо фазе рада. Прву фазу – припремну везивали смо за први и други циклус учења, док смо трећи циклус сматрали као другу – конкретну фазу. Иако су фазе рада биле јасно подељене, обим, редослед и продубљеност садржаја програма за француске основне школе није био, према нашем мишљењу, довољно јасан.

1.2.2. Област мелодика

Наставни програм из 1952. године

Рад на мелодици у првом разреду био је усмерен на обраду кратких напева и песама по слуху у обиму од пет до шест тонова. Такође, још је било предложено и развијање смисла за интонацију (Наставни програм, 1952: 21). Концепција садржаја

програма у другом разреду базирала се на учењу песама по слуху различитог садржаја, у обиму октаве. Од репертоара биле су задате песаме из НОБ-а, једноставне народне и дечје песме и игре. Предлагала се обрада најмање пет песама, као и обнављање песама из првог разреда (Наставни програм, 1952: 21). У трећем разреду инсистирало се на утврђивању и проширивању градива из првог и другог разреда, али и на обради најмање пет нових песама. Тражило се и постепено увођење разредног и хорског певања у два гласа (Наставни програм, 1952: 21). Захтеви у четвртном разреду односили су се на развијање слуха и музикалности помоћу све већег избора песама (учење најмање пет нових песама). И даље се инсистирало на разредном и хорском певању у два гласа (Наставни програм, 1952: 21). Одређени степен доступности, поступности и систематичности учили смо код садржаја програма за област мелодика током сва четири разреда. Међутим, принцип доступности у трећем и четвртном разреду нарушавао се увођењем двогласног певања. Наш негативан став према поменутом захтеву заснивао се и на чињеници да се до вишегласног певања није долазило константним и студиозним радом на вокалној техници. Утврђено стање наводило нас је на закључак да је постојала добра основа за рад, али да није било јасне визије у погледу целовитог мелодијског образовања ученика млађих разреда. У том смислу учили смо присутност само прве фазе рада током сва четири разреда, док је друга, конкретна фаза изостала (постављање тонских висина у *C-dur* лествици и певање писане музике). Наша коначна процена концепције садржаја Наставног програма била је негативна.

Наставни програм из 1959. године

Садржај програма у првом разреду заснивао се на обради најмање осам једногласних песама по слуху у обиму квинте или сексте. За рад се предвиђао средњи регистар дечјег гласа са посебним освртом на правилно дисање и формирање вокала (Наставни програм, 1959: 181). Захтеви у другом разреду остали су исти као и у претходном разреду. Предвиђала се обрада песме по слуху (најмање осам једногласних песама) и упражњавање правилног дисања уз формирање вокала (Наставни програм, 1959: 181). У трећем разреду наставило се са обрадом песме по слуху (најмање осам једногласних песама), али се предлагао и рад на једноставним мелодијским вежбама са нотног текста у обиму од *do* до *sol* (Наставни програм, 1959: 181). Концепција садржаја програма у четвртном разреду састојала се у обради једноставних песама по слуху у распону октаве (пет до шест једногласних дечјих песама), мелодијских вежби, каденци и канона (Наставни програм, 1959: 181). За садржаје програма од првог до четвртог разреда закључили смо да су задржали

поступност и доступност коју су имали садржаји програма из 1952. године, али је у њима дошло до примереног повећања и усложњавања захтева. Тако, Наставни програм из 1959. године је повећао број песама за обраду по слуху током једне школске године са пет на осам (први, други и трећи разред). Затим, напредак у концепцијском смислу остварен је увођењем елемената вокалне технике (певачко дусање и формирање вокала у првом и другом разреду) и рада на мелодијским вежбама (трећи и четврти разред). Похвално је, у мелодијском смислу, што је уведен рад на мелодијским вежбама, али остаје недоумица како се оне изводе када су се прост такт и трајање тонова обрађивали тек у четвртном разреду. Доношењем оваквих садржаја, први пут, успостављен је рад у две фазе (од првог до трећег разреда – припремна фаза, а у четвртном разреду – конкретна фаза). У приметне недостатке концепције убрајало се изостављање рада на вокализацијама, али и инсистирање на обради канона. Сагледавајући концепцију садржаја у целини, закључили смо да је неприхватљива и да не може да добије позитивну оцену.

Наставни програм из 1963. године

У првом разреду била је предвиђена обрада најмање осам једногласних песама по слуху у обиму квинте или сексте. Све песме су биле у оквиру средњег регистра дечјег гласа. Током рада на мелодици предлагало се упражњавање правилног, певачког дусања, као и формирање вокала (Наставни програм, 1963: 452). Захтеви у овом разреду били су исти као и у претходном разреду. Једина новина се састојала у томе што се у другом разреду више није препоручивало искључиво певање песама у средњем регистру дечјег гласа (Наставни програм, 1963: 452). Рад у области мелодика настављао се у трећем разреду обрадом песме по слуху (најмање осам једногласних песама), али је обухватао и једноставне мелодијске вежбе са нотног текста у обиму од *do* до *si* (Наставни програм, 1963: 452). Садржај програма у четвртном разреду састојао се у обради једноставних песама по слуху и са нотног текста у распону октаве (најмање пет до шест једногласних дечјих песама), мелодијских вежби, каденци и канона (Наставни програм, 1963: 452–453). Концепција Наставног програма подразумевала је рад у две фазе (припремна – први и други разред а конкретна – трећи и четврти разред) сходно приступу области музичке теорије. Концепција садржаја програма оцењена је као позитивна.

Наставни програм из 1976. године

Садржај програма за први разред предвиђао је обраду најмање десет једногласних песама и бројалица по слуху. Карактер, садржај и тонски обим композиција морао је да одговара узрасту ученика и да допринесе повећању обима

њиховог гласа. У репертоар је било укључено још три до пет дечјих игара, дидактичких игара, игара уз музику и дечјих игара са певањем. Током певања захтевало се тачно извођење ритма, неговање лепог певања, правилног дисања и формирања вокала. Такође, од ученика се тражило репродуковање високих, ниских, јаких, тихих, дугих и кратких тонова уз употребу очигледних средстава (Наставни програм, 1976: 478–479). У другом разреду захтеви су били, углавном, исти као и у претходном разреду, осим што је била додата обрада особине тона – боја и изостављена потреба за тачним извођењем ритма и неговањем лепог певања (Наставни програм, 1976: 479). Садржај програма за трећи разред односио се на обраду песама по слуху (најмање осам до десет једногласних песама), песама у обиму од *do* до *sol* са нотног текста и извођењу мелодијских вежби у обиму од *do* до *sol* са нотног текста. Приликом певања, тражио се рад на правилном дисању, извођењу ритма, мелодије, динамике и формирању вокала (Наставни програм, 1976: 479). У четвртом разреду била је прописана обрада песама по слуху (најмање осам до десет једногласних дечјих песама), једноставних песама у *C-duru*, мелодијских вежби и каденци у *C-duru* и лакших канона. Приликом певања тражило се правилно дисање и формирање вокала (Наставни програм, 1976: 480). Целокупан рад, од првог до четвртог разреда, посматрали смо као две фазе. Рад у првој фази односио се на први, други и трећи разред – припремна фаза, а у другој фази на четврти разред – конкретна фаза. Основни проблем и у првој и у другој фази био је број песама. Сагледавајући претходно разматране садржаје програма уочили смо да је број песама за учење непрестано растао. Нпр. код првог разреда од 1952. до 1976. године, број се повећавао од пет на десет песама којима је још било придодато три до пет дечјих игара, дидактичке игре, игре уз музику и дечје игре са певањем. Повећање броја композиција за учење није било у вези са повећањем броја часова, већ се све то одвијало у оквиру истог недељног фонда часова (један час недељно). Зато нам је остало нејасно који разлози су утицали на вишеструко увећавање броја композиција за обраду. Као примедбу на садржај програма, уочили смо да недостаје учење врста тактова и начин визуелног приказивања ритма (тактирање или куцање) у трећем разреду, иако је био дат захтев за обраду песама и мелодијских вежби у обиму од *do* до *sol* према запису. У четвртом разреду констатовали смо да је нереалан захтев за обраду канона. Закључак је изведен на основу чињеница да је изостао рад на вокалној техници, а и учење великог броја песама неминовно је водило ка површности и мелодијској непрецизности. Сходно начину сагледавања Наставног програма, концепција је процењена као неприхватљива.

Наставни програми из 1984. године

Почетак рада на области мелодика, у првом разреду, заснивао се на обради најмање десет једногласних песама по слуху које су по карактеру, садржају и тонском обиму (до квинте или сексте) одговарале узрасту ученика и које су доприносиле проширивању њиховог обима гласа. Овом броју било је додато још најмање пет бројалица, музичких и народних игара уз музичку пратњу. Садржајем програма тражио се рад на складном певању целог одељења, правилном дисању при певању, формирању вокала, али и развоју гласовних могућности ученика (Наставни програм, 1984: 243–244). У другом разреду захтеви су били проширени у вези са бројем песама за обраду. Предвиђало се учење најмање 12 једногласних песама по слуху које по карактеру, садржају и тонском обиму (до октаве) одговарају узрасту ученика и доприносе повећању обима гласа. Осим тога предвиђала се и обрада најмање пет бројалица, музичких и народних игара уз покрет и музичку пратњу. Овакав репертоар пратио је и рад на правилном дисању, обликовању вокала, јасном изговору уз течан ритам и певање без напрезања грла (Наставни програм, 1984: 244). Садржај програма у трећем разреду предвиђао је обраду 15 једногласних песама по слуху. Приликом извођења предлагала се примена динамике, уз јасно изговарање текста, правилно извођење мелодије и ритма. Песме које су припадале лакшем репертоару, изводиле су се и као мелодијске вежбе уз употребу солмизационих слогова у обиму од *do* до *la* (Наставни програм, 1984: 245). У четвртном разреду била је предвиђена обрада 15 песама по слуху и према запису (извођење песама према запису односило се искључиво на песме у *S-duri* у обиму од *c1 do c2*). Указивана је потреба за различитим поетским садржајима и песмама различитог темпа, мере и ритма. Предвиђао се и рад на лакшим двогласима (Наставни програм, 1984: 246). Посматрањем концепције садржаја Наставног програма, у целини, закључили смо да су постојале две фазе рада (прва фаза се односила се на први, други и трећи разред – припремна фаза, а друга фаза на четврти разред – конкретна фаза). Затим, да је била пренета тенденција примене великог броја песама и вишегласја из претходног Наставног програма.² Такође, уочили смо да током четворогодишњег рада ученици нису имали континуирану обуку у вокалној техници. Сви поменути разлози утицали су на нашу одлуку да концепција програма буде процењена као неприхватљива.

² Процена таквог приступа мелодици дата је на стр. 28 ове тезе.

Наставни програми из 1995. године

Садржај програма за област мелодика, у првом разреду, чинила је обрада најмање 15 једногласних песама по слуху које су морале по карактеру, садржају и тонском обиму да одговарају узрасту ученика и њиховим интересовањима. Предложеном броју песама била је придодата и обрада најмање пет различитих музичких игара – дидактичке и игре са певањем (Наставни програм, 1995: 5). Захтеви у другом разреду остали су исти као и у претходном разреду (Наставни програм, 1995: 5). У трећем разреду наставило се са обрадом песама по слуху, али су се њима додавале и песме према запису. Садржај програма је предвиђао обраду најмање 15 једногласних песама по слуху и неодређен број песама према запису. Песме према запису биле су у функцији савладавања тонских висина и солмизације у обиму *c1-g1*. Поменутом броју песама прикључивао се и рад на најмање пет народних и уметничких игара (Наставни програм, 1995: 6). Садржај програма за четврти разред састојао се, у првом реду, у обради најмање 15 једногласних песама по слуху различитог карактера и жанра, лакших канона и двогласа. Затим, обради песама према запису које су биле у функцији савладавања тонских висина и солмизације у обиму *c1-c2*. Број таквих песама није био одређен. Репертоар за овај разред заокружавао се обрадом најмање пет народних и уметничких игара (Наставни програм, 1995: 6). Проучавањем концепције садржаја Наставног програма за сва четири разреда, у односу на фазе рада, закључили смо да је остала иста као и код програма из 1952. године. С обзиром на велики број композиција за обраду, изостављање рада на вокалној техници, а и увођење вишегласја, овакву концепцију смо оценили као неприхватљиву.

Наставни програми из 2004/2005/2006. године

Рад на мелодизи у првом разреду био је усмерен је на обраду дечјих песама по слуху, једноставних модела, наменских песама и игара са певањем. Број песама није био одређен (Наставни програм, 2004: 57–58). Концепција садржаја програма у другом разреду остала је иста као и у првом разреду с том разликом што се предлагао захтевнији програм. Број песама није био одређен (Наставни програм, 2004: 58). У трећем разреду била је присутна промена у концепцији садржаја програма. Тако су се, осим обраде дечјих песама по слуху, једноставних модела, наменских песама и игара са певањем, уводиле песме које су се певале према запису у обиму од *c1* до *g1*. Број песама није био одређен (Наставни програм, 2005: 46). У четвртном разреду била је примећена још једна промена у концепцији садржаја програма као и у трећем разреду. Задржана је обрада песама по слуху и према запису (обим од *c1* до *c2*), игара са

певањем и наменских песама (Наставни програм, 2006: 49), али се зато одустало од модела. Број песама није био одређен (Наставни програм, 2005: 46). Сагледавањем концепције садржаја Наставног програма, у односу на фазе рада, закључили смо да је остала иста као и код Наставног програма из 1963. године. Недостаци као што су непрецизирање минималног броја песама и музичких игара за обраду, изостављање рада на вокалној техници и мелодијским вежбама утицали су на нас да оваква концепција буде процењена као неприхватљива.

Сагледавајући одабране концепције садржаја Наставних програма за млађе разреде основне школе – област мелодика у целини, констатовали смо да од седам концепција само две испуњавају услове за позитивну оцену (1959. и 1963. година). Закључили смо још да се од седам концепција пет базирају на раду у две фазе, док су две засноване само на првој фази рада (1952. и 1995. година). Одабрани елемент за истраживање – постављање тонова *C-dur* лествице, присутан је у шест концепција (осим 1952. године). Уочили смо да се учење елемената из области мелодика базира на раду у оквиру песама и мелодијских вежби. Ни у једном наставном програму није се помињала обрада елемената мелодике помоћу мотива.

Постојеће стање схватили смо и као могућност за другачији приступ садржају програма. У том смислу, нови концепт видели смо као рад у две фазе (прва фаза би се односила на ученике првог и другог разреда, а друга фаза на ученике трећег и четвртог разреда), с тим што би прва фаза била иновирана учењем елемената мелодике ослоњених на обраду вокализа и мотива³. Подразумева се да би се иновирани рад на самом почетку – први разред, односио на мелодијске мотиве од једног или два такта, а касније и на мелодијске вежбе у облику мале и велике реченице. Тек након овакве припреме уследила би обрада песме по слуху. Предност поменутог приступа била би у постизању већег степена интонативне прецизности. У другом разреду рад на мелодици пратио би приступ из првог разреда у вези са вокалним развојем ученика, али би био обогаћен постављањем тонских висина у обиму $c1 - e1$. На тај начин дошло би до растерећења градива у трећем разреду, а иновативни приступ имао би и функцију ранијег упознавања ученика са писаном музиком. Градиво у трећем разреду обухватало би утврђивање претходно постављених тонова, постављање нових тонова *C-dur* лествице – *фа, сол*, обраду песама по слуху и према запису. Рад на мелодици подразумевао би и коришћење мелодијских вежби. Наставак обуке у четвртном разреду

³ О раду на вокалној техници писано је у методичком приручнику „Разредно певање у основној школи“ Г. Илић (1996: 15–19).

одвијао би се у усавршавању обрађеног градива и учењу преосталих тонова *C-dur* лествице – *ла, си, го2*. Провера и унапређивање знања из области мелодика одвијало би се кроз извођење песама по слуху и према запису, али и мелодијских вежби.

Пратећи Наставне програме Француске, Русије и Немачке, који су код нас преведени 1997. године, уочили смо да се у Наставним програмима Француске и Немачке значајна пажња посвећује развоју вокалних способности ученика. У Наставном програму Француске, вокалне активности су се уопштено представљале током првог и другог циклуса, док је конкретан рад био присутан у трећем циклусу (трећи, четврти и пети разред) кроз захтев „[p]ад на гласу: дисање, трагање за мекоћом (у сваком распону гласа), боја гласа вокалне игре (имитација, креације)“ (Наставни програм, 1997: 80). Осим овога, веома је битно поменути и одељак *Способности које треба савладати сваког циклуса*. Наиме, у овом одељку захтевало се да ученик „тачно пева, контролишући интонацију кроз рад уха“ (Наставни програм, 1997: 125). У Наставном програму Немачке потенцијало се певање песама али и школовање гласа. У садржају програма за први и други разред, у оквиру школовања гласа истиче се „слушати свој глас у околностима игре и животним ситуацијама, испробавати и примењивати у креативним задацима; Вежбе држања тела и превазилажење грчевитог става; Вежбе дисања; Вежбе за увежбавање отварања резонаторских простора; Вежбе артикулације“ (Наставни програм, 1997: 78). Захтеви у трећем разреду остали су исти у смислу избора вежби за вокални рад, само што је био промењен општи назив школовање гласа (први и други разред) у образовање гласа. У препорукама је било заступљено мишљење да „[в]ежбе кроз игру ради побољшања дисања и формирања звука доводе до свесне употребе сопственог гласа“ (Наставни програм, 1997: 110). Ова реченица нам је показивала да су остале исте врсте вежби, али да су били постављени већи захтеви. У четвртном разреду било је захтева за учење песама из различитих области и за различите намене. У репертоар су били укључени и канони. Општи назив и врсте вежби остали су исти као и у трећем разреду, без давања информација о повећању захтева (Наставни програм, 1997: 144). У другачији приступ нашој досадашњој методичкој пракси може се приписати и рад Ј. Лелеа који је тонове *C-dur* лествице постављао помоћу кратких мелодијских мотива са текстом на једном тону. С обзиром на структуру мелодијског мотива Ј. Лелеа је могао да из више делова поставља тонске висине *C-dur* лествице већ у другом разреду основне школе. Аутор Ј. Лелеа је рад започињао постављањем тонова чији солмизациони слогови су *го1-ре1-ми1-фа1*, па је додавао мотиве за *сол1-ла1* и на крају је обрађивао мотиве *си1-го2*. Вредност оваквог приступа видели смо у томе што

постоји флексибилност у коришћењу мотива, па се он може примењивати и у другачијим комбинацијама сходно тренутном обиму гласа сваког одељења. Од значаја за исправан методички приступ обради солмизационих слогова и постављању тонских висина у *C-dur* лествици је чињеница да се после извођења одабране комбинације мотива може одмах приказати и запис те музике. У раду на области мелодика Ј. Лелеа нашли смо и потврду за наш став у вези са инсистирањем на прецизној интонацији у наслову *Да њевамо лејо и њрецизно* (превод Ј. Лелеа) који се налази у уџбенику за четврти разред *Cultura muzicală* (2010: 10).

1.2.3. Област ритам

Наставни њројрам из 1952. њодине

Концепција садржаја програма у првом разреду предвиђала је само развијање осећања за ритам (Наставни програм, 1952: 21). У другом разреду није било конкретних садржаја програма за област ритам (Наставни програм, 1952: 21). Такође, ни у трећем разреду није било конкретних садржаја програма за област ритам (Наставни програм, 1952: 21). Приступ области ритам који је био у другом и трећем разреду, задржао се и у четвртном разреду. Наиме, и у овом разреду аутори садржаја програма нису имали конкретне предлоге за обраду (Наставни програм, 1952: 21). Разматрања представљених садржаја програма за област ритам водила су нас ка закључку да аутори нису имали никакву идеју о планском раду. Недоумицу у тумачењу садржаја изазвао је и термин *осећање за ритам*. Остало нам је нејасно да ли се захтев односио на развијање љубави према ритму или на развијање ритмичке прецизности. С обзиром на квалитет садржаја, концепцију Наставног програма оценили смо као неприхватљиву.

Наставни њројрам из 1959. њодине

Рад на ритму, у првом разреду, темељио се на развијању осећања за ритам, обради ритмичких вежби уз покрете и раду на вежбама музичке меморије (Наставни програм, 1959: 181). Захтеви у другом разреду односили су се на обраду ритмичких вежби као у првом разреду, само са сложенијим ритмичким комбинацијама и покретима (Наставни програм, 1959: 181). У трећем разреду помињале су се усмене ритмичке вежбе састављене од целих, половина, четвртина и одговарајућих пауза. Присутни су били и усмени ритмички диктати (Наставни програм, 1959: 181). Ни у четвртном разреду није било конкретних захтева за обрадом, већ су се обрађивале ритмичке вежбе „са потписаним текстом и без потписаног текста, са осминама ноте и

паузе“, „слушни“ и писмени диктати и вежбе ритмичке меморије. Била је заступљена и обрада простих тактова (Наставни програм, 1959: 181). Сагледавањем садржаја Наставног програма уочили смо да је постојала јасна подела на рад по фазама (од првог до трећег разреда – припремна фаза, а у четвртом – конкретна фаза). У садржају програма регистровали смо нејасан појам развијање осећања за ритам, али и нејасне захтеве за извођењем ритмичких вежби уз покрете, ритмичких вежби са и без потписаног текста, вежби ритмичке меморије и слушних диктата⁴. Остало је без одговора како су се ритмичке вежбе уз покрет изводиле и из чије праксе су узете. Такође, нисмо одгонетнули какве су то ритмичке вежбе са и без потписаног текста, ни како се обављао рад на вежбама ритмичке меморије и слушним диктатима. Није познато какве су биле намере у вези са овим захтевима, али једно од могућих тумачења јесте да је реч о усменим диктатима. Непознаница нам је била и то да ли су се, приликом извођења ритма, користила оба начина визуелног показивања такта и ритма – тактирање и куцање. Како је концепција садржаја Наставног програма имала знатне пропусте, у коначној процени смо је сматрали неприхватљивом.

Наставни програм из 1963. године

Садржај програма у првом разреду базирао се на развијању осећања за ритам уз помоћ дечјих музичких игара (бројалица) и ритма повезаног са покретом и једноставним текстом. Уочено је „вежбање ритмичке меморије понављањем најједноставнијих ритмичких мотива“ (Наставни програм, 1963: 452). Захтеви у другом разреду су остали исти као у првом разреду, само су се користиле сложеније ритмичке комбинације и покрети (Наставни програм, 1963: 452). Окосницу рада у трећем разреду чиниле су усмене и писмене ритмичке вежбе састављене од целе, половине, четвртине и одговарајућих пауза. Овим трајањима додавала се половина са тачком. Била је заступљена и обрада $2/4$ такта, $3/4$ такта и $4/4$ такта. Рад се одвијао и у оквиру усмених и писмених ритмичких вежби, усмених и писмених диктата (Наставни програм, 1963: 452). У четвртом разреду биле су предвиђене обраде ритмичких вежби састављених од осмине и паузе и вежбе ритмичког памћења (Наставни програм, 1963: 452–453). Са усвајањем садржаја Наставног програма из 1963. године уочили смо да је дошло до промене у концепцији. Увођењем писмених вежби са поменутих трајањима у трећем разреду распоред фаза био је следећи: прва фаза се односила на први и други разред – припремна фаза, а друга фаза на трећи и четврти разред – конкретна фаза. Када је реч о

⁴ Приступ појму осећање за ритам дат је на страни 33 ове дисертације.

обиму и продубљености садржаја констатовали смо да је постојало не тако значајно унапређење у односу на садржај програма из 1959. године. Редослед учења трајања у трећем и четвртном разреду био је: цела, половина, половина са тачком, четвртина, осмина и одговарајуће паузе. Одсуство извођења простих и сложеног такта није битно утицало на процену, па смо зато позитивно оценили концепцију садржаја програма.

Наставни програм из 1976. године

У првом разреду, рад на ритму темељио се на развијању осећања за ритам и вежбама ритмичке меморије помоћу понављања најједноставнијих мотива (Наставни програм, 1976: 478). У другом разреду остали су исти захтеви (Наставни програм, 1976: 479). Карактеристика садржаја програма за трећи разред била је та да нису били јасно дефинисани захтеви, већ су се трајања тонова помињала у оквиру области музичка теорија, обрада песме, мелодијске вежбе и диктати – цела, половина, половина са тачком, четвртина и одговарајућа пауза (Наставни програм, 1976: 479). У четвртном разреду била је предвиђена обрада осмине и паузе. Трајање се вежбало помоћу извођења ритмичких вежби, песама, мелодијских вежби, усмених и писмених диктата. Била је заступљена и обрада $2/4$ такта, $3/4$ такта и $4/4$ такта (Наставни програм, 1976: 480). Концепцију садржаја програма сматрали смо доста конфузном у односу на фазе рада. Тако, под првом фазом смо подразумевали рад у првом и другом разреду, док је одређивање трећег разреда било проблематично. Недоумицу нам је стварало одсуство врсте такта, иако је било предвиђено извођење мелодијских вежби и песама према запису. Рад у четвртном разреду, свакако је припадао другој фази, али с обзиром на проблем уочен у трећем разреду, цела концепција није могла да се класификује. Редослед учења трајања у трећем и четвртном разреду био је: цела, половина, половина са тачком, четвртина, осмина и одговарајуће паузе. С обзиром на недостатке, концепцију Наставног програма оценили смо као неприхватљиву.

Наставни програм из 1984 године

Једини захтев у првом разреду био је развијање осећања за ритам кроз обраду и вежбање песама у дводелном и троделном такту и раду на ритмичким инструментима (Наставни програм, 1984: 244). Садржај програма у другом разреду предвиђао је да ученици развијају осећање за ритам и уочавају наглашене и ненаглашене делове такта у дводелној и троделној мери користећи и визуелно приказивање (Наставни програм, 1984: 245). У трећем разреду понављао се захтев из другог разреда за уочавањем наглашених и ненаглашених делова такта у дводелној и троделној мери. Осим тога, било је прописано учење половине са тачком, половине, четвртине и осмине са

одговарајућим паузама (Наставни програм, 1984: 245). Захтеви у четвртом разреду односили су се на обраду $2/4$, $3/4$, и $4/4$ такта и њихово тачно извођење, као и на учење трајања тона четвртина с тачком и цела са одговарајућим паузама (Наставни програм, 1984: 245). Сагледавајући концепцију Наставног програма, у односу на фазе рада, констатовали смо да је она враћена на концепцију Наставног програма из 1959. године. Разлике у садржају ова два програма уочили смо код редоследа обраде трајања тонова и код врсте тактова. Наставним програмом из 1984. године одустало се од редоследа у учењу трајања тона у трећем и четвртом разреду цела, половина, четвртина, осмина и одговарајуће паузе (Наставни програм из 1959. године), а успостављен је нови редослед који је обухватао половину са тачком, половину, четвртину, осмину и целу са одговарајућим паузама. Проверавање успешности свих научених елемената није се обављало путем извођења ритмичких вежби, већ радом на песмама према запису. Иако би могло да се расправља о редоследу обраде трајања тона и изостављању рада на ритмичким вежбама, с обзиром на обим и продубљеност садржаја, концепцију програма смо сматрали погодном и дали смо јој позитивну оцену.

Наставни програм из 1995. године

Рад на ритму, у првом разреду, темељио се на развијању осећања за метрум и ритам путем обраде разбрајалица, песама и музичких игара у дводелном и троделном такту (Наставни програм, 1995: 5). У другом разреду били су поновљени захтеви из првог разреда, али је био придодат и захтев за извођењем разбрајалица, песама и музичких игара у четвороделном такту (Наставни програм, 1995: 5). Садржај програма за трећи разред обухватао је обраду четвртина, паузе четвртина и осмина са певањем песама у $2/4$ такту (Наставни програм, 1995: 6) У четвртом разреду било је предвиђено савладавање осмине, четвртине, половине, целе и пауза четвртине и половине путем певања и свирања песама у $2/4$, $3/4$ и $4/4$ такту (Наставни програм, 1995: 6). Концепцију Наставног програма од првог до четвртог разреда сагледавали смо у правцу њеног ослањања на Наставни програм из 1963. године, када је реч о фазама рада и њиховој заступљености у разредима. Међутим, разматрајући обим и продубљеност садржаја закључили смо да су они изостављањем ритмичких вежби и трајања половина са тачком и пауза целе и осмине били смањени. Редослед учења трајања у трећем и четвртом разреду био је: четвртина, осмина, цела, половина и паузе четвртине и половине. Иако је дошло до смањења обима градива, наша оцена концепције програма била је позитивна.

Наставни програм из 2004/2005/2006. године

Концепција садржаја програма у првом разреду за област ритам предвиђала је само развијање ритмичког пулса и ритма свирањем пратње за бројалице и научене песме. Захтеви су се налазили у активности свирање (Наставни програм 2004: 58). У другом разреду није било конкретних садржаја програма за област ритам. Термин ритам употребљавао се једино код активности свирање (Наставни програм, 2004: 59). За разлику од претходних разреда, у трећем разреду елементи ритма су се јављали у области музичка теорија. У овој области су се помињала трајања половина, четвртина, осмина и одговарајуће паузе у 2/4 такту (Наставни програм, 2005: 47). Концепција садржаја Наставног програма у четвртном разреду била је иста као и у претходном разреду. Није се помињао рад у области ритам, али се у области музичка теорија предлагало обрађивање трајања тонова (цела и њена пауза и четвртина с тачком) и певање песама према запису. Сагледавање концепције садржаја Наставног програма од првог до четвртог разреда водило нас је ка закључку да постоји рад у области ритам, да се он базира на Наставном програму из 1963. године, али да он није био конкретизован. Садржаји Наставног програма за област ритам у првом и другом разреду указивали су на то да се рад базирао на бројалицама, свирању на ритмичким инструментима и певању песама по слуху, што је представљало прву фазу рада. Као и код области мелодика, констатовали смо да се почетна обрада на ритму није ослањала на мотив као најкраћи музички облик (осим у другом разреду свирање кратких ритмичких мотива), већ на дуже облике као што су бројалица и песма. Затим, садржаји програма нису јасно упућивали учитеље да ли се почетак рада на ритму остваривао на извођењу само основне јединице за бројање или комбинацијом различитих трајања. Нејасноће и непрецизности у концепцији садржаја Наставног програма уочили смо у трећем, али и у четвртном разреду (друга фаза рада). Обрада тактирања и куцања није била предвиђена у трећем разреду. Потом, програмски и методички није било јасно од којег или којих трајања је започињала обрада ритма. Такође, изостављање кратких ритмичких мотива и ритмичких вежби стварало је недоумицу у вези са заокруженошћу програма. У четвртном разреду постојао је проблем како обрађивати трајање тона цела, а не учити 4/4 такт и тактирање за овај такт. Остало је нејасно и изостављање обраде 3/4 такта, половине са тачком и тактирања за овај такт, не само током млађих разреда основне школе, већ и током целог осмогодишњег школовања. Редослед учења трајања у трећем и четвртном разреду био је: половина, четвртина, осмина, цела и половина са

тачком. Наведени недостаци утицали су да наша коначна процена концепције садржаја програма буде негативно оцењена.

Сагледавајући седам концепција садржаја програма – област ритам, у целини, закључено је да три Наставна програма могу да добију позитивну оцену (Наставни програм из 1963, 1984. и 1995. године). Када је реч о приступу фазама рада, три наставна програма немају јасно одређене фазе (1952, 1976, и 2004/2005/2006. година), два програма су заступала приступ да прва фаза – припремна траје од првог до трећег разреда, а друга фаза – конкретна била је присутна само у четвртом разреду (Наставни програм из 1959. и 1984. године). Од преостала два програма, сви су промовисали став да би рад у првом и другом разреду представљао прву фазу – припремну фазу, а рад у трећем и четвртом разреду другу фазу – конкретну фазу (Наставни програм из 1963. и 1995. година). Одабрани елементи за истраживање су били заступљени, у целини, у свим садржајима програма. Када је реч о редоследу учења трајања у трећем и четвртом разреду, два Наставна програма нису имали јасан редослед (Наставни програм из 1952. и 1959. године). Од осталих пет програма, преовладао је редослед цела, половина, половина са тачком, четвртина и осмина (Наставни програми из 1963. и 1976. године), док су у осталим програмима били заступљени различити редоследи.

Сходно резултатима сагледавања одабраних концепција садржаја Наставних програма од 1952. до 2006. године, дошли смо до закључка да је потребан и да је могућ нов концепт рада за област ритам. У том смислу, први предлог би се односио на другачије третирање досадашње концепције садржаја програма и рада по фазама. Зато би конкретан рад на основама музичке писмености почео већ у првој фази обрадом елемената које смо одабрали за истраживање, али и других неопходних елемената. Да би се остварио овако постављен циљ, $2/4$ такт са визуелним показивањем такта и ритма – тактирање и трајање половина и четвртина са одговарајућим паузама обрађивали би се у другом разреду. Подразумева се да би се овакав рад, на самом почетку, односио на обраду мотива од једног или два такта, а касније на ритмичке и мелодијске вежбе у облику мале реченице. Поменути приступом извршило би се значајно растерећење градива у трећем разреду, допринело би се бржем и лакшем упознавању ученика са писаном музиком, а усмерио би се и даљи редослед учења врсте такта и трајања у трећем разреду. Сходно таквој визији, у трећем разреду обрађивала би се осмина и одговарајућа пауза, половина с тачком и прост $3/4$ такт са визуелним показивањем такта и ритма – тактирање. Рад би се базирао на ритмичким мотивима, ритмичким вежбама од четири и осам тактова, као и проверу и примену знања кроз извођење

мелодијских вежби и песама које се певају према запису. Наставак рада у четвртом разреду одвијао би се кроз усавршавање претходно обрађеног градива, али и учење трајања цела и одговарајуће паузе, као и 4/4 такта са визуелним показивањем такта и ритма – тактирање. Проверавање и вежбање елемената из области ритам било би путем извођења ритмичких вежби, мелодијских вежби и песама које се певају према запису. Своју концепцију нисмо могли да ослањамо и на садржаје програма других земаља (претходно поменути Наставни програми Француске, Русије и Немачке) зато што у њиховим садржајима програма није било конкретних захтева.

1.3. Методички поступци у процесу усвајања основа музичке писмености

Методичка литература за музичку наставу у основној школи у Републици Србији је доста оскудна, како по броју издавачких јединица тако и по њеном садржају. Она је најчешће писана у виду приручника у којима су се аутори „ограничавали на решавање практичних питања свакодневне наставне праксе, дајући наставницима практичарима неку врсту рецепта за обраде одређених наставних јединица“ (П. Ројко, 1985: 56). Методички поступци за области музичка теорија, мелодика и ритам и активности певање и свирање за млађе разреде основне школе нашли су своје место у тако конципираној литератури. За сагледавање постојећег стања користили смо одабрану литературу (за поменути узраст), наших признатих методичара Ђ. Лекића (1955), П. Стоковића (1982, групе аутора Б. Поповића, Д. Плавше и Д. Ерића (1968) и аутора Т. Братића и Љ. Филиповић (2001). Осим неспорних стручних квалитета и угледа који су имали у стручној јавности, ауторе смо бирали и због тога што су константно имали методички приступ у областима музичка теорија, мелодика и ритам од првог до четвртог разреда. Поменутој групи аутора придодали смо још Г. Стојановић и М. Ивановић, али само за области мелодика и ритам.⁵ Разматрање методичке литературе вршили смо у правцу општег приступа музичкој теорији, мелодизи и ритму, али и методичких поступака за одабране елементе истраживања.⁶

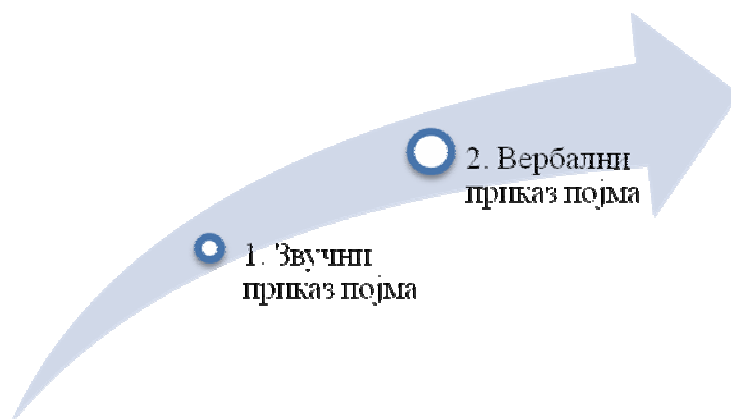
⁵ Г. Стојановић је имала посебан приступ обради теоријских појмова зато што их је у првом и другом разреду третирала као самосталну област, док је у трећем и четвртом разреду теоријске појмове обрађивала кроз области мелодика и ритам

М. Ивановић, током сва четири разреда, теоријске појмове је обрађивала кроз области мелодика и ритам

⁶ Видети стр. 15–16.

1.3.1. Област музичка теорија

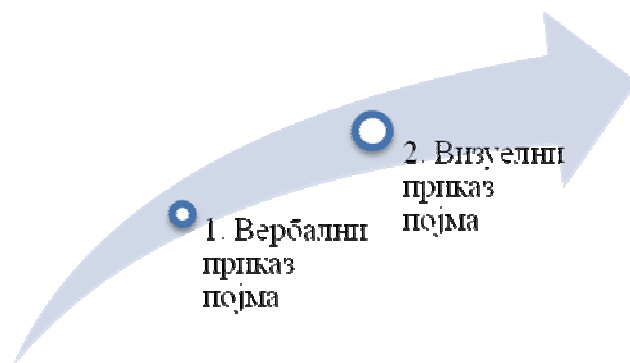
Аутор Ђ. Лекић (1955) је спроводио методичке поступке у области музичка теорија кроз две фазе. У првој фази је инсистирао на обради што већег броја песама по слуху чији садржаји су се односили на људе, животиње, ствари, природне појаве. Ослањајући се на тако стечена искуства ученика, Ђ. Лекић је даље предлагао разговор о изворима звука и особинама тона. Разговор о особинама тона односио се на трајање тона и то на кратак и дуг тон, висину тона на низак и висок тон, јачину тона на слаб и јак тон и боју тона на људски глас и инструмент. Редослед активности одвијао се према Шеми 1.



Ше

ма 1. Етапе класичној методичкој поседука за обраду особина тона

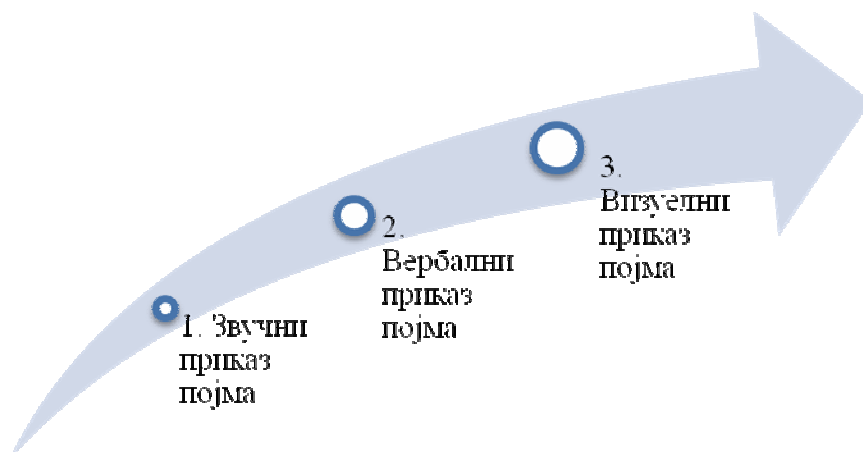
У методичким упутствима није давао информације о обради кретања мелодије. У другој фази имао је два приступа методичким поступцима. Према првом приступу, појмови као што су нпр. нота, линијски систем, виолински кључ, такт и трајање тона прво су се вербало обрађивали, а затим су се визуелно представљали. Током учења линијског система ученицима се објашњавао број линија и празнина и њихов начин бројања. За рад се користио једнобојан линијски систем. После вербалног представљања следило је приказивање линијског система. Редослед активности био је према Шеми 2.



Ше

ма 2. Етапе класичној методичкој поседука за обраду линијској система

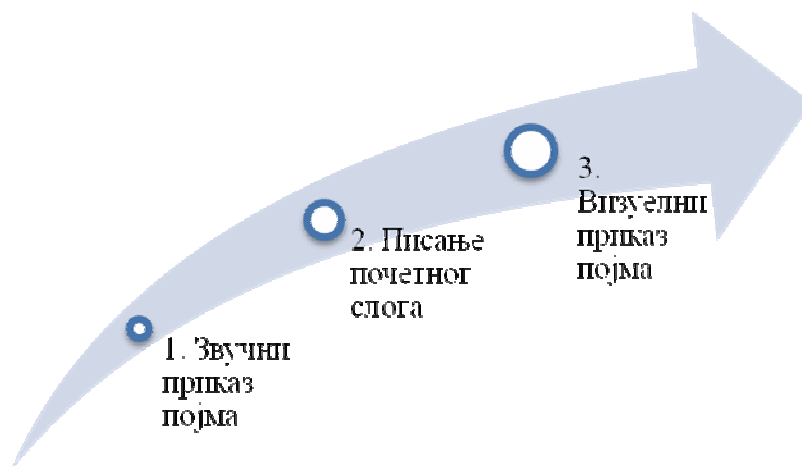
Писање нота у линијском систему спроводило се у трећем и у четвртом разреду без одређеног методичког поступка. Обраду трајања тона Ђ. Лекић је везивао за искуства стечена у првом и другом разреду. Класификацију тих искустава обављао је у трећем и четвртом разреду уз приказ знакова за одређена трајања. За трећи разред предлагао је обраду целе, половине, четвртине и осмине. У четвртом разреду није конкретизовао рад на учењу трајања тона, већ је уопштено говорио о класификацији искустава из ранијег периода. Редоследе активности остваривао је према Шеми 3.



Ше

ма 3. Етапе класичној методичкој поседука за обраду трајања тона

Код другог приступа обраде теоријских појмова, који су се односили на учење солмизационих назива тонова, Ђ. Лекић је прво предлагао учење песама – модела. Затим, да се на табли или белом картону исписују наслови модела са истицањем почетног слога прве речи црвеном бојом који је уједно и солмизациони назив. За крај поступка следило је визуелно представљање појма у линијском систему. Редослед активности одвијао се према Шеми 4.



Ше

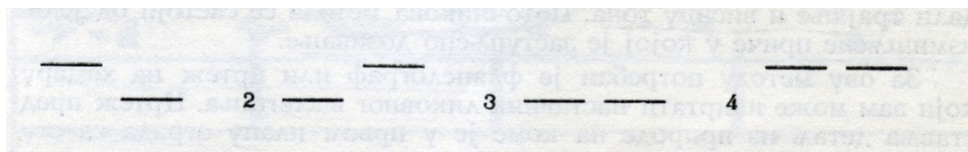
ма 4. *Етапе класичној методичкој пракси за обраду солмизационих назива тонова*

Учење седам солмизационих слогова одвијало се помоћу седам песама – модела. Модели за слогове *до, ре, ми, фа, сол* учили су се у трећем разреду и то следећим редом: *Домаћине, Ресаво, Ми идемо, Фалила ми се* и *Солнченце*. У четвртом разреду обрађивали су се слогови *ла* и *си* за које су коришћени модели *Лазара мајка* и *Синоћ мајка*.⁷

Методички поступци П. Стоковића (1982), такође, спроводили су се током две фазе. У првом и другом разреду била је заступљена прва фаза рада, а у трећем и четвртом разреду друга фаза рада. Методички поступак у првој фази П. Стоковића почињао је разговором. Улога разговора је била да се искористе знања и искуства ученика из различитих области за лакше разумевање новог музичког појма. У том смислу, аутор се није ослањао само на искуства ученика стечених током учења песама по слуху, већ је желео да користи примере из природе, најближе ученичке средине и других околности. Потом је предлагао активност која се односила на представљање практичних звучних примера. Овакав редослед радњи био је усмерен на стицање знања о звуку и тону, особинама тона (трајање – кратки и дуги тонови, висина – ниски и високи тонови, јачина – тихи и јаки тонови, боја – људски глас и инструмент) и кретању мелодије. За учење о висини тона, трајању тона и кретању мелодије, осим поменутих активности, предвиђао је и визуелни приказ. Тако је представу о висини тона дочаравао два цртама. Виша црта је представљала виши тон, а нижа црта нижи

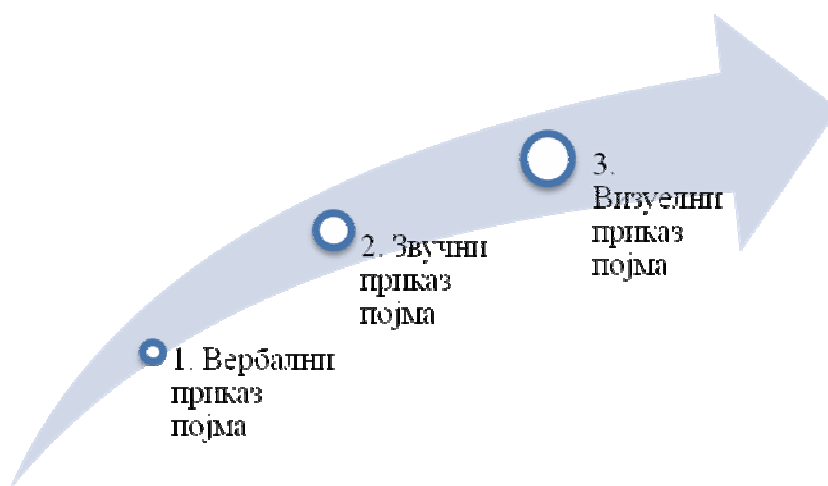
⁷ Ђ. Лекић је сматрао да учење солмизационих назива тонова може да почне од првог разреда. Наводио је као погодан пример, за потврду својих ставова, учење тридесет слова матерњег језика још у првом разреду (1955: 45).

тон. Две црте у истој висини означавале су два тона исте висине. Пример за визуелно приказивање висине тона према слици 1.⁸



Слика 1. Визуелно приказивање висине тона
(П. Стоковић 1982: 33)

Редослед активности за учење поменутих појмова показује Шема 5.



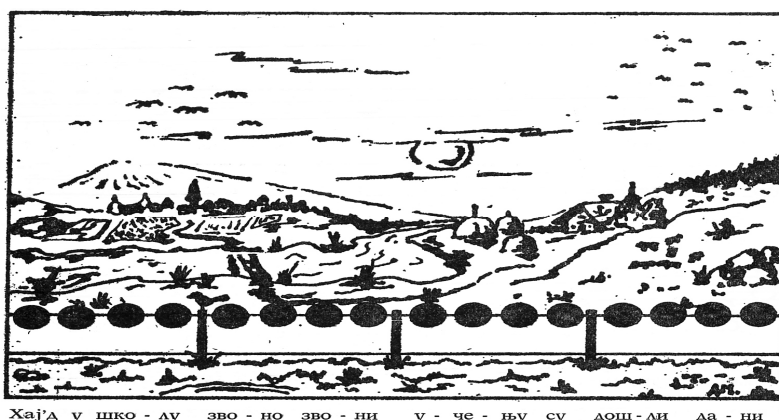
Ше

ма 5. Етапе класичног методичког поступка за обраду особина тона

Рад на висини тона аутор је сматрао уводом у обраду кретања мелодије. Учење о кретању мелодије П. Стоковић је базирао на поступку П. Поточника и измишљеној причи. За поступак је предвиђао фланелограф или цртеж који је одсликавао детаљ из природе – траву и ограду са стубовима. Ограда, састављена од две греде, имала је улогу асоцијације на линијски систем, стубови на тактице, пуни кругови на четвртине, а бели кругови на половине. Осим ових апликација, П. Стоковић је предлагао и коришћење цртања птица, ако су се оне у причи помињале (нпр. чула се кукавица: ку-ку) или звона (нпр. бим-бам) итд. Веће птице или звона представљала су дуже тонове, а мање птице или звона краће тонове. Прва греда у огради била је намењена за бележење нижег тона, а друга греда за бележење вишег тона. Када је на фланелографу (цртежу)

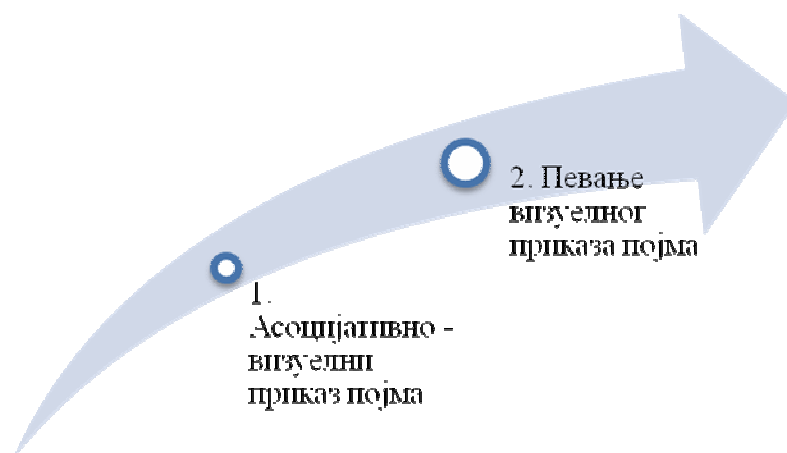
⁸ П. Стоковић је за примере узимао тонове g1-c1.

била забележена цела прича, одељење је то певало уз пратњу учитеља као неку врсту мелодијске вежбе састављене од једног тона (*сол* или *ми*) према Слици 2.



Слика 2. Изглед фланелографа (цртежа) са приказом дозивања (П. Стоковић 1982: 36)

У даљем раду П. Стоковић је додавао и тон *до* тако што га је постављао на „травицу“. Са додавањем тона *до* желео је да се ученици током прве фазе рада упознају са кретањем мелодије навише и наниже у оквиру тоничног трозвука. Редослед активности приказује Шема 6.

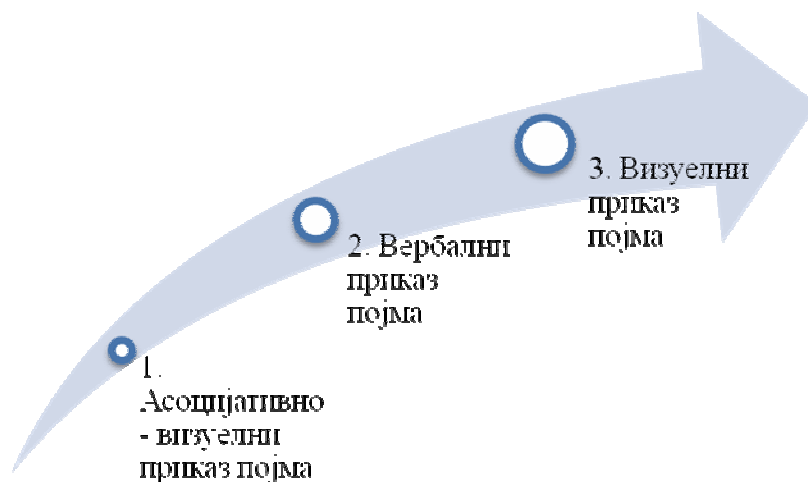


Ше

ма 6. Етапе класичној методичкој поступци за обраду кретања мелодије

У другој фази П. Стоковић је имао два методичка поступка. Почетак првог методичког поступка односио се на вербално тумачење појмова као што су нпр. нота, виолински кључ, линијски систем, а затим је следило њихово визуелно приказивање. Предзнање за обраду поменутих појмова ученици су добијали током прве фазе рада применом П. Поточниковог поступка. Нпр. за даље учење линијског система, П. Стоковић је користио фланелограф са две линије (ограду) како би иницирао разговор о њему. Потом је следило пружање информација о броју линија и празнина, без

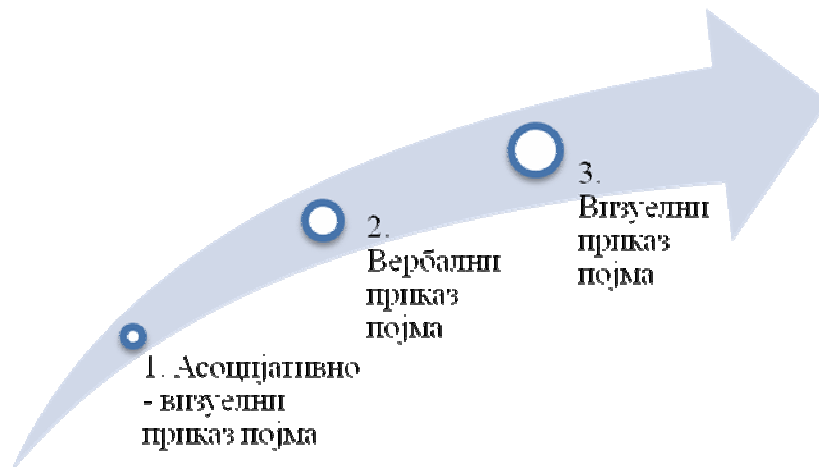
указивања на њихов начин бројања. Рад се спроводио помоћу једнобојног линијског система. Редослед активности одвијао се према Шеми 7.



Ше

ма 7. Етапе класичној методичкој пракси за обраду линијског система

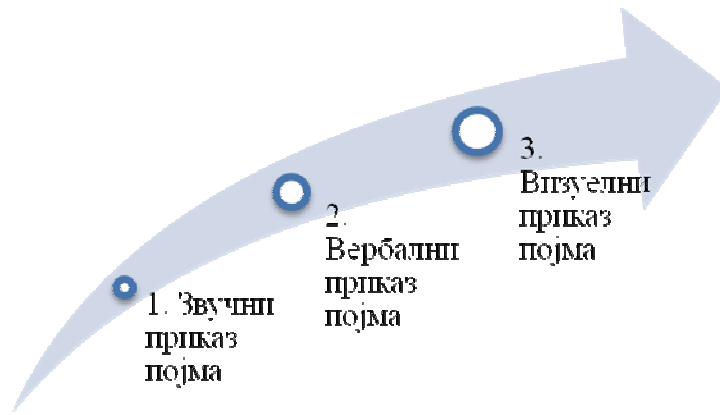
Писање нота у линијском систему одвијало се у трећем и четвртом разреду без давања одређених методичких упутстава. У трећем и четвртом разреду учило се и трајање тона. За овај програмски захтев, прво се користило знање стечено према П. Поточниковом поступку. Потом је уследило сазнање о конкретном трајању тона, а затим визуелни приказ. Редослед активности приказује Шема 8.



Ше

ма 8. Етапе класичној методичкој пракси за обраду трајања тона

У трећем разреду учила се четвртина, половина и цела, док се у четвртом разреду обрађивала осмина. Код другог приступа, према мишљењу овог аутора, ознаке за динамику и темпо и солмизациони називи учили су се тако што су се прво звучно представљали, а потом је следило вербално тумачење и на крају визуелни приказ. Редослед активности за учење солмизационих слогова приказује Шема 9.

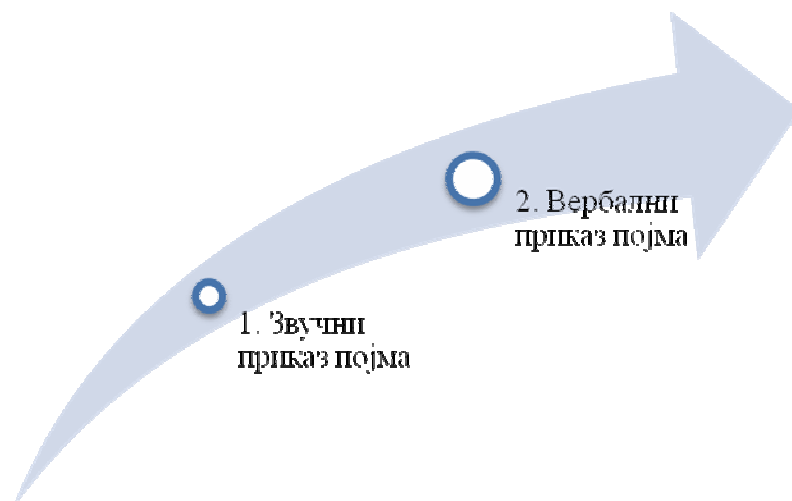


Ше

ма 9. Етапе класичној методичкој пракси за обраду солмизационих назива шенова

Осим ових објашњења П. Стоковић није давао друга упутства за учење солмизационих назива. Оно што је се могло закључити из методичког приручника јесте то да се за седам солмизационих слогова користило седам песама – модела. Слогови *го, ре, ми, фа, сол* учили су се у трећем разреду и за њих су се употребљавали модели према следећем редоследу: *Солнченце захаја, Ми идемо, Добар дан, добра девојко, Ресаво водо лагна* и *Фалила ми се*. У четвртном разреду био је предвиђен рад на обради слогова *ла* и *си* помоћу следећих модела и редоследа: *Лазара мајка карала* и *Синоћ мајка*.

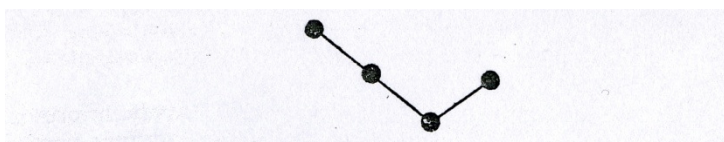
Група аутора Б. Поповић, Д. Плавша и Д. Ерић (1968) делили су рад у млађим разредима основне школе на прву фазу – први и други разред и на другу фазу – трећи и четврти разреда. У првој фази, методички поступак је почињао регистравањем музичких појава кроз певање песама по слуху, извођењем бројалица и звучних феномена, а затим је следио разговор о појму и класификација без употребе теоријских објашњења и дефиниција. Класификација се односила на звук (тон и шум) и особине тона. Редослед активности приказује се у Шеми 10.



Ше

ма 10. *Етапе класичној методичкој поседујука за обраду особина тона*

Код рада на висини тона било је заступљено и визуелно представљање. Оно се манифестовало путем графичког приказа (у свесци или на табли ученик би бележио тачку – за високи тон у њиховом горњем делу, за ниски тон у њиховом доњем делу) или покрета тела (за високи тон ученик је подизао руку увис или се пропињао на прсте, за ниски тон руку је спуштао према поду или је чучао). Осим појединачног приказивања висине тона, аутори су предлагали овакав систем рада и за тонове у континуитету – кретање мелодије. Тако се за тонични трозвук *C-dur* лествице користио следећи графички приказ према Слици 3.

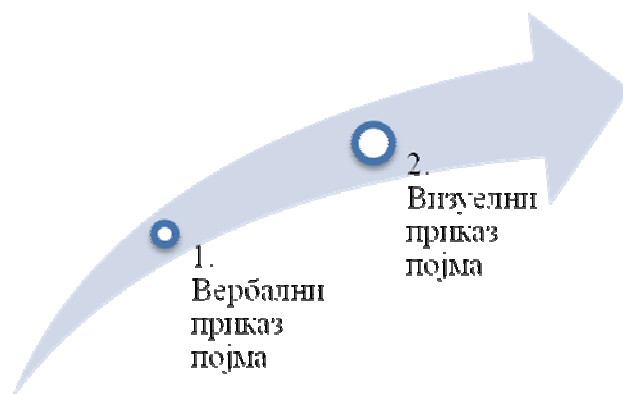


Слика 3. *Графички приказ тоничној трозвука C-dura у импровизованом мелодијском мотиву*

(Б. Поповић, Д. Плавша и Д. Ерић 1968: 105)

У другој фази постојала су два методичка поступка. Код првог методичког поступка ученици су се упознавали са појмовима који се нису могли музички представити, већ се њихова обрада сводила на вербално, а затим на визуелно приказивање. У том смислу се учио и линијски систем. Према мишљењу аутора, ученици су се код обраде овог појма прво подсећали на бележење тонова из првог и другог разреда према поступку П. Поточник, а затим је следила информација да се и у

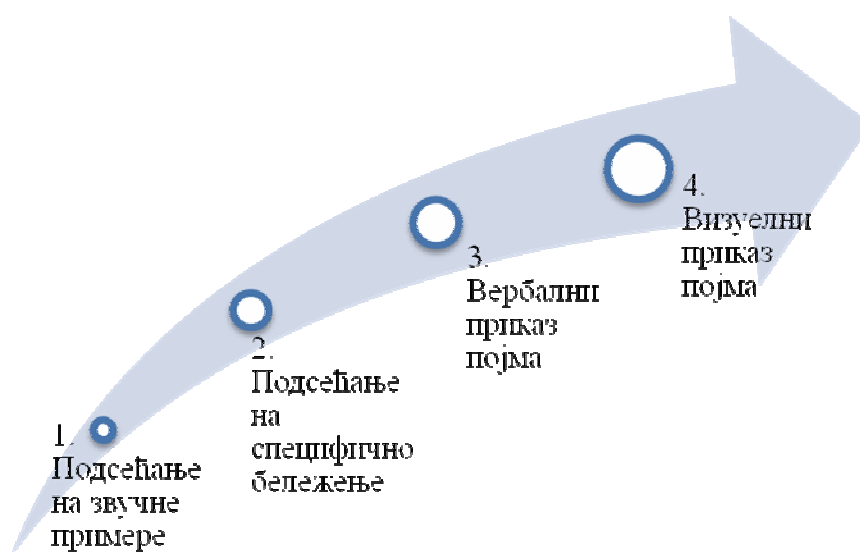
музици користи ограда за бележење тонова и да је њено име линијски систем. Та музичка ограда, због потребе записивања музике, морала је бити допуњена са још три линије, што је укупно представљало пет линија и четири празнине. Уз овај податак следило је и обавештење о начину бројања линија и празнина и постојању помоћних линија изнад и испод линијског система. За учење се користио једнобојни линијски систем. Редослед активности одвијао се Шеми 11.



Ше

ма 11. Етапе класичној методичкој поседујука за обраду линијској сисџема

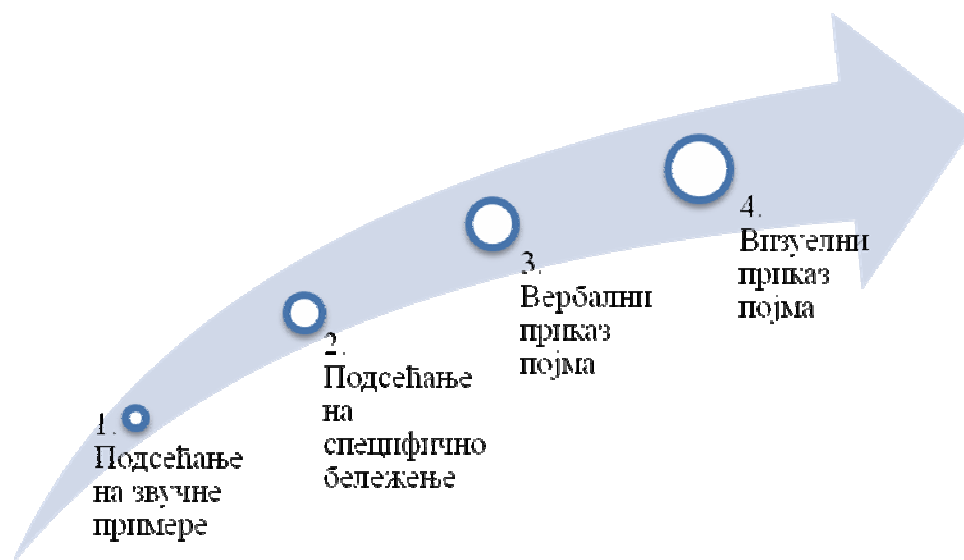
У трећем разреду било је заступљено и писање нота у линијском систему без одређеног методичког поступка. Код другог методичког поступка редослед активности је почињао подсећањем ученика на доживљене звучне појмове, затим на њихово специфично бележење, а онда су се та искуства користила за усвајање њихових правих назива и знакова. Опис поступка је указивао на значајан утицај П. Поточника. Редослед активности био је према Шеми 12.



Ше

ма 12. Етапе класичној методичкој поседујука за обраду појмова који су се представљали звучно

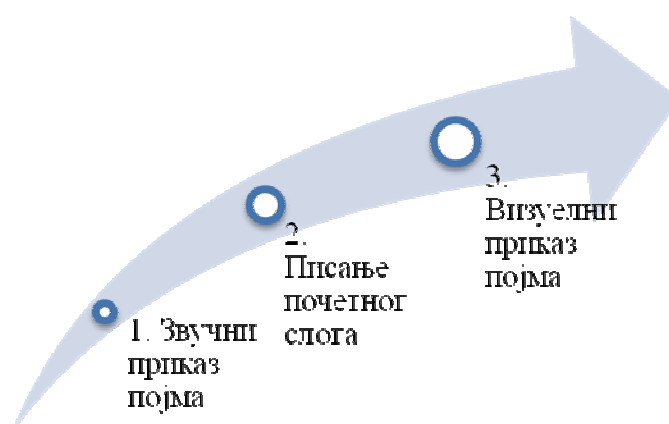
У методичком приручнику није био дат приказ обраде трајања тона и учење солмизационих слогова по разредима, већ се рад представљао у целини. Обрада трајања тона, поред осталих, обухватала је целу, половину и четвртину. Редослед активности одвијао се као у Шеми 13.



Ше

ма 13. Етапе класичној методичкој пракси за обраду трајања тона

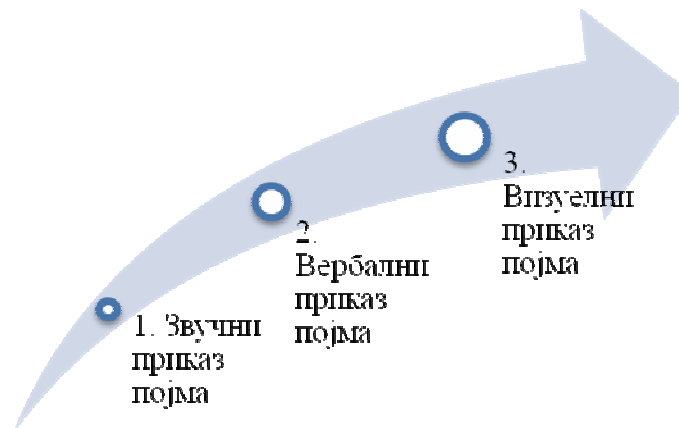
Солмизациони слогови су се учили помоћу обраде песама – модела, и то следећим редоследом: *Солченце захаја, Ми идемо, Добар дан девојко, Лазара мајка карала, Фалила ми се прошена мома, Ресаво водо ладна, Синоћ мајка*. Начин учења слогова односи се на изговор и записивање првог слога прве речи песме – модела у линијски систем. У трећем разреду учили су се слогови *до, ре, ми, фа, сол*. У четвртном разреду обрађивали су се *ла* и *си*. Редослед активности одвија се према Шеми 14.



Ше

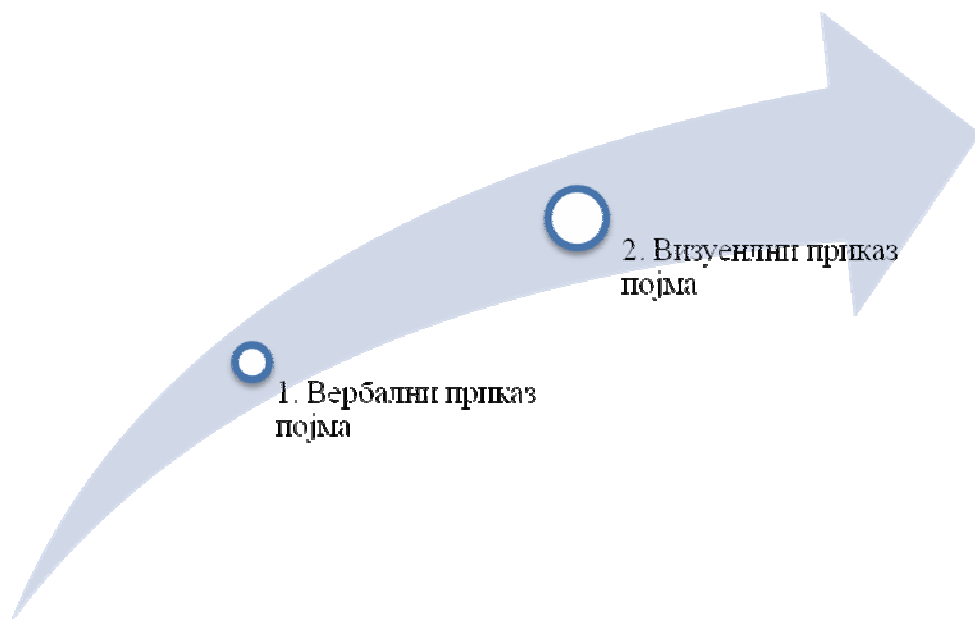
ма 14. Етапе класичној методичкој пракси за обраду солмизационих назива понона

Аутори Т. Братић и Љ. Филиповић (2001) своје методичке поступке за млађе разреде основне школе везивали су за две фазе рада (прва фаза обухватала је ученике првог и другог разред, а друга фаза ученике трећег и четвртог разреда). Њихов методички поступак за први и други разред почињао је звучним представљањем појма, потом је следио разговор о томе и на крају се учило, тамо где је то могуће, специфично графичко бележење. Аутори су такво бележење називали помоћна нотација јер се она за трајање тона (дуг и кратак тон) односила на дужу и краћу линију, за висину тона (високи и дубоки тон) на вишу и нижу линију, а за јачину тона (тих и јак тон) на танку и пуну линију. Иако се за висину тона – појединачне тонове користила помоћна нотација, у приручнику није пронађен експлицитан редослед активности за учење кретања мелодије, како у вербалном тако и у визуелном погледу. Редослед активности за обраду особине тона приказан је Шемом 15.



Ше

ма 15. *Етапе класичној методичкој поступци за обраду особина тона*
Т. Братић и Љ. Филиповић су за рад са ученицима у трећем и четвртог разреда успоставили два методичка поступка. Почетак рада код првог поступка био је усмерен на разговор о музичком појму, а затим је следио визуелни приказ. Редослед активности приказан је Шемом 16.



Ше

ма 16. Етапе класичној методичкој поступку за обраду линијској системи

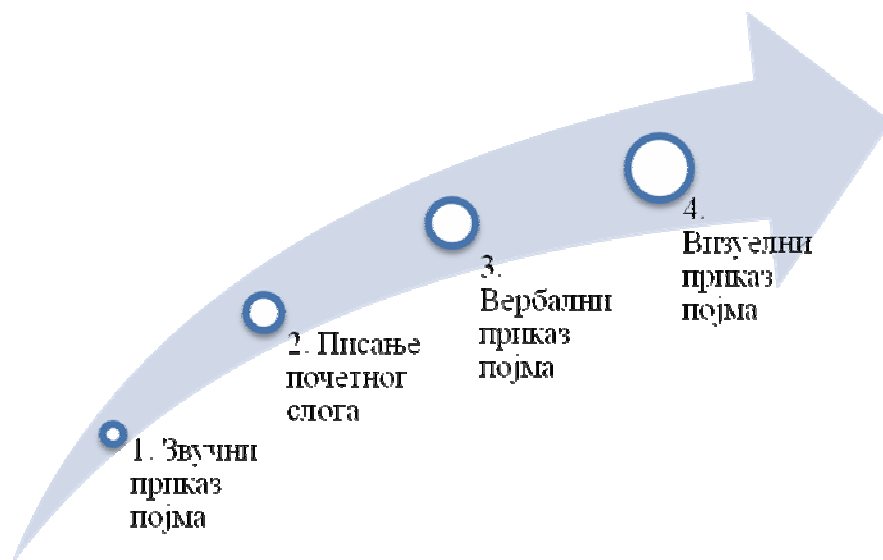
Методички поступак се примењивао код обраде појмова који нису могли музички да се представе. У ту групу сврставао се и линијски систем. Према замисли аутора линијски систем се поредио са зградом од пет спратова у којој станари имају необична имена *До, Ре, Ми, Фа, Сол, Ла* и *Си*. Да ли је то био први сусрет ученика са солмизационим слоговима или су они прво учили слоге путем песмица – модела, то у приручнику није јасно назначено. Писање нота у једнобојном линијском систему било је заступљено од трећег разреда без методичког поступка. Почетак другог методичког поступка заснивао се на музичком искуству ученика стеченом у претходном периоду, али и на раније поменутој помоћној нотацији. Зато је он полазио од музичке и графичке асоцијације појма, потом је следио разговор, најчешће, у виду игре, онда визуелно представљање појма и на крају теоријско објашњење. Редослед активности приказује се у Шеми 17.



Ше

ма 17. *Етапе класичној методичкој вјештици за обраду појмова који се представљају звучно*

Овакав поступак превасходно је био намењен учењу трајања и висине тона. Трајање тона обрађивало се у складу са тадашњим Наставним програмом међу којима су били половина, четвртина, цела. Када је реч о солмизационим слоговима, они су се обрађивали у трећем и четвртном разреду. У трећем разреду су се учили слогови *го, ре, ми, фа, сол*, а у четвртном разреду *ла* и *си*. Особеност аутора се одликовала у томе што су за први солмизациони назив тона предлагали четири песме – модела (тон *го* – *Домаћине, роде мој, Дошла ми бака, Добар дан, добра девојко* и *До, го, шћа је њо?*), за четири тонске висине по две песме (*ми* – *Ми идемо преко њоља, Ми је у средини, фа* – *Фалила ми се, Фабрика бомбона, сол* – *Солченце захаја, Со ми дај, си* – *Синоћ мајка оженила Марка, Сини сунце*), док су за две тонске висине препоручивали по једну песму модел (*ре* – *Ресаво, водо ладна* и *ла* – *Лазара мајка карала*). Начин учења слогова заснивао се на изговору првог слога прве речи песме модела, а затим на вербалном обрађивању и показивању места у линијском систему на којем се тон записује помоћу ноте. Редослед активности био је према Шеми 18.



Ше

ма 18. Етапе класичној методичкој пракси за обраду солмизационих назива понона

У деловима методичког приручника који су се односили на област музичка теорија, осим увођења термина *помоћна нотација*, аутори су увели и термин *музичко писмо* које сматрамо прецизнијим од термина нотно писмо. Овакав закључак извели смо на основу тога што музичко писмо подразумева све термине који се користе за писану музику, док нотно писмо асоцира само на један музички појам – ноту.

Заједничка особина за сва четири приступа методичким поступцима за област музичка теорија за ученике млађих разреда основне школе била је та да су се делили на две фазе рада (распоред фаза по разредима је претходно објашњен). У првој фази преовладавали су методички поступци који су се заснивали на звучном представљању појма и усвајању његовог назива кроз разговор (аутор Ђ. Лекић, група аутора Б. Поповић, Д. Плавша, Д. Ерић, аутори Т. Братић и Љ. Филиповић). Од тог броја, два су предвиђала проширивање методичког поступка које се односило на специфично графичко бележење појма (група аутора Б. Поповић, Д. Плавша, Д. Ерић и аутори Т. Братић и Љ. Филиповић). Изузетак од оваквог виђења методичког поступка је онај поступак у којем се полазило од индиректног разговора о појму ка његовом музичком представљању (аутор П. Стоковић). У другој фази рада, код обраде теоријских појмова који се не могу звучно представити, уочено је да су методичари били јединствени у погледу структуре методичког поступка. Према њиховом приступу, такав поступак је имао две активности. Прва активност односи се на вербално приказивање појма, а друга на визуелно представљање. Када је реч о обради појмова који су могли музички да се представе, као што су трајање тонова и солмизациони слогови, учење је било

слично, а опет и различито, те зато није урађена класификација. Аутори су имали различит однос и према одабраним елементима. У првој фази рада сви аутори су се бавили особинама тона, док су кретање мелодије објашњавали аутор П. Стокић и група аутора Б. Поповић, Д. Плавша и Д. Ерић. Линијски систем су обрађивали сви аутори. О писању нота су говорили, такође, сви аутори без описа методичког поступка.

Постојеће стање је представљало инспирацију за откривање нових решења и унапређивање методичких поступака. Формирањем нових садржаја програма који би поседовали већи степен повезивања појмова у једну целину, истовремено представљање теоријског и мелодијског значења појма, укључивање нових наставних средстава и игре створила би се могућност за успостављање новог редоследа активности током учења. Иновирање садржаја програма одвијало би се у складу са дидактичким принципима. Оваква замисао могла би да се примењује и током прве и током друге фазе рада.

У овом одељку требало би се осврнути и на проблем терминологије. Сагледавајући Наставне програме и методичку литературу, уочили смо да постоје и термини који нису адекватни и који на нетачан начин описују одређене музичке појаве.⁹ Тако се, у Наставном програму из 1952. године, користио појам трајање нота у четвртој разреду (1952: 21). У Наставном програму из 1959. године, у трећем разреду присутни су појмови цела, половина и четвртина ноте, у четвртој разреду, осмине ноте, а у петом разреду се помињало продужење трајања ноте (тачка, лук трајања, корона) (1959: 181). Идентична ситуација била је у Наставном програму из 1963. године (1963: 452–453) и Наставном програму из 1976. године (1976: 479–480). Исти приступ задржан је и у Наставном програму из 1984. године, само што се у њему није говорило о продужавању ноте већ су дати термини половина са тачком ноте у трећем разреду и четвртина са тачком ноте у четвртој разреду (1984: 245–246). Наставним програмом из 1995. године задржали су се појмови четвртина ноте, осмина ноте у трећем разреду, али се поново уводио термин нотно трајање у четвртој разреду – осмина, четвртина, половина, цела (1995: 6). Први пут у Наставном програму из 2005. године био је уведен термин трајање тонова у трећем разреду (2005: 47). Међутим, у загради су се појавили термини половина ноте, четвртина ноте, осмина ноте. У четвртој разреду користили су се појмови цела нота, нота четвртине са тачком (2006: 49).

⁹ Расправа о терминологији није вођена у одељку „Концепција садржаја програма за рад на основама музичке писмености“ ове дисертације зато што је било потребно сагледати и мишљење методичара о тој проблематици.

У методичкој литератури Ђ. Лекић је употребљавао појам *трајање тона*. У том смислу имао је одељак који је гласио *Чињање нота и издржавање трајања тона* (1955: 67). Међутим, он је код трајања тона задржао одреднице цела нота, половина ноте, четвртина ноте. П. Стокић је имао исти приступ као и Ђ. Лекић. У одељку *Описмењавање ученика* говорио је о трајању тонова, али и о ноти четвртине, половине, целе ноте, ноте половина са тачком (1960: 80). М. Ивановић се код обраде четвртине и осмине опредељивала само за термин трајање (1981: 29–35), док је продужено трајање нота примењивала код половине са тачком и четвртине са тачком (1981: 37). Код конкретног именовања трајања користила је термине четвртина ноте и осмина ноте (1981: 30–35). Г. Стојановић је употребљавала појам тонска трајања (1996: 103), али је користила и нотна трајања (1996: 105). За конкретно именовање примењивала је појмове четвртина, осмина, половина (1996: 104). Група аутора Б. Поповић, Д. Плавша и Д. Ерић заступала је мишљење да је прикладан термин ритмичко трајање (1968: 62). Међутим, код поглавља *Доживљавање особина тона* био је и поднаслов *Трајање тона* (1968: 95). Као и већина методичара, за конкретна трајања употребљавали су појмове цела нота, половина ноте, половина ноте са тачком, осмина ноте (1968: 67–79). Аутори Т. Братић и Љ. Филиповић примењивали су термине нотна трајање (2001: 44) и ритмичко трајање (2001: 49). За конкретна трајања били су одређени термини цела нота, половина ноте, четвртина ноте, осмина ноте и нота половина са тачком (2001: 45). Да би се исправно приступило овој проблематици било је неопходно подсетити се чињенице да тон има четири особине: трајање, висину, боју и јачину. Затим, да је нота графички знак помоћу којег се бележи тон. То значи да не постоји нотна трајање, ритмичко трајање, већ *трајање звука одређене или неодређене* висине. Такође, тачка не може да продужи ноту, већ се њеним додавањем ноти бележи звук одређене или неодређене висине чије трајање је продужено за пола његове вредности. Конкретни називи трајања звука не могу да имају у себи одредницу нота (цела нота, половина ноте, осмина ноте), већ морају да се зову *цела* или *цело* (трајање), *половина*, *половина са тачком*, *четвртина*, *четвртина са тачком*, *осмина* (као код Г. Стојановић). Претходни преглед термина показао је да ниједан аутор или група аутора нису истовремено остварили исправно тумачење и за општи приказ трајања звука и за конкретан приказ звука. Очигледно је да су постојале нејасноће у овом погледу и да су оне последица несагледавања самог процеса трајања звука и његовог записивања. Овакав закључак водио је ка томе да су ученици били приморани да без разумевања усвајају термине нотна трајање, цела нота, четвртина ноте, осмина ноте. Сходно

тумачењу трајања звука поставило се и питање употребе термина нотни запис зато што се не записују ноте већ тонови помоћу нота. Да проблеми овог типа нису својствени само музичким педагозима Србије, потврђују и дефиниције појмова у *Словарь музыкальных терминов* (Е. А. Яных, 2009. година). У поменутој литератури, имамо два термина за звук одређене висине – музички звук и тон (2009: 76). Потом, то није само музички звук, већ је и мера и део назива за цео ступањ – цео тон. Затим, солмизација се не представља као систем слогова за именовање тонова већ је то систем слогова за именовање нота (2009: 20). У *Элементарная теория музыки* (Б. Алексејева, А. Мајсоједова, 1986. година), проналазимо термине нотно писмо, али и музички текст. С. Четриков у књизи *Нотно букварче* помиње термин нотно писмо (1968: 5). Аутори С. Прек и Ј. Завршки праве разлику између тона и ноте. У том смислу, користе термин трајање тона или звука, а ноту сматрају знаком за бележење трајања тона или звука (1981: 8–9). У правцу сагледавања наше постојеће праксе, али и примера других земаља, дошло се до нових решења у виду термина *зайис тонова* или *музички зайис*. Терминолошки проблем је уочен и код тумачења ступња. П. Стоковић је имао следећи приступ: „Ступањ је место тона у лествици. Пошто лествица има осам тонова има и осам ступњева, који се обележавају римским бројевима“ (1960: 135). М. Ивановић је свој став исказала кроз музички пример *Песма о ступњевима*.

PESMA O STUPNJEVIMA

Do, re, mi, fa, sol, la, si, do, sve su o-vo stup-nje-vi.

Do je pr - vi, Sol je pe - ti, Do je os - mi svak' to zna!

Музички пример 1. *Песма о ступњевима* (М. Ивановић, 1981: 46)

Група аутора Б. Поповић, Д. Плавша и Д. Ерић користила је следеће објашњење: „Потребно је објаснити да се римским бројевима означава место тона у лествици и да се то место зове ступањ (аналогија са спратовима или са преградама у лествицама за пењање)“ (1968: 122). Аутори су прихватили приступ да је VIII ступањ у ствари I заступајући став: „Објашњење појма осмог, у ствари поновљеног првог ступња лествице сматрамо за сада непотребним – мада то није тешко извести“ (1968: 11). Т. Братић и Љ. Филиповић свој приступ ступњевима приказали су кроз *Иру*

сѣуиѣва. У опису игре се каже: „Осам ученика је испред табле поређано као осам ступњева у *C-dur* лествици. Сви имају интонацију и висину тона које представљају. У првим вежбама ученици певају редом своје висине тона, а касније у игри певају висину тона свог ступња само када наставник каже број ступња које он представља“ (2010: 70). Руски аутори Б. Алексејев, А. Мјасоедов и И. В. Способин (Б. Алексеев, А. Мясоедов 1986) заступали су мишљење да лествица има седам ступњева. Хрватски методичар Б. Ракијаш (В. Rakijaš, 1981) имао је став да лествица има осам ступњева. Значајно је поменути мишљење С. П. Корунџића који је рекао: „[у] лествици је седам тонова по имену, а осам по висини“ (1970: 16). Наш став у вези са ступњевима је да *лествица има осам месѣа, ѿј. осам сѣуиѣва*. Оно што се понавља у лествичном низу није место већ назив I ступња и акорд. Како ученици у основној општеобразовној школи не уче предмет хармонија те немају потребе да ступњеве сагледавају и у хармонском смислу, онда им је најприхватљивија дефиниција у којој се каже да лествица има осам места – ступњева.

1.3.2. Област мелодика

Разматрајући методичку литературу одабраних аутора за област мелодика закључено је да су сви аутори сматрали да би рад у овој области требало да се одвија у две фазе. Разлике међу методичарима уочене су код опредељивања за дужину трајања сваке фазе. Преовладавало је мишљење да би прву фазу требало примењивати у првом и другом разреду, а другу фазу у трећем и четвртом разреду. За разлику од оваквих схватања, уочено је и становиште да би прва фаза требало да траје од првог до трећег разреда, а друга фаза да буде заступљена само у четвртом разреду (приступ М. Ивановић). Без обзира на дужину трајања прве фазе, сви аутори су овај период видели као припрему за постављање тонских висина у *C-dur* лествици и певање писане музике, док је друга фаза била намењена конкретном раду на постављању тонских висина у *C-dur* лествици и певању писане музике. Током прве фазе аутори нису имали посебан методички поступак за рад на мелодици, већ се ова проблематика третирала кроз методички поступак за обраду песме по слуху. Суштина тог рада била је да ученици науче мелодијско кретање у песми помоћу опонашања певања или свирања учитеља, али и слушања снимљених мелодија. Овакав приступ јединствен је код свих методичара те стога није било појединачних разматрања. У другој фази користила су се музичка искуства ученика стечена у првој фази и прелазило се на њихово конкретно усвајање. Аутори су и даље користили методички поступак за обраду песме по слуху

као окосницу за рад на песмама моделима, али су тај поступак обогаћивали и другим активностима.

Кључ за успех у раду на основама музичке писмености аутор Ђ. Лекић (1955) видео је у избору методе која је најприкладнија времену у којем се спроводи, али и која најбоље одговара нашим ученицима и учитељима. Ђ. Лекић је постављање тонова у *C-dur* лествици, базирао на учењу, напамет, свих седам песама модела који су представљени у одељку о музичкој теорији. Он није успостављао одређени редослед у обради песама модела, већ је инсистирао на уочавању различитости у висини тонова, тако што је предлагао да учитељи прво певају редом све моделе ученицима, а потом само прве слоге модела. У оквиру области мелодика код аутора није примећен захтев за обраду мелодијских вежби и песама према запису. Ђ. Лекић је сматрао да је рад током основне школе само припрема за читање с листа у средњим и стручним школама.

Постављање тонова у *C-dur* лествици према процедури М. Васиљевића аутор М. Ивановић (1981) започињала је у четвртом разреду обрадом песме модела *Солченце захаја*, а затим су следиле песме *Ми идемо*, *Дошла ми бака на њазар*, *Фалила ми се*, *Ресаво вого ладна*, *Лазара мајка карала*, и *Синоћ мајка*. За даљи ток рада М. Ивановић је препоручивала: „Када су песме научене, наставник би са ученицима требало да вежба певање првог такта песме, да би се касније зауставио на певању првог слога, с тим да ученици препознају песму по почетку. У следећој вежби – певању модела требало би да се фиксира место почетних слогова песме. Ученици могу да успостављају тај однос на неком очигледном средству као степенице, спратови и сл., на тај начин што би се претходно фиксирало место тона од кога почиње да се пева први модел“ (1981: 44). За увежбавање тонова *C-dur* лествице, осим песама модела, М. Ивановић је предвиђала обраду песама које су биле састављене од лествичног низа нпр. *Ноћ је шиха* Д. Христова, *Песма о сџуињевима* непознатог аутора, али и оних песама које су у себи имале називе солмизационих слогова нпр. *Солмизација* Р. Роџерса. У обим рада на мелодици М. Ивановић је укључивала и обраду песме према запису. За учење песме према запису постојао је одређеним методички поступак. Ауторка није предвиђала рад на мелодијским вежбама.

Усвајање тонских висина у трећем и четвртом разреду П. Стоковић (1982) је видео у обради песама модела, али и претходној мелодијској припреми. Аутор се издвајао од осталих по томе што није у првом и другом разреду, припрему за рад у области мелодика свео само на певање песама по слуху, већ је рад употпуњавао и

извођењем записа дозивања по поступку П. Поточника. У оквиру учења кретања мелодије, према поменутом поступку, ученици првог и другог разреда стицали су искуства у извођењу тоничног трозвука (тонови $c1$, $e1$ и $g1$). Према речима аутора, та искуства имала су улогу олакшавања усвајања „прве три функције, сол-ми-до“ (1982: 86)¹⁰. Редослед и избор модела за усвајање тонских висина био је исти као онај који је предлагао за учење солмизационих слогова приказаних у одељку музичка теорија. Упутства за рад на постављању тонских висина била су јасно састављена и односила су се на издвајање почетног слога модела, његово мало наглашавање, а затим на тихо певање осталог дела првог стиха или његово певање у себи. Потом је било предвиђено визуелно представљање солмизационог слога у линијском систему. Када је реч о раду на мелодијским вежбама, веома су значајне речи П. Стоковића: „Практична примена обрађених модела – функција, налази своје право место у мелодијским вежбама и солмизационој обради песме. Циљ учења ових модела и јесте у томе да би ученици лакше певали поједине тонске висине. Због тога се наставнику препоручује да са мелодијским вежбама, као и песмама, започне, одмах, после обраде тонова сол-ми“ (1982: 86). За рад на мелодијским вежбама аутор је предлагао следеће активности:

1. Обновити моделе-тонове који су заступљени у мелодијској вежби.
2. На једном од очигледних средстава увежбавати повезивање тонова. (Могу се дати и поједини тактови вежбе).
3. Ученици ће мелодијску вежбу прво откуцати као ритмичку вежбу, да би се упознали са трајањем тонова.
4. Прочитаће-именоваће тонове, без певања, да би са сигурношћу изговарали имена тонова (нпр. сол-сол-ми-ми, сол-сол-ми итд.).
5. Сада ученици, на једној тонској висини, изговарају имена тонова повезујући их са њиховим трајањем.
6. После интонације сол-ми, певају тонове без куцања – тактирања да би своју пажњу усредсредили само на висину тона. (Ми им полако показујемо тон по тон, са табле).
7. Повезујемо солмизационо певање са применом тактирања или куцања“ (1982: 87).

¹⁰ Видети стране 43–44 ове дисертације.

За проверу и вежбање мелодике, П. Стоковић је користио обраду песме према запису. Методички поступак био је исти као и код рада на мелодијским вежбама, само што се на крају активности додавао литерарни текст.

Као и претходни аутори, Г. Стојановић (1996) је сматрала да пут ка опажању тонова води кроз певање наменских песама и бројалица по слуху и њиховог бележења у линијски систем – методички поступак М. Васиљевића. Из тог разлога бирала је песме које су морале да садрже обрађене тонове, али и да почињу новим тоном, који се поставља у свести ученика. Редослед увођења тонова, према замисли ауторке, није био стриктно одређен зато што је он зависио од фонда мелодијског знања ученика стеченог током предшколског узраста. Оно на чему је Г. Стојановић инсистира јесте поступност и систематичност у раду заснованом на једноставним песмама. Поступност у учењу програма из области мелодика Г. Стојановић је упоређивала са поступношћу у савладавању градива из области музичка теорија: линијски систем, виолински кључ, мелодија и њено записивање, темпо и динамика. Свој методички поступак Г. Стојановић је заснивала на целовитом учењу песме – модела по слуху, затим издвајању и интонирању почетног тона – иницијалиса и његовом повезивању са одговарајућом нотом у линијском систему. Ауторка није инсистирала на редоследу учења песама – модела, али је давала савете у погледу интервалских односа међу иницијалисима. У том смислу није препоручивала само однос секунде, већ и скокове. За вежбање тонских висина у *C-dur* лествици, Г. Стојановић је предлагала наставницима да ученицима певају на неутрални слог обрађене тонове, а да их они потом препознају. Такође, саветовала је и употребу нотног табулатора. За постављање тонских висина био је предвиђен, у великој мери, избор модела који се прописивао и за учење солмизационих слогова код Ђ. Лекића. Једина разлика односи се на модел за слог СОЛ (уместо песме *Солченце захaja*, Г. Стојановић је користила *Со ми gaj*). Рад на области мелодика, према замисли аутора, није предвиђао обраду мелодијских вежби, већ само извођење песама према запису за које је постојао методички поступак.

Б. Поповић, Д. Плавша и Д. Ерић (1968) прихватили су приступ постављања тонова у *C-dur* лествици према процедури М. Васиљевића, али су имали и одређене препоруке у вези са избором и редоследом обраде песама – модела, као и са извођењем истих помоћу солмизационих слогова. У том смислу, они су предлагали следеће песме и редослед: *Солченце захaja*, *Ми идемо*, *Добар дан девојко*, *Лазара мајка карала*, *Фалила ми се њрошена мома*, *Ресаво вого `ладна*, *Синоћ мајка*. Подстакнути приступом појединих наставника у пракси да од ученика захтевају певање мелодије модела

солмизационим слоговима које иначе претходно нису обрађивали помоћу модела, аутори су негативно реаговали на ову појаву указујући на формалистички приступ извођењу солмизационих слогова. За пример су узимали песму *Ми идемо њреко њоља* и ситуацију када ученици изговарају слокове *ре*, *фа*, а те исте слокове нису претходно постављали помоћу модела. Конкретан рад на обради песама модела и постављању тонских висина Б. Поповић, Д. Плавша и Д. Ерић почињали су методичким поступком за учење песме по слуху, затим су предлагали рад на тактирању и на крају вежбање модела све до тренутка постизања потребног степена прецизности у препознавању тонских висина свих ступњева дурске лествице при слушању или извођењу истих. За рад у области мелодика група аутора није предвиђала мелодијске вежбе и обраду песме према запису.

Г. Братић и Љ. Филиповић (2001) свој методички поступак за постављање тонских висина у *C-dur* лествици, такође су заснивали на принципима М. Васиљевића. Када је реч о редоследу учења песама модела, они су прихватили редослед који је био установљен у уџбенику *Музичка култура* за трећи и четврти разред аутора Г. Стојановић и В. Протић и односио се прво на обраду слога *ми*, па *сол*, *фа*. Опредељење за редослед активности током обраде био је следећи:

1. Обнављање претходно научених модела и разговор о тоновима које они представљају, уз тактирање и певање.

2. Нов модел се учи као песмица по слуху.

3. Из новонаучене песме се сада издваја почетни тон, даје његово име и место записивања у линијском систему, тзв. тон иницијалис.

4. Сада се певају раније обрађени модели у скраћеној верзији (два или један такт) и повезују са новонаученим. Ово скраћивање се врши све док се не дође до почетног тона – иницијалиса и вежбање се наставља само са њима, нпр. *сол*, *фа*, *ми*, *ре*.

5. Учитељ на табли, на нотном модулатору, показује обрађене тонове а ученици певају солмизационим слоговима, асоцирајући на почетке песме – модела.

6. Да би ученици савладане тонске висине што боље опажали и репродуковали, са њима се може:

а) импровизовати мелодијски мотив,

б) радити мелодијски мотив,

в) певати мелодијска вежба (са и без текста),

г) певати друга песма у датом обиму итд. (2001: 93).

Рад у области мелодика Т. Братић и Љ. Филиповић су допуњавали обрадама песама према запису и мелодијским вежбама. За рад на учењу песама према запису аутори су имали конкретан методички поступак, док је изјашњавање о редоследу активности код обраде мелодијских вежби изостало.

Сумирајући област мелодика закључили смо да су сви аутори заступали рад на обради песме по слуху. Јединство су испољавали и у погледу постављања тонских висина у *C-dur* лествици ослањајући се на принципе М. Васиљевића које су, опет, интерпретирали на себи својствен начин. За обраду песме према запису била су одређена три аутора (М. Ивановић, П. Стоковић и Г. Стојановић) и једна група аутора (Т. Братић и Љ. Филиповић), а за обраду мелодијских вежби један аутор и једна група аутора (П. Стоковић и Т. Братић и Љ. Филиповић). Приступ аутора према фазама био је јединствен (прва – припремна фаза обухватала је ученике првог и другог разреда, а друга – конкретна ученике трећег и четвртог разреда).

Када је реч о особености аутора у односу на постављање тонских висина, она се односила на избор народних песама, редослед постављања тонских висина и редослед активности у методичком поступку. Управо методичко неслагање у погледу избора народних песама и редоследа постављања тонских висина, током пола века уназад, усмеравало нас је на размишљање у правцу питања: „Да ли су наши методичари само желели да буду оригинални, без обзира на могуће негативне последице у наставном процесу?“, „Да ли су истински увиђали мањкавости модела М. Васиљевића или нису на прави начин тумачили идеје М. Васиљевића?“. Да бисмо квалитетније сагледали проблематику било је потребно подсетити се и на то шта су одабрани методичари рекли о примени песама – модела на постављање тонских висина у *C-dur*-у. Ђ. Лекић је свој став исказао кроз уопштени закључак: „Потребно је само пронаћи методу која своје принципе темељи на народној мелодији и савременој музичкој теорији и тиме почети елементе музичке писмености. За то је, поред осталих, подесна функционална метода М. Васиљевића, која још није искоришћена за рад у основној школи“ (1955: 11). Конкретније мишљење имала је М. Ивановић, која је рекла: „Песме – модели који у свом почетку имају тон из низа *C-dur* лествице, много помажу у фиксирању тонских висина лествичног низа и успостављају односе између њих. Ученик је у могућности, касније, да у било ком другом дурском тоналитету пева тонове, јер су њихови односи постављени песмама моделима“ (1981: 42). Мишљење П. Стоковића било је: „Да би смо лакше памтили висине тонова у лествици, ми ћемо, за сваки тон, научити по једну песму (модел), чији почетни слог одговара једној одређеној тонској висини“ (1982: 84).

Закључци Г. Стојановић били су: „Опажање тонских висина и развијање свести о функционалном односу тонова постиже се преко модела – песама чији је почетни слог текста асоцијативно повезан одговарајућим слоговима солмизације ДО, РЕ, МИ, ФА... Полазећи од система Gvida d`Arecа из 11. века, наш знаменити музички педагог Миодраг Васиљевић за сваки тон дијатонске дурске лествице дао је по један одговарајући народни напев што је резултат његовог убеђења: почетна настава нотног певања може и мора да се заснива на народном певању“ (1996: 106). Иако је група аутора Б. Поповић, Д. Плавша и Д. Ерић имала информацију да „обрада дурске лествице обично се изводи код нас у пракси тек после увежбавања свих модела – песмица по проф. М. Васиљевићу“ (1968: 106) остала је и при следећем ставу: „Сада можемо детаљније говорити о методском поступку проф. Миодрага Васиљевића, који се сада често користи у наставној пракси а базира се на принципима мелодијско–текстуалних асоцијација везаних за тонове дурске лествице.

Идеја о оваквом начину овладавања тонских висина потиче још од Гвида из Ареца (995–1050), који је помоћу химне св. Јовану савлађивао тонске висине свог хексакордалног система“ (1960: 110). Аутори Т. Братић и Ј. Филиповић имали су овакав став: „Васиљевић је за сваки тон дурске лествице одабрао народну песму која је започињала слогом (почетни слог прве речи у песми) и тонском висином одређеног тона. Поред ових песмица – модела М. Васиљевића, данас се користе и неке друге песме – модели“ (2001: 93).

Супротан став у односу на овакве приступе у тумачењу идеје М. Васиљевића имала је З. Васиљевић. Као најинформисанији и најкомпетентнији тумач рада М. Васиљевића, З. Васиљевић је рекла: „Постављање основних тонова (тзв. белих дирки на клавијатури) не треба строго везивати са појмом *C-dur*-а и мешати са лествичним низом овог тоналитета. Основни тонови могу представљати и групе низова традиционалне музике који по хармонским основама одступају од класичног дура“ (2006: 66). Помоћу сликовитог поређења са диркама на клавијатури, З. Васиљевић је демантовала мишљење поменутих методичара да се учењем песама модела аутоматски поставља лествични низ и *C-dur*. У прилог оваквом закључку иде и податак да је З. Васиљевић моделе М. Васиљевића видела као рад у две етапе (прва етапа постављање основних тонова, а друга етапа постављање хармонске основе у *C-dur*-у), док су сви претходно поменути методичари тај рад описивали само кроз прву етапу. Затим, као предност модела М. Васиљевића, З. Васиљевић је истицала и могућност развијања способности ученика за извођење модалне мелодике и оне која одступа од

„канонизованог мелодијског кретања у dur-moll систему“ (2006: 78), што апсолутно нису циљеви и исходи наставе музичке културе у основној школи. Овакав закључак потврђују и образовни стандарди за крај обавезног образовања за предмет музичка култура у Републици Србији (2007) према којима ученик у првом нивоу знања може да изводи (пева или свира) музику само у оквиру *C-dur* лествице, а у трећем нивоу знања може да пева и зна да свира дурске лествице *C, F, G* и *D dur* и молске *a* и *d moll*. Поменуте чињенице указивале су нам да одабрани методичари нису на исправан начин приступали тумачењу модела М. Васиљевића. Осим тога, они нису на прави начин сагледавали ни музичке могућности ученика који чине једно школско одељење и број часова који је био прописан за предмет музичка култура. Наиме, према доступним подацима, све до трећег разреда основне школе у Републици Србији није се инсистирало на стручном и континуираном раду на прецизној интонацији ученика која је пандан гласовима у језику. У поменутом периоду није се радило на вокалној техници, која је алфа и омега за постизање прецизне интонације. Настава музике у предшколским установама није била стандардизована те је самим тим била препуштена личним схватањима васпитача. Шта да се тек каже за децу која нису похађала предшколске установе? Значајан је и податак да пре уписивања у први разред није постојала могућност процене музичке прецизности полазника. Зато се и дешавало да се у први разред уписују деца која имају низак степен прецизности. У таквим случајевима рад у одељењу је могао да се посматра и као једна врста инклузивне наставе. Управо ове чињенице, а и мали недељни фонд часова (један час недељно) указивали су на то да је неопходна велика опрезност и прецизност у осмишљавању садржаја програма и редоследа активности за њихово реализовање. У правцу оваквих размишљања, код нас се појавила жеља за стварањем новог концепта рада у области мелодика.

Ако прихватимо кинеску пословицу да „[и] пут од хиљаду миља почиње првим кораком“ (С. Миленковић 2005: 211), онда би требало поставити питање: „Који је то почетни корак у учењу музичког језика?“. Према нашим гледиштима, то би био рад на увежбавању понављања једног тона, једног трајања и једног слога. За ту намену компоновали смо вежбу *Понови реч*.¹¹

¹¹ Представљање вежбе урађено је на акредитованом семинару „Чаробни свет музике – Рад учитеља са одељенским хором 2011“.

Понови реч

Музика и текст: Г. Илић

The image shows a musical staff in 2/4 time with a treble clef. The melody consists of quarter notes. The lyrics are written below the staff, with hyphens indicating syllables across notes. The first part is for the teacher and the second for the student.

По - но - ви реч: „Ма - ма“.

(учитељ) (ученик)

Наведена вежба, према нашем мишљењу, пружа могућност да се преко кратког музичког мотива провери тренутна интонативна прецизност ученика, али и да се код оних ученика, који ту врсту прецизности не поседују, почне са конкретним радом на њеном развијању. Наше инсистирање на стварању навике за прецизном интонацијом повезали смо и са идејама аутора као што су Љ. Шамина (1985), Е. Д. Критска, Г. П. Сергејева, Т. С. Шмагина (2002) и П. Ројко. У својим методичким делима они су истицали потребу за прецизном интонацијом и могуће методичке путеве за њено остваривање. Л. Шамина је имала поднаслов *Стварање навике за чистом интонацијом*. У оквиру овог поднаслоа, ауторка је износила свој став: „Репродукција и слух су две узајамно повезане компоненте. Репродукција никада није интонативно чиста, ако се певање одвија без слушне контроле. Што је та контрола захтевнија, то је интонација прецизнија“ (1985: 51). П. Ројко (1982) је овој проблематици, као и области ритам, посветио књигу *Психолошке основе интонације ритма*. Е. Д. Критска, Г. П. Сергејева, Т. С. Шмагина (2002) не конкретизују рад на остваривању прецизне интонације, већ своје залагање исказују кроз употребу израза *чиста интонација*. Да би се остварио тако замишљен приступ интонацији морала би да се испољи иста она упорност коју је имао Ш. Сузуки (2002) и његови следбеници током рада на путу ка појави *уједнакости*. У одељку *Уз стварање и понављање, семе буја* Ш. Сузуки је дао примере из свакодневице: „Када изданак једном избије на површину, расте све брже и брже. Научивши птицу да, након 3 000 понављања, каже *Пеко*, додато је и *Мијава*. Овог пута, свакодневно слушајући *Пеко Мијава* петнаест минута, могла је то да изговори након само 200 пута“ (2002: 7)¹². Пример учења папагаја да говори за нас је веома поучан, али он отвара и потребу да се поставе следећа питања: „Да ли би папагај још брже научио реч *Пеко* да је прво учио слово *и*, затим слог *ие*, па реч *иек*, а онда *Пеко*?“, „Да ли би након овакве поступности у учењу папагај морао да слуша 3000

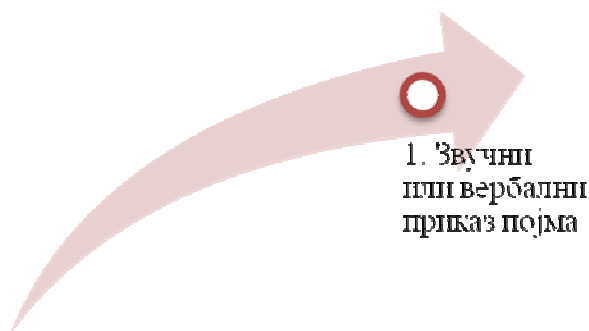
¹² Искуство вође токијског Шинагава огранка господина Миазаве о учењу папагаја да говори.

понављања?“. Не знамо одговоре на постављена питања, али је јасно да је и Миазава за учење оних код којих није била развијена почетна способност изабрао једноставан захтев (само једну реч, а не целе реченице) и да је био упоран у постизању потребне прецизности. Развијањем *пупољка способности* – прецизног изговора речи *Пеко*, створила се могућност да се доста брже савлада и друга реч *Миазава* и да се она повеже у целину са речју *Пеко*. Ако би се направила аналогија овог примера и рада у области мелодика за први разред у основној школи, онда се уочава да наша досадашња педагошка музичка јавност, према нашем мишљењу, није сагледавала на исправан начин ову проблематику¹³. У том смислу наметнула су нам се следећа питања: „Зашто се досадашњи почетни рад на мелодии базира на песми коју чини већи број речи, различита трајања тона, различите висине тона и различита мелодијска кретања“, „Да ли у тој групи проблема може успешно да се развија „пупољак способности?“. Овим питањима требало би придодати и питања: „Зашто у нашим важећим Наставним програмима и методичкој литератури нема инсистирања на развијању мелодијске прецизности код ученика?“, „Како ученик може да досегне циљ предмета музичка култура (развије интересовања, музичке осетљивости и креативности) ако непрецизно изводи музику?“. Питања су тешка и очигледно је да се одговори на њих чекају већ дуги низ година. У правцу давања адекватних одговора, осмислили смо нов садржај програма који је утицао и на стварање нових методичких поступака.

1.3.3. Област ритам

Методичар Ђ. Лекић (1955) у области ритам имао је две фазе рада (прва фаза је била заступљена у првом и другом разреду, а друга у трећем и четвртном разреду). У првој фази методички поступак је заснивао на добијању информација о ритму путем звучних примера, разговора, али и опонашања ситуација из свакодневног живота (нпр. плескање, марширање, куцање, ковање гвожђа, кошење траве). Активност се одвијала према Шеми 19.

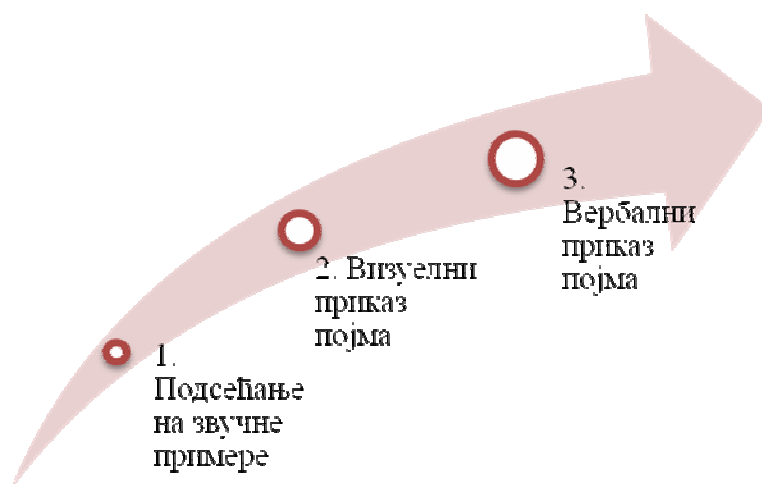
¹³ На страни 63 ове дисертације речено је чак да у нашим школама предмет музичка култура има у себи и елементе инклузивне наставе.



Ше

ма 19. *Етапа методичкој иосіујка за уіознавање ітрајања звука*

У другој фази методички поступак је почињао подсећањем на знања из области ритам које су ученици стекли у првој фази, потом је предлагао визуелни приказ трајања тонова и теоријско објашњење. Редослед активности одвијао се према Шеми 20.



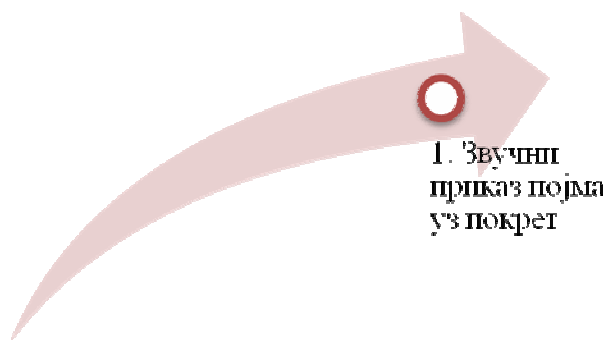
Ше

ма 20. *Етапе класичној методичкој иосіујка за обраду конкретної ітрајања звука.*

Сагледавањем програмског садржаја које је препоручивао Ђ. Лекић, уочено је да се редослед обраде трајања тона одвијао у правцу: цела, половина, четвртина и осмина. У „*Методици настава певања у основној школи*“ налазе се и ритмичке вежбе које су написане на једној линији. Препорука за њихово извођење односила се на употребу слога *ша*.

М. Ивановић (1981) је и у области ритам задржала принцип да се рад од првог до трећег разреда односио на прву фазу рада – припремну, а да је за ученике четвртог разреда намењена друга фаза рада – конкретна. У првој фази М. Ивановић је предвиђала учење бројалица и песама по слуху које су у себи имале потребна трајања

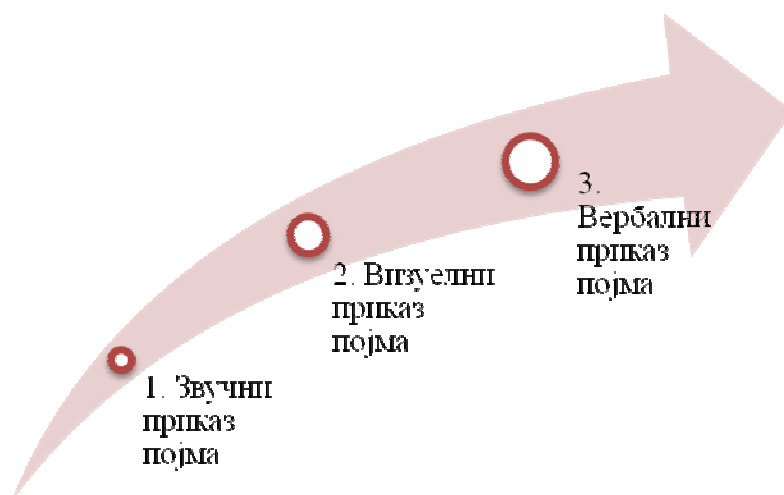
за обраду. Овај рад увек су пратили и покрети тела (нпр. њихање, чучање, устајање, ходање, трчање, лупање ногама и рукама). Активност приказује Шема 21.



Ше

ма 21. *Етапа класичној методичкој поседује за уознавање трајања звука.*

У другој конкретној фази М. Ивановић је методички поступак заснивала на музичком представљању појма, затим на његовом визуелном приказу и на крају на теоријском објашњавању. Редослед активности одвијао се према Шеми 22.



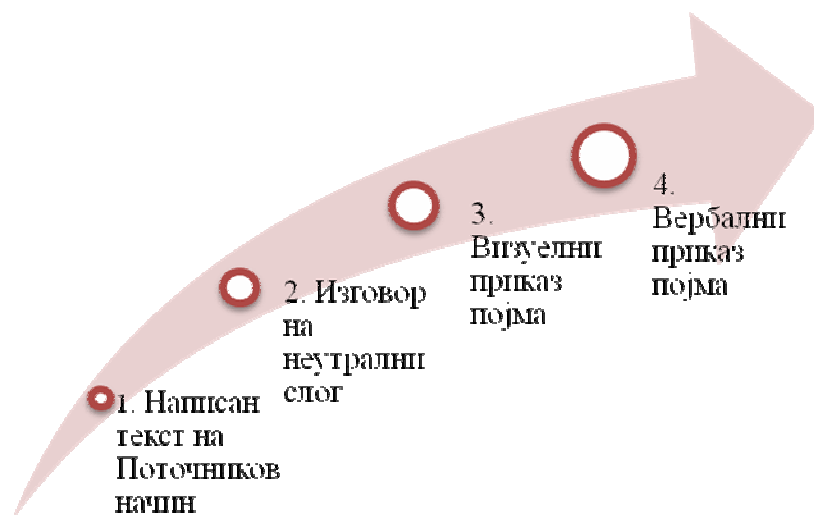
Ше

ма 22. *Етапа класичној методичкој поседује за обраду конкретне трајања звука*

У приручнику, у одељку *Поседује при развијању слуха и осећања за ритам* налазили су се музички примери – песме за трајања као што су четвртина, осмина, половина, половина са тачком, одговарајуће паузе, али није било примера за целу. У приручнику нису били дати ни примери ритмичких вежби нити се јасно захтевало њихово извођење.

Методички поступци П. Стоковића (1982) одвијали су се, такође, у две фазе. У првој фази, која је била намењена ученицима првог и другог разреда, примењивао се методички поступак који је описан код аутора Ђ. Лекића уз додавање оног дела методичког поступка П. Поточника који се односио на трајање тона. У другој фази,

која је била намењена ученицима трећег и четвртог разреда, методички поступак се ослањао на П. Поточников поступак и одвијао се у следећем смеру: написани текст (на П. Поточников начин) говорне или певане бројалице изговарао се уз тихо куцање, плескање или тактирање, потом се изводио на неутрални слог *ла*, а онда је следило визуелно приказивање трајања и на крају теоријско објашњење. Редослед активности приказује се према Шеми 23.



Ше
ма 23. Етапе класичној методичкој поступку обраде трајања звука на Поточников начин

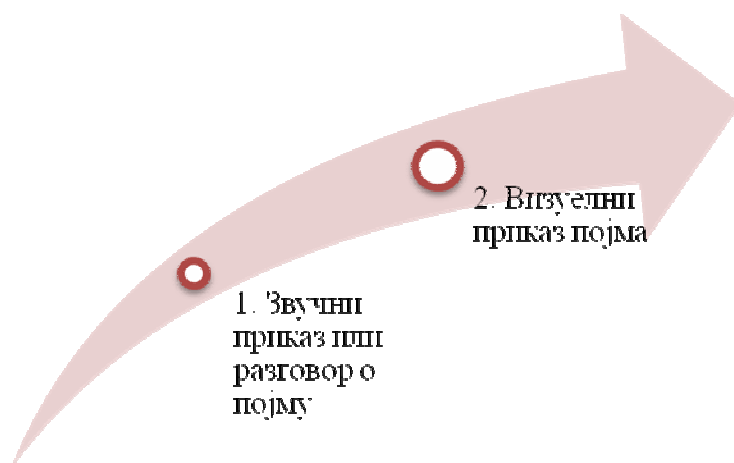
За учитеље који нису радили према П. Поточниковом поступку, П. Стоковић је предлагао извођење трајања звука на неутрални слог уз тактирање или куцање, затим прелазак на теоријско објашњавање и на крају визуелни приказ. Редослед активности одвијао се према Шеми 24.



Ше
ма 24. Етапе класичној методичкој поступку за обраду конкретне трајања звука за учитеље који нису радили по П. Поточнику

Редослед обраде трајања је следећи: четвртина, половина, цела, половина с тачком, осмина и њихове паузе. Аутор је предвиђао и рад на ритмичким вежбама.

Као и претходни аутори, Г. Стојановић (1996) је рад у области ритам сврставала у две фазе. За прву фазу били су одређени први и други разред, а за другу фазу трећи и четврти разред. Методички поступак у првој фази био је истоветан методичком поступку Ђ. Лекића. Додатак овом поступку представљало је коришћење визуелног приказа трајања у виду малог и великог сата, малих и великих звона. Редослед активности приказује се према Шеми 25.



Ше

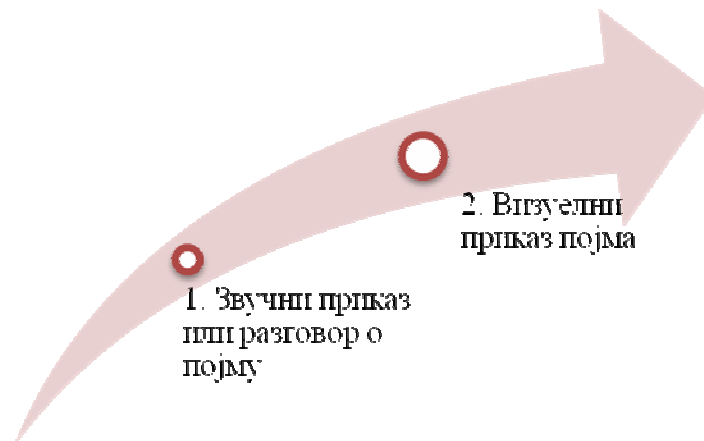
ма 25. Етапе класичној методици за уношење трајања звука

У другој фази рада, према речима аутора, „рад на ритмичком образовању ученика укључује:

- ритмизирани изговор текста бројалица, а затим изговарање ритма
- неутралним слогом „ТА“ уз тактирање или било које друге покрете у јединици бројања, а да дају осећај природног акцентовања. После тога, извођење ритма бројалице плескањем или куцањем оловке о клупу, односно свирањем на неком од ритмичких инструмената уз гласно бројање ПР-ВА ДРУ-ГА, односно ПР-ВА-ДРУ- ГА ТРЕ-ЋА и ПР-ВА ДРУ-ГА ТРЕ-ЋА ЧЕ-ТА“ (1996: 105). Као последњу активност у поступку Г. Стојановић је предлагала записивање трајања тонова. Редослед у обради трајања био је: четвртина, осмина, половина и цела. У приручнику се није помињао рад на ритмичким вежбама.

Б. Поповић, Д. Плавша и Д. Ерић (1968) рад у области ритам за млађе разреде основне школе делили су на две фазе (првом фазом су били обухваћени ученици првог и другог разреда, а другом фазом трећег и четвртог разреда). У првој фази, методички поступак групе аутора заснивао се на методичком поступку Ђ. Лекића који је био

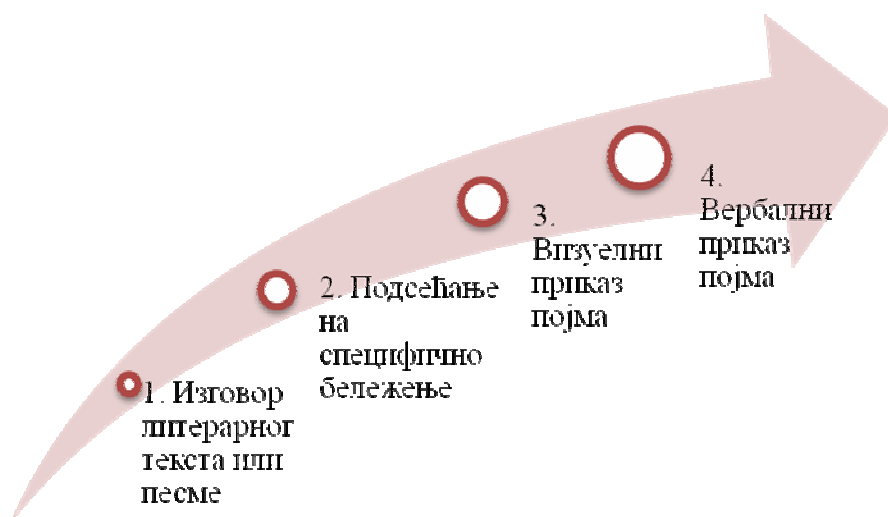
обогаћен визуелним приказом трајања тона у виду нацртаних бубњева једнаке величине (приказ за основну јединицу бројања – четвртина), великих и малих звона (приказ четвртина и осмина), али и посебних графичких знакова. Редослед активности одвијао се према Шеми 26.



Ше

ма 26. Етапе класичној методици за уознавање трајања звука

У другој фази методички поступак се ослањао на знања стечена у првој фази рада. У том смислу поступак је почињао изговором литерарног текста песме или бројалице у прописаном ритму. Потом се текст замењивао посебним графичким знацима из прве фазе рада помоћу којих се ритам изговарао на неутрални слог *на*, *ша* или *ла*, а на крају су се трајања визуелно приказивала и теоријски објашњавала. Редослед активности одвијао се према Шеми 27.



Ше

ма 27. Етапе класичној методици за обраду конкретне трајања звука

Редослед обраде трајања био је: четвртина, половина, половина са тачком, осмина, цела и паузе. За рад у овој области биле су предвиђене и ритмичке вежбе.

Методички поступци за млађе разреде основне школе Т. Братића и Љ. Филиповић (2001) одвијали су се, такође, кроз две фазе рада (прва фаза обухватала је ученике првог и другог разреда, а друга фаза ученике трећег и четвртог разреда). Методички поступак за прву фазу аутори су везивали за рад на импровизовању ритмичких мотива кроз игре као што је „Игра“, али и извођење бројалица и песама. У овом периоду било је предвиђено да се ученици упознају и са помоћном нотацијом за представљање и записивање ритма. Редослед активности приказује Шема 28.



Ше

ма 28. *Етапе класичног поступка за упознавање играња звука*

У циљу вежбања ритма предлагао се још и рад на вежбама меморије (аудитивно и визуелно приказивање ритма), усмени и писмени ритмички диктати (кроз различите врсте игара нпр. „Игра бројева“, „Фудбалски судија“, „Шаљиви поштар“). Т. Братић и Љ. Филиповић нису су били опредељени за дефинисан методички поступак у другој фази, већ су за сваки садржај програма имали посебан редослед активности. Приступ аутора из прве фазе преносио се и на другу фазу. Оно што је представљало новину јесте импровизовање и праћење ритма покретима руку, ногу и тела. Обрада трајања тона обухватала је и одабране елементе за истраживање. Проверу знања из поменуте области аутори нису видели и кроз ритмичке вежбе.

Сви представљени методички поступци за област ритам одвијали су се током две фазе рада. У првој фази рада најприсутнији методички поступак био је онај који је заступао Ђ. Лекић (од пет поступака два су била по замисли Ђ. Лекића, док су два поступка имала исту основу, али су била проширена и визуелним приказима). Изузетак од таквог виђења представљао је методички поступак Т. Братића и Љ. Филиповић у којем се најчешће користила игра за упознавање трајања тона. Сходно новом приступу,

аутори су успоставили и различит редослед активности. За другу фазу карактеристично је то да је сваки аутор имао своје виђење методичког поступка, па зато није ни урађена класификација. Сагледавајући досадашње методичке поступке за ученике млађих разреда, закључили смо да постоји простор за унапређивањем истих како у првој, тако и у другој фази. Увођењем игре „Понови реч“, рада на ритмичким мотивима и вежбама, веће примене свих могућности песме, дидактичких игара и наставних средстава, утицало би на стварање новог редоследа активности у савладавању програма. Такође, преиспитивањем редоследа обраде тонских трајања из дидактичког и методичког угла могло би да допринесе стварању новог концепта програма, али и новог приступа методичким поступцима.

1.4. Мелодијско-ритмичко-литерарне могућности песме у процесу усвајања основа музичке писмености

Током проучавања концепција наставних програма и одабране методичке литературе за млађе разреде основне школе дошли смо до закључка да је песма била изузетно заступљена у областима музичка теорија, мелодика и ритам, али и у активностима као што су певање и свирање. Очигледно је да су аутори уочавали велике могућности песме у обради обавезног градива, те су јој зато и давали тако значајно место. Тако, у Наставним програмима из 1959. године и 1963. године се истиче: „Певање дечјих песама представља основу музичког васпитања у овом делу школовања“ (Наставни програм, 1959: 183, Наставни програм, 1963: 455). У наставном програму из 1976. године је прописано: „Целокупна настава првог и другог разреда одвија се у певању једногласних песама народа и народности СР Србије и Југославије“ (Наставни програм, 1976: 484). Нешто конкретнији приступ присутан је у наставном програму из 1984. године: „У почетним разредима певање и свирање се повезује са игром и покретом и са наставним градивом осталих предмета. У певању тежиште је на једногласним песмама, народним и другим, за свирање се највише користе дечје удараљке, као и оне које деца праве, а у слушању музике се мора подједнака пажња посветити изворним народним песмама и другим песмама и делима за децу. Елементе музичке писмености ученици усвајају песмом, свирањем и играњем и препознавајући их слушањем“ (Наставни програм, 1984: 256). Значај песме уочен је и у наставном програму из 1995. године: „Са педагошког аспекта веома значајно место има певање песама којима се непосредно развијају одређене музичке способности ученика и оспособљавају за емотивно и естетско доживљавање музике. При учењу и усвајању

песама у вокалном извођењу треба да се што више активирају елементарне музичке способности (слух, осећај ритма, музичког памћења) и негује правилно и изражајно певање“ (Наставни програм, 1995: 15). У постојећем наставном програму из 2004. године је истакнуто: „Певањем дечјих песама у основној школи треба да буде основни садржај рада у настави музичке културе“ (Наставни програм, 2004: 60). Аутор Ђ. Лекић је имао следеће мишљење: „Вредност наставе певања у основној школи је велика, а задаци сложени. Кроз наставу певања треба код деце развити слух, глас, осећање ритма и мелодије, и пружити елементарна знања из теорије музике. Настава певања треба да пружи деци могућност да науче већи број одабраних песама и да на тај начин пробуди код ученика љубав за народну и уметничку песму и да кроз песму јача патриотска, социјална и естетска осећања, „да јача животну радост и радно одушевљење“ – како је јасно истакнуто у званичном наставном плану и програму“ (Ђ. Лекић, 1955: Предговор). М. Ивановић је имала следећи став: „Песма је основ за формирање и развијање слуха и гласа, музичке писмености“ (М. Ивановић, 1981: 5). Вредности песме уочио је и П. Стоковић: „Певању песама, које је и централни део музичког васпитања у основној школи, морамо посветити посебну пажњу. У овом узрасту певају се песме по слуху, које код ученика развијају музичке способности и подстичу емоције.

Песма мора да развија дубока осећања према родитељима, другарству, друштвеној заједници, природи, животињама, раду, тековинама НОБ-а, школи итд. Једном речју, васпитно-образовни значај песме је огроман“ (П. Стоковић, 1982: 6). Сличне ставове је имала група аутора Д. Плавша, Б. Поповић и Д. Ерић: „Другим речима, као и сви остали облици музичко-васпитног рада, тако и певање дечјих песама по слуху има за циљ да постепено приближи дете највреднијим и најзначајнијим достигнућима у музичкој уметности. Иако у скромним оквирима, дечја песма ће положити темеље музикалном критеријуму и добром укусу будућег љубитеља музике. Због тога јој треба посветити посебну пажњу“ (Д. Плавша, Б. Поповић и Д. Ерић 1968: 136). Вредности песме истицали су и аутори Т. Братић, Љ. Филиповић: „У настави Музичке културе у основној школи истакнуто место у садржају рада заузима певање песама и музичких игара као важан облик активног музицирања кроз кога ученици непосредно развијају своје музичке способности како у емотивном и естетском доживљавању музике, тако и у развијању креативних способности у интерпретирању музичких дела“ (Т. Братић, Љ. Филиповић, 2001: 94).

Конкретан приступ могућностима песме у процесу усвајања основа музичке писмености аутори су показивали кроз избор композиција. У већем броју случајева они су песму употребљавали као индиректан извор знања (стицање музичког искуства о одређеном теоријском појму или само као повод за разговор), док су у мањем броју користили композиције за директно усвајање градива. За потребе докторске дисертације сагледаване су песме које су се користиле као директан извор знања.

1.4.1. Област музичка теорија

Аутор Ђ. Лекић (1955) није у већој мери користио песме које су предмет истраживања. Једини пример била је употреба народних песама за учење солмизационих слогова¹⁴. Ђ. Лекић је, по моделу М. Васиљевића, помоћу седам литерарних текстова и адекватних тонова обрађивао седам солмизационих слогова. М. Ивановић (1981), П. Стоковић (1982) и аутори Т. Братић и Љ. Филиповић (2001), такође, примењивали су модел М. Васиљевића користећи седам литерарних текстова и адекватних тонова за обраду седам солмизационих слогова.¹⁵ Г. Стојановић (1996) примењивала је модел Васиљевића користећи седам литерарних текстова и адекватних тонова за обраду седам солмизационих слогова.¹⁶ Сагледавање области музичка теорија довело је до закључка да су само за обраду солмизационих слогова сви аутори користили предности песме, и то у литерарном и у мелодијском смислу. Оваква околност утицала је на размишљање да се за остале одабране елементе ураде нови садржаји програма и да се самим тим иновира наставни процес.

1.4.2. Област мелодика

Ђ. Лекић (1955) је препоручивао модел М. Васиљевића за постављање тонова *C-dur* лествице¹⁷. М. Ивановић (1981) је имала већи број песама за постављање и вежбање тонова *C-dur* лествице. Тонове је постављала по моделу М. Васиљевића и помоћу песме *Солмизација* Р. Роцера, употребљавајући њихову литерарну и мелодијску основу. За увежбавање лествичног низа навише и наниже користила је песме *Песма о сивујњевима* (за узлазно кретање употребљавани су мелодија и литерарни текст, а за силазно кретање само мелодија) и „Ноћ је тиха“ Д. Христова (користила се само мелодија). П. Стоковић (1982) имао је исти приступ раду на мелодици као и М.

¹⁴ Списак песама дат је на стр. 42 ове дисертације.

¹⁵ Спискови песама дати су на стр. 46–51 ове дисертације.

¹⁶ Информације о списку песама дате су на стр. 59 ове дисертације.

¹⁷ Редослед песама и објашњења о овој проблематици дата су на стр. 42 и стр. 57 ове дисертације

Ивановић. За рад је користио народне песме по моделу М. Васиљевића, песме *Солмизација* Р. Роџерса и *Песму о сџуиџевима*. Уместо песме *Ноћ је њиха*, примењивао је песму без наслова и имена аутора текста и мелодије посвећену лествичном кретању и солмизационим слоговима (1982: 134). У прва два такта користио је текст – солмизационе слоге и мелодијско кретање навише за увежбавање лествичног кретања, док је током петог и шестог такта употребљавао само мелодијско кретање наниже. Г. Стојановић (1996) и аутори Т. Братић и Љ. Филиповић (2001) били су опредељени за примену народних песама по моделу Васиљевића користећи литерарни текст и мелодију песме. Група аутора Д. Плавша, Б. Поповић и Д. Ерић (1968), осим примене народних песама по моделу М. Васиљевића, имала је још две песме и један мелодијски мотив за рад на увежбавању лествичног низа и ступњева. Ни једна од ових песама и мелодијски мотив нису имали назив ни имена аутора текста и музике. Прва од песама била је посвећена раду на ступњевима, солмизационим слоговима и лествичном низу. Солмизациони слоге и лествични низ били су обухваћени литерарним текстом – први слоге речи и мелодијско кретање наниже. За рад на лествичном низу и солмизационим слоговима била је предвиђена друга песма. У њој су се помоћу литерарног текста – први слоге личних имена и мелодијско кретање навише увежавали поменути елементи. Четворотактни мотив је служио за увежбавање лествичног низа навише. Прва два такта била су састављена од мелодијског кретања навише у обиму октаве (с1-с2).

Преглед активности методичара у области мелодика показивао је да су сви методичари користили песму по моделу М. Васиљевића за постављање тонова *C-dur* лествице. Како смо констатовали да овакав начин рада није у складу са потребама основне школе кренули смо ка стварању нових, сврсисходнијих и примеренији узрасту модела.

1.4.3. Област ритам

Ђ. Лекић (1955), П. Стоковић (1982), Г. Стојановић (1996), аутори Т. Братић и Љ. Филиповић (2001), група аутора Д. Плавша, Б. Поповић и Д. Ерић (1968) нису имали конкретне песме помоћу којих су обрађивали одабране елементе за истраживање. Једино је М. Ивановић (1981) конкретно предлагала песме *Ласџа* (обрада дугих и кратких тонова), *Две ручице* (обрада четвртине) и *Иџа коло* (обрада осмине). М. Ивановић је за поменути рад користила ритмичку основу песме.

Околности које су биле присутне у области ритам давале су основу за стварање нових садржаја програма и покретање новог редоследа активности током обраде појмова.

1.5. Заступљеност наставних средстава у почетном музичком описмењавању

Музички педагози су заступали различите приступе наставним средствима у практичном раду са ученицима. Тако, Ђ. Лекић (1955) је имао следећи став: „Принцип очигледности, под условом да се правилно користи, обезбеђује нам пажњу и интересовање у настави. Погрешно је мишљење да настави певања нису потребна никаква очигледна средства. Песма је интересантна, али она може бити и досадна ако се не изводи како ваља. Помоћна и очигледна средства нам помажу да схватимо садржину песме и да је осећајније сјединимо са мелодијом“ (1955: 47). Група аутора Д. Плавша, Б. Поповић и Д. Ерић (1968) свој приступ је исказивала на следећи начин: „Настава музичког васпитања, која се како смо већ рекли по новом наставном програму више не своди само на певање дечјих песмица и учење дефиниција из музичке теорије, захтева и употребу савремених наставних средстава. Поред разних табела, слика и других средстава за очигледну наставу, о којима ћемо говорити касније, наставник треба да има на располагању и разне апарате за репродуковање звука и музике“ (1982: 19). Т. Братић и Љ. Филиповић (2001) заступали су следеће мишљење: „Реализацију наставе Музичка култура данас је немогуће замислити без употребе наставних средстава. Без музике у живом извођењу, коришћењем инструмената и гласа и без музике у репродукцији, са техничким средствима за репродукцију музике нема ни часова Музичке културе, јер музичка настава заснована само на вербализму не сме и не може да има своје место у наставном процесу савремене школе“ (2001: 201). Пре сагледавања заступљености наставних средстава у почетном музичком описмењавању, разматрали смо и приступе педагога. У *Дидактици – Организација наставе* М. Вилотијевића (1999), у поглављу *„Дидактички медији*, уочена су три термина – дидактички медији, наставни медији и наставна средства. За дидактички медиј М. Вилотијевић је имао следеће мишљење: „Медиј је посредник у општењу. Средство које посредује у стицању знања у настави зове се дидактички медиј. Средства као што су школска табла, микроскоп, телевизор, рачунар постају дидактички медији тек онда кад почну остваривати наставну функцију, односно кад омогућавају ученицима да лакше стичу знања и тако се нађу у посредничкој улози“ (1999: 434). Наставни медији и наставна средства нису била јасно одређена, већ су се

само помињала као појмови. Нпр. „Уџбеник је незаменљиво наставно средство и основни извор знања“ (1999: 471), „Настава се може битно побољшати коришћењем звучног филма. Тим наставним средством спајају се важне перцепцијске компоненте: визуелна, акустичка и динамичка (покрет)“ (1999: 478), „Неки аутори су класификовали наставне медије према ангажованости чула, други према интензитету дражи које они изазивају“ (1999: 435). Аутори *Педагошке енциклопедије* (1989) наставна средства су убрајали у дидактички материјал: „У току редовног школовања у дидактички материјал убрајају се наставна средства као извор знања и по томе материјална основа упознавања, односно стицања знања и наставна помагала као оруђе за рад у настави и по томе материјална основа развијања разноврсних способности – физичких и психичких“ (1989: 120). Појам дидактичка средства су изједначавали са појмом наставна средства (1989: 118). Наставна средства била су дефинисана као: „Дидактички обликовани објективно дани предмети, појаве, производи људског рода који у настави служе као извор сазнања, односно учења“ (1989: 94). М. Баковљев је имао следећи приступ проблему: „Међу наставна средства спадају сви они природни предмети, модели, макете, слике, цртежи, апарати итд. који су одабрани, подешени или произведени за потребе наставе.

Наставна средства се деле на очигледна средства (учила) и наставна помагала. Очигледна средства (учила) служе као објекти учења, тј. њих или оно што приказују ученици изучавају. Наставна помагала, пак, само помажу при изучавању одређених одређених ствари и појава, а сама нису предмет проучавања“ (1992: 96). Преглед одабраних цитата водио нас је ка закључку да не постоје разлике у уочавању значаја поменутог појма за наставни процес, али да постоје разлике у одређивању назива појма, његовог тумачења и класификације. Сходно таквој ситуацији, ми смо се определили за термин наставно средство, а сам приступ и класификацију преузели смо од аутора Т. Братић и Љ. Филиповић. У даљем тексту дали смо преглед наставних средстава који су се користили у областима музичка теорија, мелодика и ритам.

1.5.1. Област музичка теорија

У оквиру аудитивних наставних средстава, на основу одабране методичке литературе, уочени су звучни извори, звучни снимци и технички уређаји. Звучни извори су се односили на употребу наставниковог гласа (говор или певање) и инструмента (најчешће виолина, хармоника, Орфов инструментариј, клавир, гитара и синтисајзер). Звучне снимке су чинили грамофонска плоча, магнетофонска трака,

аудио касета и компакт-диск. Технички уређаји, помоћу којих су се репродуковали звучни снимци били су грамофон, касетофон, музички стуб, компакт-диск плејер и магнетофон.

Сходно приступу аутора Т. Братић и Љ. Филиповић (2001), визуелна наставна средства сагледавана су и груписана у складу са њиховом димензијом и дидактичком наменом. На основу димензије, наставна средства су била подељена на дводимензионална и тродимензионална, а на основу дидактичке намене на статична и динамична. У складу са тим, у групу дводимензионалних статичних средстава сврстали су се шема, табла – табелограм, илустрација, пројекциона слика и цртеж, визуелни цртеж и симболи. Дводимензионална динамичка наставна средства препознавала су се у виду апликације, покретне ноте, музичких мердевина, светлеће лествице и помоћног нотног писма. Тродимензионална статична наставна средства нису уочена ни код једног методичара. У оквиру тродимензионалних динамичних наставних средстава регистровани су графоскоп, респондер, фланелограф, школска табла и визуелна табла.

Текстуална наставна средства била су заступљена у виду наставних средстава и техничких уређаја. У наставна средства убрајани су уџбеник, приручник и нотни текст, а у техничке уређаје томбола у настави, текст апликације и умножавање наставног материјала.

1.5.2. Област мелодика

Као и у области музичка теорија, аудитивна, визуелна, и текстуална наставна средства била су присутна, у истоветном или нешто скраћеном обиму, у области мелодика. Аудитивна наставна средства била су иста као и код области музичка теорија, док су визуелна наставна средства била заступљена у нешто мањем обиму. Од ових наставних средстава, у области мелодика, уочена су дводимензионална статична и динамична наставна средства, тродимензионална динамична наставна средства и технички уређаји. У дводимензионална статична наставна средства сврставане су шема, илустрација и визуелни цртеж и симболи, у дводимензионална динамичка наставна средства апликација, покретна нота, нотни модулатор, музичке мердевине, светлећа лествица и помоћно нотно писмо, а у тродимензионално динамично наставно средство школска табла. У оквиру текстуалних наставних средстава коришћени су уџбеник, приручник и нотни текст, а од техничких уређаја само умножавање наставног материјала.

1.5.3. Област ритам

Аудитивна, визуелна и текстуална наставна средстава била су заступљена и у обради области ритам. Аудитивна наставна средства била су идентична наставним средствима за области музичка теорија и мелодика, док је примена визуелних наставних средстава за област ритам била далеко мања у односу на поменуте две области. Тако су се од визуелних наставних средстава користила дводимензионална статична наставна средства илустрација и визуелни цртеж и симболи, дводимензионална динамичка наставна средства апликација и помоћно нотно писмо, док је тродимензионално динамично наставно средство представљала школска табла. Подударност у коришћењу наставних средстава приметна је и код текстуалних наставних средстава. Наиме, за рад на области ритам користила су се иста текстуална наставна средства која су поменута за област мелодика. Досадашња теорија и пракса показала је да постоји велики број наставних средстава у процесу почетног музичког описмењавања у областима музичка теорија, мелодика и ритам. Међутим, сагледавање истог омогућило је доношење закључка да се сва та наставна средства не искоришћавају у пуном капацитету и да су потребне иновације.

1.6. Заступљеност музичке и дидактичке игре у почетном музичком описмењавању

У досадашњој педагошкој пракси методичари су увиђали значај музичке и дидактичке игре за рад са млађим разредима основне школе. Зато су се у свим Наставним програмима од 1952. до 2006. године налазили захтеви за извођењем ових активности. У Наставном програму из 1952. године били су напеви у вези са игром, фискултуром и дечјим радом (Наставни програм, 1952: 21), а у Наставном програму из 1959. године дечје музичке игре (Наставни програм, 1959: 181). Дечје музичке игре помињале су се и у Наставном програму из 1963. године (Наставни програм, 1963: 452). Следећи Наставни програм обухватао је дечје музичке игре, али је био проширен и са дидактичким играма, играма уз музику, народним и уметничким играма (Наставни програм, 1976: 478–479). Наставни програм из 1984. године вратио је, поново, дечје музичке игре (народне и друге музичке игре), (Наставни програм, 1984: 243–244). Наставни програм из 1995. године прописивао је музичке игре (дидактичке, ритмичке, игре са певањем, музичке драматизације, народне и уметничке игре са или без певања) (Наставни програм, 1995: 4–6). Следећи Наставни програм је задржао термин музичке

игре који је подразумевао дидактичке игре, игре са певањем, игре уз инструменталну пратњу и мале музичке драматизације (Наставни програм, 2004: 57–60; 2005: 46–47; 2006: 49). Одабрана методичка литература је, такође обухватала музичке и дидактичке игре. Група аутора Д. Плавша, Б. Поповић и Д. Ерић (1968) је истицала: „Дечје музичке игре су врста дечјих, најчешће групних игара, које као свој дидактички циљ имају развијање дечјег осећања за музички ритам, мелодијску фразу, однос мелодије и ритма према тексту, однос вокалне линије у песмама према инструменталној пратњи и чак у својим сложенијим видовима – развијање дечјег осећања за хармонске и контрапунктске односе, односно односе делова према целини у мањим дводелним и троделним формама. Овај циљ се постиже укључивањем моторичних радњи (разних покрета главом, целим телом итд.) у процес доживљавања одређених музичких појава (ритам, мелодика, хармонија итд.), односно изражавањем конкретног доживљаја музике помоћу тих покрета“ (1968: 139). О музичким и дидактичким играма М. Ивановић је имала следећи став: „Најспонтанији начин на који дете изражава своје музичке способности, осећање за ритам, за доживљавање мелодије и текста, у чије извођење уноси креативност је свакако – музичка игра. Дидактичке музичке игре развијају основне музичке компоненте ученика као што су: ритам, слух, музичко памћење, глас и др. Оне кроз игру омогућавају ученицима да несвесно савладавају разне ритмичко-мелодијске појаве које ће касније свесно обрађивати у моменту описмењавања. Стога ће њихову употребу наставник планирати са одређеним образовним задатком у коме има за циљ првенствено савлађивање обрађеног ритмичког или мелодијског проблема који претходи свесној обради“ (1981: 15–16). П. Стоковић, у одељку *Дечје музичке игре за 1 – 2 разред* је заступао мишљење: „Песма и игра прате дете од најранијег детињства. Многа деца, нарочито она која похађају предшколске установе, у сталном су контакту са игром и песмом. Дете се и у свом родитељском дому среће са разним играма које му укућани показују.

Међу дечје игре убрајају се игре без певања (разне бројалице) и игре са певањем, које поред развијања ритма и слуха, утичу и на дечји стваралачки смисао. Због овога потребно би било, да ученици на овом узрасту науче што више песама“ (1982: 17). Аутори Т. Братић и Љ. Филиповић у одељку *Извођење музичких игара* истицали су вредности музичких и дидактичких игара. Значај извођења игара сагледавали су у томе што „код ученика се развијају, поред музичких и говорних, и моторичке способности, јер они одговарајућим покретима рукама, ногама или телом подржавају (дочаравају) текстуални садржај песме у њеном основном ритму.

У новије време део музичких педагога међу посебне групе музичких игара издвајају и групу **дидактичких музичких игара**. Ове игре поред основних циљева које имају и остале (развијање музичких, говорних и моторичких способности), у себи садрже и елементе дидактичности. Наиме, оне су створане са унапред одређеним циљем и задацима кроз које ученици развијају музикалност и уче да савладавају одређена музичка знања“ (2001: 170–173). Досадашње сагледавање места и значаја музичких и дидактичких игара довело нас је до закључка да је овакав вид музичке активности веома битан за целокупан музички развој ученика. Такође, да један број дидактичких игара конкретно утиче на почетно музичко описмењавање. У даљем тексту дат је приказ најзначајнијих дидактичких игара по областима музичка теорија, мелодика и ритам.

1.6.1. Област музичка теорија

За учење појмова из области музичка теорија користиле су се игре:

1. *особина њона – боја: Кукавица* (из збирке *Музичке ијре* В. Томерлина), *Чворак* (текст из збирке Б. Ракијаша, музика: Н. Вукомановић) и *Рибар* (из збирке *Музичке ијре* В. Томерлина).

2. *динамика – крешендо и декрешендо: Зечје ухо* (текст: Д. Максимовић, музика: М. Петров) и *Изјубљено њиле* (из збирке *Музичке ијре* В. Томерлина).

1.6.2. Област мелодика

Успешнијем усвајању тонских висина у *C-dur* лествици, према досадашњем мишљењу методичара, доприносило је савладавање следећих дидактичких музичких игара:

1. *њосњављање њонова сол- ми: Кукавица* (музика: Б. Станчић).

2. *њосњављање њонова до, ми, сол: Семафор* (из збирке *Музичке ијре* В. Томерлина).

1.6.3. Област ритам

За развој ритмичке прецизности и усвајања трајања тонова методичари су користили говорне и певане бројалице и песме: *Еци, њеци, њец* (народна), *Иде маца њоред њебе* (дечја), *Мамино коло* (текст: Љ. Поповић; музика: Л. Прелаз), *Корачница* и *Брзојав* (музика: В. Томерлина).

1.7. Истраживања методичких поступака у процесу усвајања основа музичке писмености

У периоду од 1955. до 2010. године били су урађени и одбрањени једна докторска дисертација и један магистарски рад у вези са основама музичке писмености за млађе разреде основне школе у Републици Србији. Докторску дисертацију је одбранила Г. Стојановић 2001. године на Факултету музичке уметности у Београду, а магистарски рад Р. Сам 1985. године, такође, на Факултету музичке уметности у Београду. Докторска дисертација Г. Стојановић под насловом *Компјаративна методологија наставе музичке писмености и њеног читања и писања* до сада није штампана, па самим тим није ни била предмет сагледавања¹⁸. Магистарски рад Р. Сам под насловом *Програмска структура глзбене едукације и развоју деџјих музичких способности и предшколском и основношколском васпитању и образовању*, такође није штампан, али је била доступна копија изворне дисертације која је била приложена за одбрану.¹⁹ Интенције поменутог дела односиле су се на представљање постојећег стања у Србији и Хрватској, али и давању предлога за побољшање рада у предшколским и основношколским установама. У делу који се односио на основе музичке писмености, према мишљењу аутора „незадовољавајући резултати на подручју музичког описмењавања произилазе из више разлога.

1) Несразмеран однос музичког плана и програма резултира површношћу и информативношћу у процесу музичког васпитања и образовања.

2) Иако су формално квалификовани кадрови добро заступљени, успеси на овом деликатном подручју у великој мери зависе о стварној стручној квалификацији и личности васпитача и наставника.

3) Споменути фактори условљавају парцијалне активности у музичкој едукацији и онемогућавају валоризацију музичке културе која се налази на маргинама васпитања и образовања и друштвене активности“ (1985: 4–5).

Овако постављене полазне основе, ток и резултати истраживања довели су Р. Сам до следећег закључка: „[р]азвијање музичких способности ученика и њихово музичко описмењавање онемогућено је парцијалним приступом музичком васпитању и образовању с тога ваља изнаћи мериторно решење планова и програма музичког васпитања и образовања на подручју предшколског и основношколског васпитања и

¹⁸ Према увиду у библиотеци Факултета музичке уметности у Београду нема ни копије изворне дисертације која је била приложена за одбрану. Кратак приказ докторске дисертације дала је И. Дробни у чланку „Докторске дисертације из области музичке педагогије“ (Педагогија LXXV, 1, 2010: 26–39).

¹⁹ Копија је коришћена у библиотеци Факултета музичке уметности у Београду.

образовања“ (1985:117). Сагледавајући магистарску тезу констатовали смо да је аутор тачно уочио већину проблема који су ометали почетни рад на музичком описмењавању. Међутим, у низу поменутих тешкоћа није било критичког осврта на методе рада, што је остављало недоумице на који начин би се изнашло мериторно решење за превазилажење уочених проблема. Нејасноће су остале и по питању новог приступа плановима и програмима. У магистарском раду, у вези са тим, нису била понуђена конкретна решења као нпр. јасно одвајање базичног градива од информативног, увођење нових програмских садржаја и нових методичких поступака, нових садржаја са постојећим поступцима, новог недељног фонда часова итд.

Да мишљење Р. Сам по питању сагледавања кризе музичке наставе у основној школи и давања одређених решења за ту проблематику није било усамљено, потврдила је и докторска дисертација П. Ројка под називом *Kriza glazbene kulture u školi i mogućnosti njenog preovladavanja* која је одбрањена 1987. године на Филозофском факултету у Загребу. Магистарски рад Р. Сам бавио се ученицима из Србије и Хрватске, док је докторска дисертација П. Ројка била посвећена околностима у Хрватској. Свој став према оствареним резултатима рада у основној школи П. Ројко је исказао на самом почетку дисертације: „Неуспех музичке наставе у основној школи данас је толико очигледан да без претеривања можемо тврдити како је реч о кризи. Криза музичке наставе није наш специјалитет. Она је универзална. Када, на пример, Ф. Корчак каже „... да много тога што се под тим називом (музичко васпитање, оп. П. Р.) чешће још спроводи, нема никаквог смисла“, онда он зацело не мисли само на ситуацију у Аустрији, као што ни Елиот не мисли само на ситуацију у САД-у, када каже да у „неким разредима деца уче како да замрзе музику“. У следећем пасусу П. Ројко истиче: „Насупрот оним, нарочито западноевропским и америчким музичким педагозима, који слабе резултате музичке наставе објашњавају недовољним бројем или неадекватним образовањем наставника, или пак малим бројем наставних часова, тј. неповољним статусом предмета у наставном плану, ми ћемо овде - имајући пред очима првенствено нашу ситуацију - бранити тезу да кризу музичке наставе највећим делом генерише сам предмет својом погрешном концепцијом“ (1987: 1–2). Током обимног научног дела аутор се бавио доказивањем потребе за новом концепцијом предмета у којој би доминантно место заузимало слушање музике, потом свирање на инструментима уз укључивање неопходних елемената музичке писмености (искључује се употреба Орфовог инструментарија) у одељењу или факултативно у школском оркестру, док је певању била намењена само факултативна улога у школском хору. Као

и Р. Сам, П. Ројко се није бавио сагледавањем квалитета постојећих методичких поступака у вези са музичком писменошћу, изналажењем нових приступа и њиховом провером у пракси.

Осим ових научних радова, друга истраживања у вези са музичком писменошћу у основној школи и методичким поступцима нису рађена. Доказ за овакву тврдњу је стручни рад И. Дробни под називом *Докторске дисертације из области музичке педагогије* (2010: 26–39).

1.8. Методички иновациони поступци

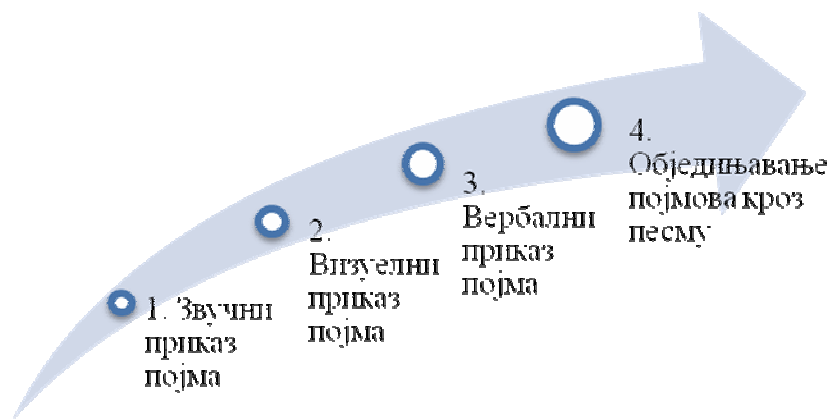
Слова хрија: Исократ је рекао да је корен образовања горак, али да су његови плодови слашки.

Проучавајући књигу *Учење у савременој школи* Р. Дамјановић и Р. Гачевића пронашли смо овај цитат који указује на сву тежину почетног учења али и на сву благодет резултата тог рада (2005: 231). Стварајући методичке иновационе поступке имали смо намеру да корен музичког описмењавања не буде горак, а да његови плодови буду што слађи. У том смислу инспирација је кренула од, према нашем мишљењу, недоречености и недостатака постојећих поступака ка могућностима и жељама данашњих генерација. Исход таквих размишљања је настанак једног броја нових садржаја програма, наставног средства и игре за ученике млађих разреда – област музичка теорија, мелодика и ритам.

1.8.1. Област музичка теорија

Први разред – појам особине тона

Приликом размишљања о побољшању обраде појма особине тона констатовали смо да је исправан став досадашње праксе да се тај рад започне појединачним учењем особина тона и то према Шемама 1, 5, 10 и 15 у зависности од методичког опредељења. Међутим, наша размишљања су ишла и даље у погледу проширења постојећег поступка у смислу обједињавања свих особина тона у једну целину и то не вербалним путем, већ кроз музички пример – песму. Ту нисмо мислили само на коришћење литерарног текста за изговарање теоријских појмова, већ и на употребу мелодије за њихово звучно приказивање. Редослед активности иновационог поступка приказује Шема 29.



Ше

ма 29: Ештаје иновационој методичкој иосиуика за обраду особина тона

У складу са изнетим ставовима, а уважавајући и приступ П. Мандића да „када се говори о иновацијама, с правом се поставља питање шта оне суштински значе, да ли их је могуће уводити и какве ће ефекте дати“, компоновали смо песму *Наши тонови*.

Наши тонови

Текст и музика: Г. Илић

Аранжман: Д. Јанковић

Ду - бо - ко, ви - со - ко, ти - хо и ја - ко

пе - ва - мо то - но - ве ве - се - ло и ла - ко.

ла, ла, ла, ла, ла, ла, ла, ла, е - во крат - ких то - но - ва

а за њи - ма о - ни ду - ги ла, ла, ла.

Наша претпоставка је била да ће обједињавање особина тона у једну целину водити ка свеобухватнијем сагледавању појма тон како у теоријском тако и у практичном смислу. Значај повезивања особина тона видели смо као почетни корак ученика на путу савладавања и тумачења музике, а додавање четврте активности као потребу за заокруживањем методичког поступка. Да бисмо иновацијама остварили очекиване ефекте, компоновали смо песму засновану на захтевима важећег Наставног

програма и на дидактичким принципима које је издвојио М. Вилотијевић у књизи „Дидактика 1 – предмет дидактике“. Наставни програм прописивао је песме које су примерене „гласовним могућностима и узрасту ученика“ (2004: 57). У том смислу ми смо пошли од претпоставке да су ученици претходно савладали *C-dur*, 2/4 такт, кретање мелодије – поступно навише и наниже, скокове, трајање тона – четвртина, четвртинска пауза, осмина, дводелни облик песме састављен од две велике реченице и обим гласа од *h* до *g1*. Разлог за неувођење новог или нових елемената у песму тражили смо у нашој жељи за интонативном, ритмичком и динамичком прецизношћу у извођењу особина тона. Допринос у остваривању позитивних ефеката иновације очекивали смо од избора литерарног текста и аранжмана. Зато смо одабрали кратак литерарни текст састављен од јасних и ђацима познатих речи чији слогови у себи садрже један сугласник и један самогласник (само један слог у песми има у себи три сугласника). Садржај текста је едукативан, одаје весело расположење и самим тим сматрали смо га приступачним за ученике. Када је реч о аранжману, констатовали смо да је прикладан, модеран и за данашњи узраст ученика прихватљив. Од оваквог приступа садржају програма очекивали смо већу усредсређеност на теоријско и практично усвајање појма особине тона у целини, корекцију знања (побољшање квалитета знања) о појединачним особинама тона (уколико је то потребно), али и на оснаживање вокалног знања и сазнајне зрелости ученика.

Описане карактеристике песме уклапале су се и у одабране дидактичке принципе М. Вилотијевића:

„То су принципи:

- 1) принцип очигледности и апстрактности,
- 2) систематичности и поступности,
- 3) приступачности узрасту ученика,
- 4) индивидуализације, диференцијације и интеграције,
- 5) свесне активности ученика,
- 6) рационализације и економичности,
- 7) принцип научности“ (1999: 395).

У досадашњем методичком поступку принцип очигледности се третирао на такав начин да се прво појам музички представи – музичка сликовитост, а затим се ученици упознају са називом појма – симболичка презентација. У иновацији хтели смо да остваримо јединство музичке и симболичке презентације. Зато смо и прихватили мишљење М. Баковљева да „ученик чулно искуство најчешће истовремено стиче и

мисаоно обрађује“ (1992: 58). Применом истовремене, вишезначне презентације појма претпостављали смо да ћемо постићи оне ефекте у савладавању градива које је навео и М. Вилотијевић: „Дидактички одмерена примена принципа очигледности доприноси бољем квалитету наставе. Ученици лакше схватају садржаје, емоционално су ангажовани, више су мотивисани и концентрисани. Знања тако стечена су трајнија и дубља“ (1999: 403).

Применом принципа систематичности и поступности, на микроплану, желели смо да створимо песму која ће логично објединити претходно појединачно научене особине тона и довести до целовитог усвајања појма. Такође, претпостављали смо да ће мелодијско-ритмичка основа и литерарни текст омогућити поступно развијање вокалних способности, али и да ће доприносити сазнајној зрелости ученика. У очекиване резултате убрајали смо лако памћење, усвајање и примену градива. Једна од претпоставки била је и та да ће знање стечено на овакав начин бити трајније.

За оснаживање наших ставова у вези са принципом приступачности узрасту ученика, осим захтева из наставног програма, узимали смо у обзир и мишљење В. Манастериоти (V. Manasteriotti, 1982): „Руководити се принципом примерености узрасту деце значи да сва знања и вештине које деца стичу у певању, слушању музике и музичким играма треба прилагодити ступњу развоја њихових психичких и физичких могућности. То значи да песме за певање треба бирати да одговарају опсегу дечјег гласа, да ни ритам ни мелодија нису сувише тешки, да је деци схватљив текст песме, да су композиције за слушање својим обликом и грађом доступне дечјем схватању, да су ритмови који деца изводе у покрету или на ударалкама једноставни и правилни.

Примереност представља постављање таквих задатака деци који нису ни сувише тешки ни сувише лагани, такви које они могу извести уз одређен напор својих сила. Само на таквим задацима рађа се у деци тежња да усвоје знања и вештине“ (1982: 27). У духу изнетих ставова бирали смо елементе за песму *Наши ѿонови* који су образложени у вези са захтевима Наставног програма.

Избором песме, као садржаја програма за учење, хтели смо да остваримо примену дидактичког принципа индивидуализације, диференцијације и интеграције. Већ приликом почетног учења *Наших ѿонова* пружила би се могућност примене интеграције тј. колективног учења. Тиме би код ученика могли да развијамо осећај припадности колективу, али и навику да свој интерес подреде општем циљу. У завршној, интерпретативној фази било би могуће радити на индивидуализацији, али и на диференцијацији.

Наше залагање за примену дидактичког принципа свесне активности ослањали смо и на мишљење В. Манастериоти (V. Manasteriotti): „Принцип свесне активности примењује се у музичком васпитању на свим етапама, од усвајања новог градива до понављања и увежбавања. Не смемо допустити деци да музичке активности изводе механички, да механички певају, да се механички крећу уз музику или механички изводе ритмове на ударалкама, да пасивно слушају музичку композицију“ (1982: 29). Управо овакви ставови руководили су нас да приликом компоновања *Наших ѿонова* обратимо пажњу нпр. на истовремено изговарање музичког појма дубоко и његово адекватно музичко представљање. На тај начин изговором музичког појма обавестили би ученике шта ће учити, а прецизним певањем и како то да остваре. Одговор на питање зашто то уче добиће на крају обраде песме тј. када прецизно интонативно, ритмички, динамички и дикцијски изведу задату композицију. Таквим приступом хтели смо да унапредимо наставну праксу и да дамо допринос квалитетнијем музичком разумевању теоријских појмова.

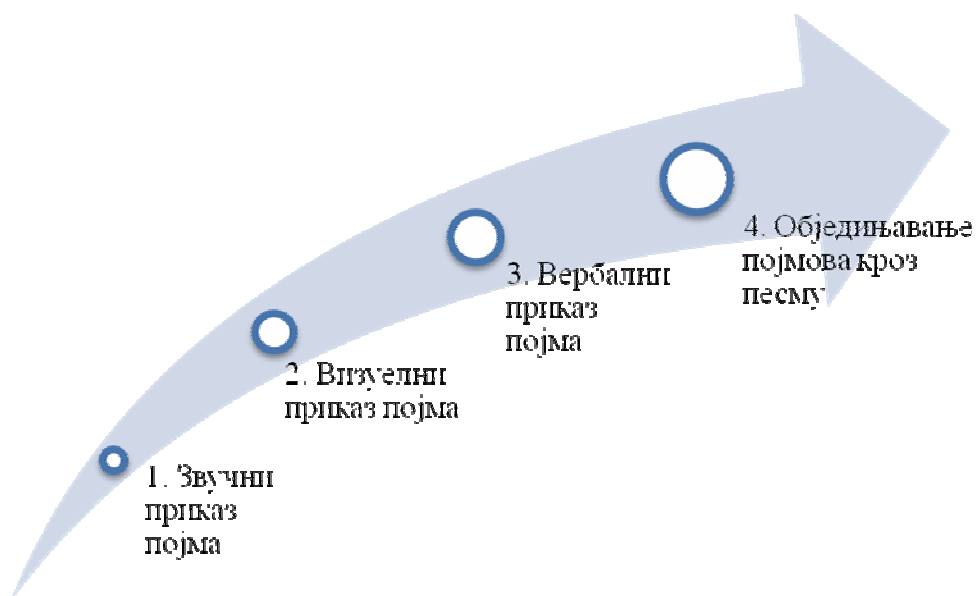
Сагледавајући примену дидактичког принципа рационализације и економичности у односу на песму *Наши ѿонови* прихватили смо мишљење М. Вилотијевића: „Тежња је, у свим областима људског рода, да се постигне максималан учинак уз минималан утрошак времена, енергије и средстава. То је принцип рационализације и економичности који се мора примењивати и у образовању“ (1999: 433). Доследна и у пуном капацитету остварена примена претходно сагледаваних принципа обезбеђивала би и реализацију принципа рационализације. Изостављањем или умањивањем примене нпр. дидактичког принципа приступачности узрасту ученика или свесне активности ученика утицало би на повећање утрошка времена за обраду. У циљу примене принципа рационализације и економичности определили смо се да у композицију не уводимо нове ритмичко-мелодијске елементе већ да сво време обраде посветимо усвајању особина тона.

Када је реч о принципу научности, њега смо посматрали из угла методичких поступака из области музичка теорија. Методички поступак за обраду песме по слуху представљен је и одбрањен на Факултету музичке уметности у Београду 1990. године у оквиру нашег магистарског рада, док су теоријски појмови, који се примењују у песми, опште прихваћени од стране стручне јавности.

Први разред – појам *крећање мелодије*

У делу дисертације који се односи на наше ставове у вези са појмом кретање мелодије речено је на стр 23 да би то требало да се обрађује у првом разреду. С

обзиром на предвиђени узраст, а и досадашњи методички приступ појму, сматрали смо да је најсврхисходније да се класичан методички поступак иновира новим садржајем програма и новим активностима. У процесу осмишљавања иновација сложили смо се са постојећим ставом да се прво обрађује појединачно кретање мелодије према Шеми 6 и Слици 3 у зависности од методичког опредељења. Потом смо пажњу усмерили на обједињавање појмова у једну целину – песму, користећи њене литерарно-мелодијске предности. Могућности литерарног текста довеле су до тога да се појам кретање мелодије, који је Наставним програмом предвиђен за обраду у другом разреду, учи у првом разреду. Редослед активности у иновационом поступку одвијао се према Шеми 30.



Ше

ма 30: Етапе иновационој методичкој поступку за обраду кретања мелодије

Наша претпоставка је била да ће обједињавањем различитих мелодијских кретања у једну целину водити ка свеобухватнијем сагледавању појма кретање мелодије, како у теоријском тако и у практичном смислу. Значај обједињавања кретања мелодије видели смо као исправну и неопходну надоградњу рада на појму особина тона – висина у процесу савладавања и тумачења музике, а активности у поступку обједињавања појма као потребу за заокруживањем методичког поступка. Осим идеја за иновацијама, садржај новог програма смо заснивали на захтевима важећег Наставног програма у вези са избором песама и на дидактичким принципима које је издвојио М. Вилотијевић. Сходно таквим размишљањима, компоновали смо песму *Игра*.

Игра

Текст и музика: Г. Илић

Аранжман: Д.

Јанковић

Хај-де да се и-гра-мо му-зи-ку да цр-та-мо да то-но-ве пра-ти мо док пе-ва-мо
у - зла-зне то-но ве јед-на цр-та го - ре си - ла-зне то-но-ве јед-на цр-та до - ле.

Музичке компоненте песме *Игра* заснивали смо на елементима који су чинили песму *Наши ђонови*. У том смислу користили смо *C-dur* лествицу, кретање мелодије (поступно навише, наниже и скокове), различита трајања тонова (четвртина и осмина), и дводелни облик песме (уместо осам тактова у 2/4 такту, користили смо четири такта у 4/4 такту). Унапређивање елемената песме тј. повећавање захтева применили смо код избора такта (увођење 4/4 такта), трајање тона (додавање половине), проширивање обима композиције (од *c1* до *c2*) и нешто сложеније употребе скокова. Наш методички приступ је подразумевао да су сви повећани захтеви већ претходно обрађени на наменским мотивима. Допринос у остваривању позитивних ефеката иновација очекивали смо од избора литерарног текста и аранжмана. Зато смо за текстуалну основу композиције одабрали јасан и кратак садржај који позивом на игру подстиче пријатну и веселу атмосферу за рад. Садржај смо сматрали као едукативан, актуелан и савремен. Састав слогова речи је нешто компликованији у односу на песму *Наши ђонови* зато што га чине више сугласника или се завршавају сугласником. Наше мишљење је било да савладавањем поменуте тешкоће може да се оствари напредак у прецизности изговора. Када је реч о аранжману, констатовали смо да је прикладан, модеран и за данашњи узраст ученика прихватљив. Од поменутог приступа садржају програма очекивали смо већу усредсређеност на теоријско и практично усвајање појма кретање мелодије у целини, али и на оснаживање вокалног знања и сазнајне зрелости ученика.

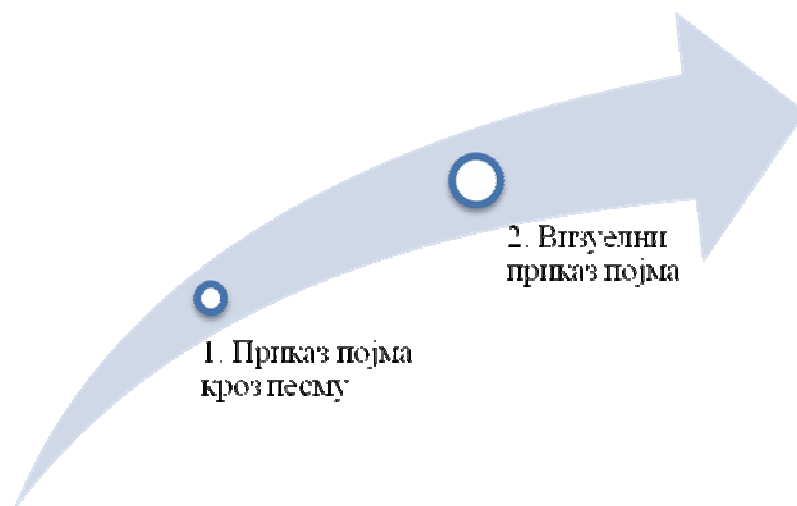
Описане музичке карактеристике песме *Игра* уклапале су се и у нашу жељу за свеобухватном применом дидактичких принципа. У том смислу имали смо исту

намеру и очекиване ефекте као и код песме *Наши ѿонови* у погледу остваривања јединства музичке и симболичке презентације појма тј. примене дидактичког принципа очигледности. Потом, применом принципа систематичности и поступности, на микро плану, желели смо да створимо песму која ће логично објединити претходно појединачно научено мелодијско кретање и довести до целовитог усвајања појма. Такође, претпостављали смо да ће мелодијско-ритмичка основа и литерарни текст омогућити поступно развијање вокалних способности, али и да ће доприносити сазнајној зрелости ученика. Значај примене дидактичког принципа систематичности и поступности описан је на стр. У очекиване резултате убрајали смо лако памћење, усвајање и примену градива. Претпоставка је била и та да ће знање стечено на овакав начин бити трајније. Принцип приступачности узрасту ученика усклађивали смо са захтевима из постојећег Наставног програма. На тим поставкама настала је мелодијско-ритмичко-текстуална основа песме *Игра* која је детаљно описана у претходном пасусу. Примену дидактичког принципа индивидуализације, диференцијације и интеграције желели смо да остваримо кроз избор песме, као садржаја програма за учење. Наше залагање за примену дидактичког принципа свесне активности руководило нас је током компоновања *Игре* у смислу обраћања пажње нпр. на истовремено изговарање музичког појма узлазни тонови тонови или силазни тонови и њихово адекватно музичко представљање. На тај начин изговором музичких појмова обавестили бисмо ученике шта ће учити, а прецизним певањем и како то да остваре. Одговор на питање зашто то уче добиће на крају обраде песме тј. када прецизно интонативно, ритмички, динамички и дикцијски изведу задату композицију. Таквим приступом хтели смо да унапредимо наставну праксу и да дамо допринос квалитетнијем музичком разумевању теоријских појмова. Примену дидактичког принципа рационализације и економичности посматрали смо као и код песме *Наши ѿонови*. Доследна и у пуном капацитету остварена примена претходно сагледаваних принципа обезбеђивала би и реализацију принципа рационализације. Да бисмо постигли адекватну примену принципа економичности, определили смо се да у песму не уводимо нове ритмичко-мелодијске елементе. У том смислу сва пажња би била посвећена усвајању кретања мелодије у целини. Принцип научности у односу на песму *Игра* третиран је на исти начин као и код песме *Наши ѿонови*.

Други разред – појам *линијски сисѿем*

У поглављу *Теоријски ѿрисиуѿ ѿроблему одељак Концеѿиѿија садржаја ѿроѿрама за рад на основама музичке ѿисменосѿи* констатовали смо да се учење појма линијски

систем искључиво одвијало у трећем разреду. За његово визуелно представљање користио се једино једнобојни линијски систем. Редослед активности за обраду био је према Шемама 2, 7, 11 и 16, у зависности од методичког приступа. У жељи да унапредимо наставу музичке културе и да ученике што пре упознамо са писаном музиком дошли смо на идеју да већ у другом разреду уведемо обраду појма линијски систем. Иновациони методички поступак одвијао би се према Шеми 31.



Ше

ма 31. *Етапе иновационој методичкој поступку за обраду линијској система*

Осмишљавајући нови концепт обраде линијског система, пошли смо од искуства у формирању иновационих методичких поступака за обраду појмова особине тона и кретање мелодије. У том смислу компоновали смо песму *Да ли неко зна?*.

Да ли неко зна?

Текст и музика: Г. Илић

Аранжман: Д. Јанковић

Да ли не - ко зна где је ме - сто то - но - ви - ма,
 где се пи - шу и - гре, пе - сме и ос - та - ла му - зи - ка?
 "Пи - та - ње је ла - ко од - го - вор се зна,
 ли - ниј - ски сис - тем", ре - че И - ва - на.

Музичке елементе песме *Да ли неко зна?* заснивали смо на елементима који су чинили песме *Наши џонови и Иџра*. У том смислу користили смо *C-dur* лествицу, кретање мелодије (скокови и поступно наниже кретање), различита трајања тонова (половина, четвртина и осмина), дводелни облик песме (састављен од две мале реченице) и обим композиције од *c1* до *a1*. Позитивне ефекте иновација очекивали смо од избора литерарног текста и аранжмана. Зато смо текстуалну основу композиције базирали на јасном и кратком садржају. У циљу повећања заинтересованости за учење, употребили смо постављање питања на самом почетку песме. У току композиције користили смо нов теоријски појам – линијски систем. Сједињавањем музичког садржаја са литерарним садржајем очекивали смо да ће ученици што успешније усвојити термин линијски систем. Због својих карактеристика литерарни текст смо сматрали као едукативан, актуелан и савремен. Одреднице савремености, прикладности и прихватљивости могли смо да припишемо и аранжману. Од приступа садржају програма очекивали смо већу усредсређеност на теоријско и практично усвајање појма линијски систем, али и на оснаживање вокалног знања и сазнајне зрелости ученика.

За разлику од претходних садржаја програма у којима смо дидактички принцип очигледности остваривали кроз песму, у раду на појму линијски систем користили смо визуелни приказ појма. У том смислу осмислили смо разнобојни линијски систем према Слици 4.



С

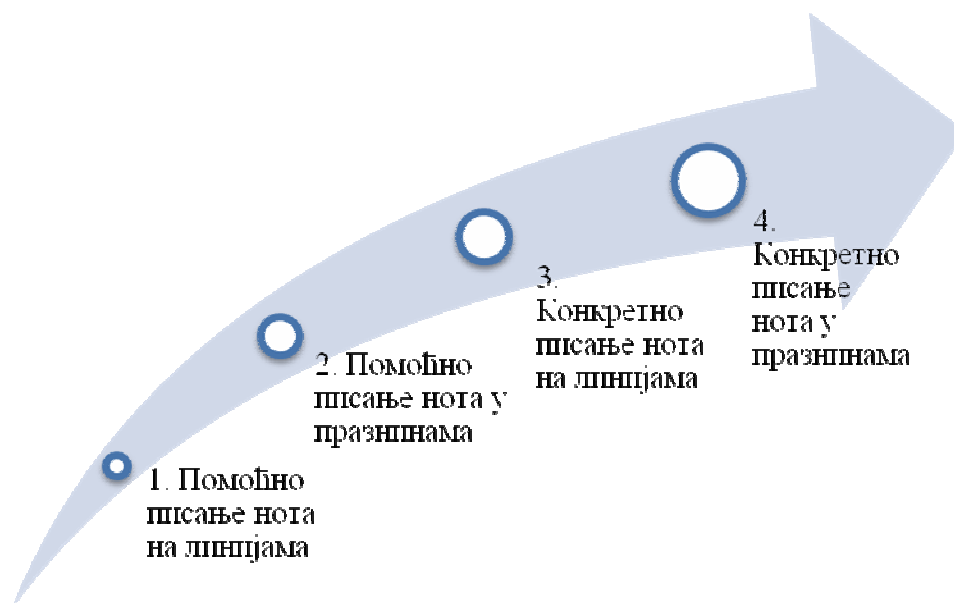
лика 4. Разнобојни линијски систем

Употребу боје користили смо не као асоцијацију на одређени тон, већ као могућност разликовања линија и празнина. Због наше потребе за указивањем на број и распоред линија и празнина у поглављу *Теоријски ириситиуи ироблему одељак Методички иоситиуици у ироцесу усвајања основа музичке иисменосити*, увек смо истицали да су наши методичари користили једнобојни линијски систем. Примену принципа систематичности и поступности, на микроплану, желели смо да остваримо на двојак начин. Први од њих односио се на мелодијско-ритмичку основу и литерарни текст у смислу развијања вокалних способности, али и доприноса сазнајној зрелости ученика. Други начин видели смо кроз редослед објашњавања линија и празнина. У том смислу прво смо објашњавали линије, а затим празнине. У очекиване резултате убрајали смо лако памћење, усвајање и примену градива. Претпоставка је била и та да ће знање стечено на овакав начин бити трајније. Принцип приступачности узрасту ученика усклађивали смо са захтевима из постојећег Наставног програма. Примену дидактичког принципа индивидуализације, диференцијације и интеграције желели смо да остваримо кроз избор песме, као садржаја програма за учење. Од литерарног текста смо очекивали да буде спона у остваривању дидактичког принципа свесне активности ученика. Наиме, кроз текст је ученик добијао информацију који појам ће учити и одмах шта он значи. Примену дидактичких принципа рационализације и економичности, принципа индивидуализације, диференцијације и интеграције, принципа рационализације и економичности и принципа научности користили смо на исти начин као код песама *Иира* и *Наши ишонови*.

Други разред – појам *иочейно иисање ноша* у линијском систему

За разлику од осталих методичара, наш методички приступ у вези са писањем нота у линијском систему одвија се одвојено од учења назива тонова и њиховог записивања у линијски систем. Мишљења смо да ученици прво морају квалитетно да

науче појмове линијски систем, виолински кључ, нота, затим писање нота на линијама и у празнинама, па тек онда да то знање примењују код записивања тонова. Током сагледавања одабране методичке литературе у поглављу *Теоријски приступи проблему* нисмо пронашли експлицитан приказ рада на почетном писању нота. Редослед активности у нашем, иновационом методичком поступку приказан је Шемом 32.



Ше

ма 32: *Етапе иновационој методичкој употреби за писање нота у линијском систему.*

Под одредницом помоћно писање нота на линијама и у празнинама подразумевали смо повезивање одштампаних тачкица у облику ноте у линијском систему. Повезивање тачкица започињало је на првој линији према Слици 5.



Сл

лика 5: *Почетно писање нота у линијском систему помоћу тачкица.*

Потом је следило писање нота на другој, трећој, четвртој и петој линији на начин на који је приказано Сликаом 6.



Слика 6: Писање ноџа на линијама.

Исти принцип рада примењивао се код писања нота у празнинама према Слици 7.



Сли

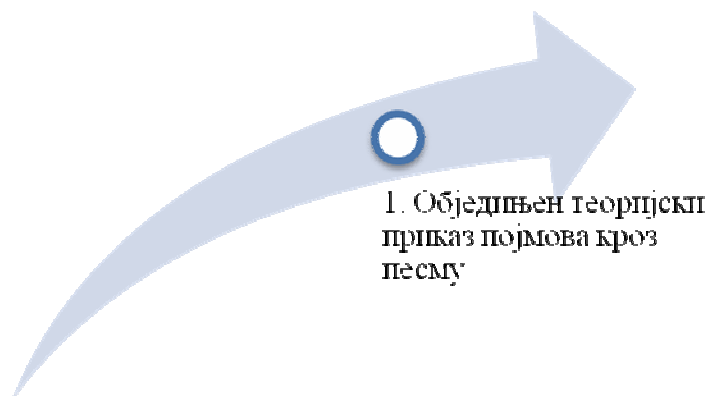
ка 7: Писање ноџа у љразнинама.

Овакав приступ методичком поступку сматрали смо примереним узрасту ученика. Затим, он се, према нашем мишљењу, одликује систематичношћу, поступношћу, свесном активношћу ученика, а и очигледношћу. Можда би изражена поступност могла да утиче на закључак да је смањена економичност у раду. Међутим,

ми, супротно томе, сматрамо да ефекти оваквог приступа доводе у будућем раду до примене дидактичког принципа економичности и рационализације.

Трећи разред – појам *солмизациони називи тонова*

Један од најтежих проблема у процесу музичког описмењавања је квалитетно усвајање солмизационих назива тонова. Према нашем мишљењу, то значи не само познавање чињеница (пасивно знање), већ и њихову практичну примену. У поглављу *Теоријски ириситији ироблему одељак Методички иоситијици у ироцесу усвајања основа музичке иисменосити* констатовали смо да су одабрани методичари користили песме – моделе за учење солмизационих назива тонова. Њихови методички поступци одвијали су се према Шемама 4, 9, 14 и 18. У циљу побољшања постојеће ситуације ми смо осмислили иновациони поступак према Шеми 33.



Ше

ма 33. *Етијаи иновационој методичкој иоситијица за обраду солмизационих назива тонова.*

Наша претпоставка је била да ће литерарни садржај песме помоћи ученицима да науче седам солмизационих назива тонова и да ће их упутити на места у линијском систему где се ти тонови бележе. У циљу примене дидактичког принципа очигледности хтели смо да напишемо песму о породици веверица чији чланови се зову као солмизациони називи тонова, да литерарним текстом и његовом илустрацијом прикажемо место на којем они живе као асоцијацију на линијски систем и места за записивање тонова. Како породица веверица има родитеље, синове и кћери пружила би се прилика да се направи разлика између тонова који се бележе испод линијског система (места где живе веверице – родитељи), на линијама (веверице – синови) и у празнинама (веверице – ћерке). Значај иновације видели смо у квалитетнијем савладавању солмизационих назива тонова, њиховој практичној примени, али и

успешнијем бележењу тонова у линијском систему. На основу такве замисли компоновали смо песму *Срећна породица веверица*.

Срећна породица веверица

Текст и музика: Г. Илић

Аранжман: Д. Јанковић



По - ро - ди - ца ве - ве - ри - ца та - та До, ма - ма Ре,
жи - ве скро - мно та - ко ле - по уз пе - то - ро де - це,
три си - на Ми, Сол, Си, две ћер - ке Фа и Ла,
то је срећ - на ве - се - ла дру - жи - на.
Рас - пе - ва - ни ве - се - ли До Ре Ми Фа Сол Ла Си.

Где то живи тата До,
где то живи мама Ре,
где спавају Ми, Сол, Си
и њихове сестре две?

Ево шуме, ево стабла,
ево кућног броја,
ту је седам кућица
различитих боја.

Тата До и мама Ре
испод крошње живе,
с прве гране гледа Ми
с друге Сол, с треће Си.

Прва грана, друга грана
а између Фа,
друга грана, трећа грана
а између Ла.

Распевани, весели
До, Ре, Ми, Фа, Сол, Ла, Си.

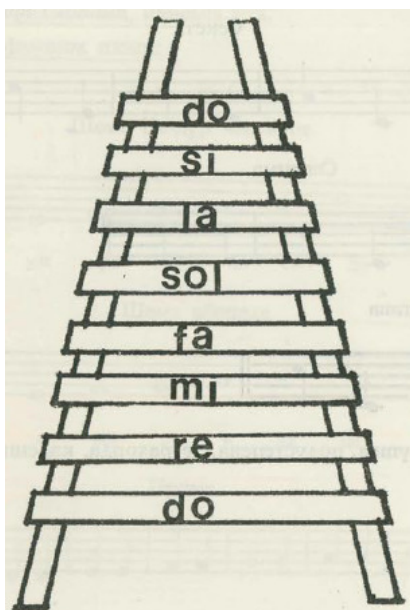
Песма *Срећна породица веверица* намењена је ученицима трећег разреда. Она се заснива на познатим музичким елементима као што су *C-dur* лествица, 4/4 такт, кретање мелодије (поступно навише, наниже, понављање тонова и скокови), различита трајања тонова (половина, четвртина и осмина), и дводелном облику песме (два пута

по две мале реченице које се код трећег понављања проширују са два такта). Такође, обим композиције од *h* до *a1* сврстали смо у већ познате елементе. Допринос у остваривању позитивних ефеката иновација очекивали смо од избора литерарног текста и аранжмана. Зато смо за текстуалну основу композиције одабрали јасан садржај који одсликава животињски свет. Избор овакве тематике сматрали смо погодним за ученике млађих разреда. Стихови као што су на пример: „Где то живи тата до, где то живи мама ре, где спавају ми, сол, си и њихове сестре две“ садрже у себи извесну дозу тајанствености која децу инспирише на даљи рад и тражење одговора. Садржај смо сматрали као едукативан, актуелан и савремен. Када је реч о аранжману, констатовали смо да је прикладан, модеран и за данашњи узраст ученика прихватљив. Од поменутог приступа садржају програма очекивали смо усредсређеност на теоријско и практично усвајање појма солмизациони називи тонова, како појединачно тако и у целини.

Музичке и текстуалне карактеристике песме *Срећна њородица веверица* уклапале су се и у нашу жељу за свеобухватном применом дидактичких принципа. О примени дидактичког принципа очигледности већ смо говорили. Томе можемо још да додамо нашу потребу за коришћењем новог наставног средства. Код досадашње употребе наставних средстава најчешће су се користиле степенице и лествице за приказ солмизационих назива тонова и лествичног низа према Сликама 8 и 9.

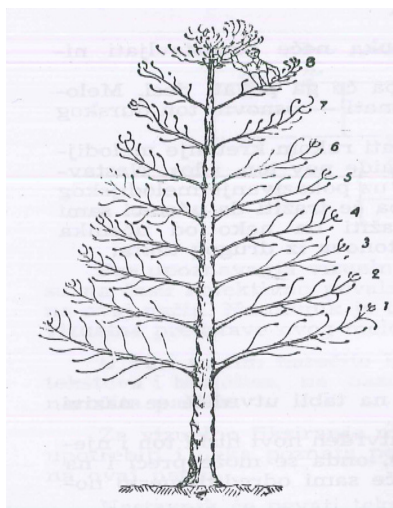


Слика 8. Изглед степеница за приказ солмизационих слојева
(М. Краузе и сар. 2005: 32).



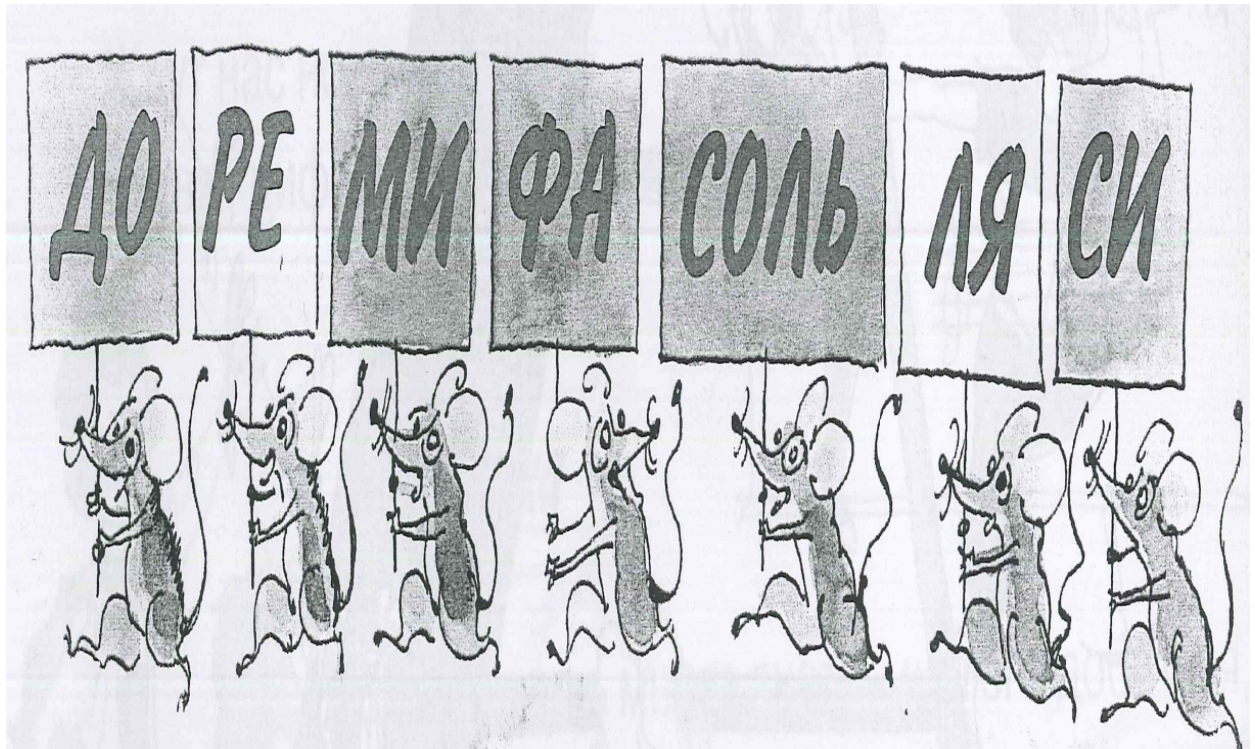
Слика 9: *Изглед лесџвице за приказ солмизационих слојова*
(П, Стоковић 1982: 164).

Део методичког поступка за обраду дурске лествице Б. Поповића, Д. Плавше и Д. Ерића (1968) био је: „[у] причу, коју ће наставник импровизовати, потребно је да се у садржају помиње пењање (и силажење) уз степенице, пењање по лествицама на таван, пењање по гранама дрвећа итд.“ (1968: 106). Њихов пример за очигледно средство приказан је на Слици 10.



Слика 10: *Изглед дрвећа за приказ солмизационих слојова*
(Б. Поповић, Д. Плавша и Д. Ерић 1968: 106)

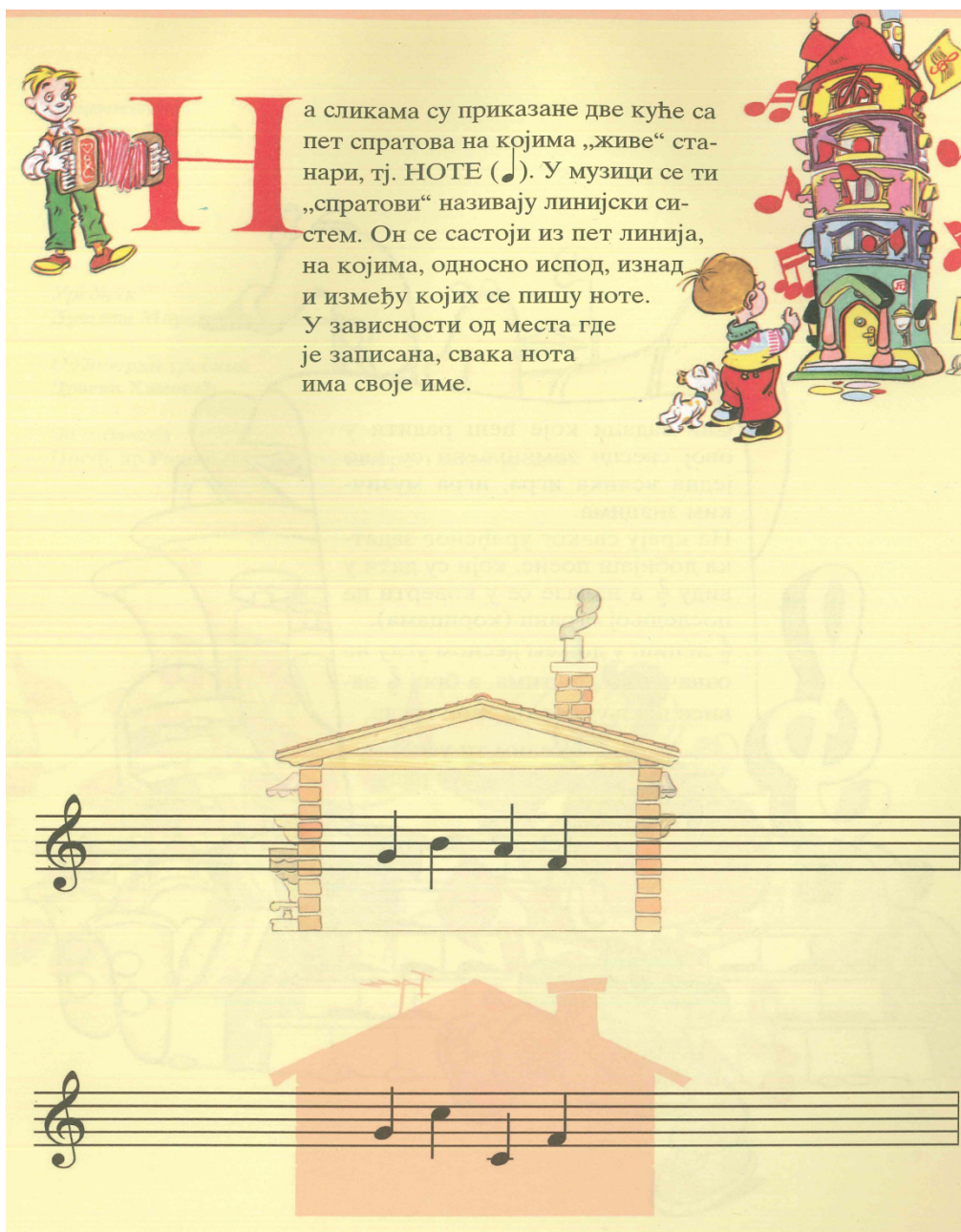
Е. Д. Критска, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина имале су решење приказано Сликаом 11.



Слика 11. Мишеви који приказују солмизационе називе тонова

(Е. Д. Критска, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина 2001: 22)

Г. Грујић-Гарић (2005) је једини наш методичар који је уочио проблем бележења тонова у линијском систему. У циљу решавања проблема Г. Грујић-Гарић је осмислила причу о станарима који живе у кући која има подрум (асоцијација за бележење тонова *До* и *Ре*), више спратова (асоцијација за бележење тонова на линијама) и терасе (асоцијација за бележење тонова у празнинама). Визуелни приказ приче одговара Слици 12.



Слика 12. Куће у којима „живе“ станари иј. ноће
(Г. Грујић-Гарић 2005: 4).

Ми поздрављамо заинтересованост Г. Грујић-Гарић за ову проблематику, али сматрамо да би наставно средство требало још усавршити у смислу проналажења квалитетнијег решења за бележење тонова у празнинама. У циљу веродостојнијег приказа бележења тонова у линијски систем, а и илустрације песме *Срећна породица веверица*, осмислили смо наставно средство према Слици 13.



С

лика 13: *Породично сѣабло веверица*

Наша очекивања од новог наставног средства односила су се на то да ће приказивањем кућица веверица на стаблу помоћи ученицима да успешно уоче тоне записане у линијском систему, али и да успешно науче бележење тонева у линијском систему. Та помоћ би се односила на начин писања нота на помоћној линији и на линијама линијског система (нацртане кућице по средини грана), али и на писање нота у празнинама (нацртане кућице између грана). Позитиван ефекат иновација очекивали смо и од раздвајања кућица на леву страну стабла (асоцирање на бележење тонева на линијама) и на десну страну стабла (асоцирање на бележење тонева у празнинама). Ликовно решење наставног средства сматрали смо примереним узрасту.

У циљу успешног повезивања сомизационих назива тонева са местом њиховог бележења у линијски систем користили смо и карте под називом *Пријатељи*. Приказ карата је на Слици 14.









ЦЕЛА НОТА

ЦЕЛА НОТА

A musical staff with a red line and a black circle (whole note) positioned on the line. A small inset in the top left corner shows the same notation with the text 'ЦЕЛА НОТА'.

један два
три четири

један два
три четири

Four hand gestures are shown, each with a green wristband. The first shows one thumb up (labeled 'један'), the second shows two fingers up (labeled 'два'), the third shows three fingers up (labeled 'три'), and the fourth shows four fingers up (labeled 'четири'). A small inset in the top left corner shows all four gestures with their respective labels.

ПОЛОВИНА НОТЕ

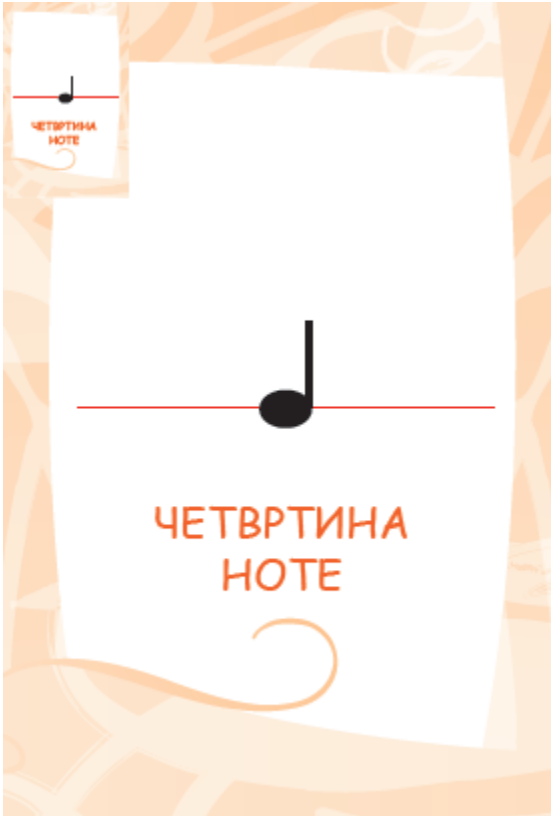
ПОЛОВИНА НОТЕ

A musical staff with a red line and a black stem with a flag (half note) positioned on the line. A small inset in the top left corner shows the same notation with the text 'ПОЛОВИНА НОТЕ'.

ЈЕДАН ДВА

ЈЕДАН ДВА

Two foot gestures are shown, one brown and one orange. The first shows one foot (labeled 'ЈЕДАН') and the second shows two feet (labeled 'ДВА'). A small inset in the top left corner shows both feet with their respective labels.



ЧЕТВРТИНА
НОТЕ

ЧЕТВРТИНА
НОТЕ



ЈЕДАН

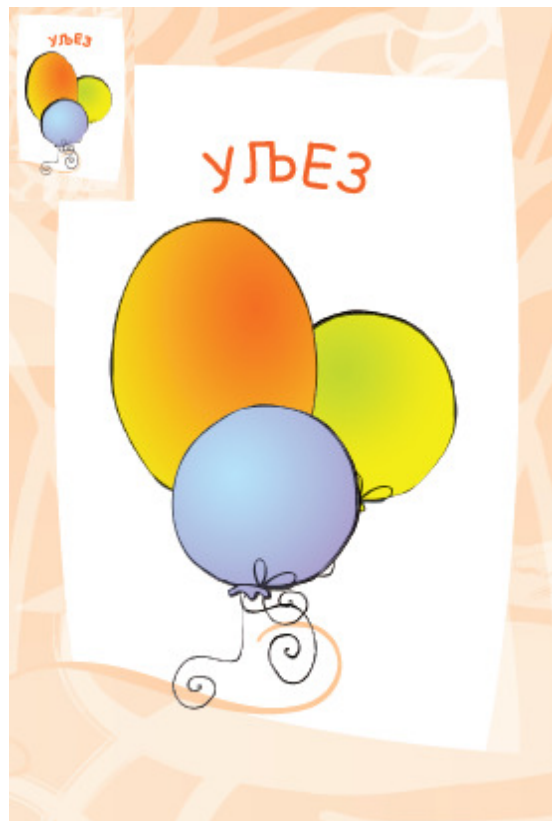
ЈЕДАН



ВИОЛИНСКИ
КЉУЧ



ЛИНИЈСКИ
СИСТЕМ



Слика 14. Приказ картии „Пријатељи“

Од друштвених игара у нашој музичкој пракси, до данас, користила се само томбола (Т. Братић и Љ. Филиповић 2001: 219). Е. Каменов у *Интелектуалном васпитању кроз игру* каже: „[п]рема томе, у систем дидактичких игара уградили смо игре са правилима и распоредили их, према Пијажеу, у две велике категорије: *игре са интелектуалним комбинацијама и игре са сензомоторним комбинацијама*“ (1983: 109). У одељку *Дидактичке игре са интелектуалним комбинацијама* Е. Каменов је указивао на стоне штампане играчке које је делио по групама. У десету групу сврстао је „активности чији је циљ да се пронађу парови који одговарају сопственим картама и одбаце неодговарајуће карте. У верзији „игра меморије“, која се игра истим материјалом, потребно је још запамтити и места на којима се налазе ликови појединих карата (окренутих према столу)“ (1983: 120). У даљем тексту Е. Каменов је истицао да се парови карата спајају и на основу разноврсности својстава (алати – занати, нације – народна ношња итд.). Ми смо прихватили ставове Е. Каменова о класификацији и правилима игре који се односе на спаривање по основу разноврсности својстава. У том смислу одредили смо да се карта са ликом веверица До спаја са картом на којој се налази линијски систем и записан тон До. По овом принципу спајају се карте са ликовима веверица Ре, Ми, Фа, Сол, Ла и Си са картом на којој се налази линијски систем и записани тонови Ре, Ми, Фа, Сол, Ла и Си. Карте на којима се налазе написана трајања звука спајају се са одређеним деловима тела. Тако се карта на којој је приказана цела спаја са картом на којој су приказана четири прста, карта на којој је приказана половина спаја се са картом на којој су приказана стопала, а карта на којој је приказана четвртина спаја се са картом на којој је приказан пљесак руку. Сходно захтевима Наставног програма, карте се могу користити и у трећем и у четвртном разреду.

1.8.2. Област мелодика

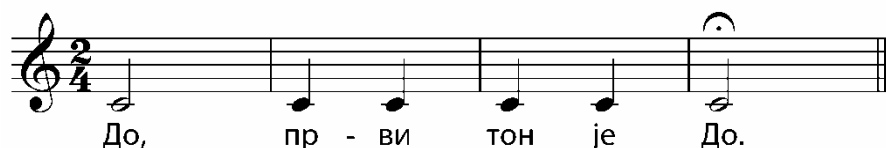
Трећи разред – појам *шонске висине у C-dir лесивици*

Постављање тонских висина у нашој пракси се традиционално везује за учење песама (најчешће народних), чији почетни слог представља назив и висину тона који се обрађује. Како се у моделима налазе и тонови које ученици нису обрађивали, могуће је приказати само први тон модела, а не модел у целини. Начин досадашње обраде одвијао се према приказу у одељку *Методички пословици у процесу усвајања основа музичке писмености*, за област мелодика (стр. 57-63). У циљу унапређивања постојећег стања било је неопходно компоновати моделе који могу ученицима у целини да се

прикажу. То значи да може доћи до повезивања звучне представе о тоновима и њиховог записивања у линијски систем. Осим ове предности, сматрали смо да је неопходно створити моделе који представљају мање музичке облике (мале реченице).

За постављање тона *До* осмислили смо следећи модел:

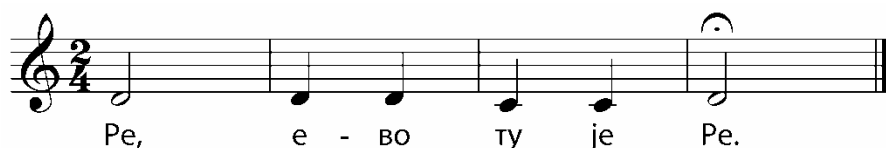
Музика и текст: Г. Илић



До, пр - ви тон је До.

Ова мелодија се разумљиво заснива на једном тону, јер је то почетна висина од које се усваја *C-dur* лествица. То се веома експлицитно види и из текста који пружа теоријско објашњење о месту ноте *До* у *C-duru*. Још једна предност овог модела лежи у лакој и једноставној ритмичкој основи са употребом само половине и четвртине. Исти ритам смо планирали да користимо и код осталих модела, што би максимално олакшало усвајање звучних и теоријских елемената *C-dur* лествице.


За тон *Ре* осмислили смо следећи модел:



Ре, е - во ту је Ре.

У овој мелодији се користе два тона: већ научени тон *До* и тон *Ре* који се обрађује. Будући да нови тон *Ре* доминира целокупним мотивом, требало би очекивати да ученици лако и брзо упамте ову тонску висину. Поред тога карактеристично је за овај модел и све остале који следе, да почињу и завршавају тоном који се обрађује.

За тон *Ми* осмислили смо следећи модел:



Ми, пе - ва - мо сви Ми.

И овај модел садржи претходно научене тонове *До*, *Ре* и нови тон *Ми*. Осим његовог усвајања модел пружа могућност увежбавања узлазног и силазног мелодијског кретања.

За тон *Фа* осмислили смо следећи модел:

Фа, до - да - ли смо Фа.

Осим поменутих предности претходних модела, овде постоји и могућност вежбања квартног скока наниже и навише. Не би требало занемарити колико је значајно за покретљивост дечјег гласа комбиновање певања поступне мелодијске линије и одређеног скока.

За тон *Сол* осмислили смо следећи модел:

Сол, тро - звук До Ми Сол.

Приказани модел има све одлике ранијих примера, али и један веома важан, нов елеменат обраде *C-dur* трозвука. То се остварује кроз мелодијско извођење у силазном и узлазном смеру и кроз текстуално наглашавање тог појма из чега би требало да произађе потреба за теоријским објашњењем сходно узрасту ученика. Са овим моделом завршава се програм за трећи разред. Они могу да се користе у четвртном разреду као програм за вежбање тонских висина у распону од *c1* до *g1*, што би представљало добру основу за постављање тонова *Ла* (*a1*), *Си* (*h1*) и *До2* (*c2*).

Како су модели за тонове *Ла*, *Си* и *До2* намењени ученицима четвртог разреда, а осмишљени су по истом принципу као и претходни модели, наставићемо са њиховим приказивањем.

За тон *Ла* осмислили смо следећи модел:

Ла, ла - ко је и Ла.

Он представља извештан певачки „одмор“, јер се мелодија постепено креће у обиму од *Ла* до *Фа*.

За тон *Си* осмислили смо следећи модел:

Си, во - ђи - ца је Си.

Овај модел представља мелодијско – ритмичку секвенцу претходног модела за тон *Ла*. У тексту се специјално истиче теоријски појам вођица, што наравно, захтева одговарајуће теоријско тумачење тог појма.

За тон *До2* осмислили смо следећи модел.



Модел за тон *До2* је доста једноставан јер захтева понављање истог тона у већ познатом ритму. На крају приказа модела хтели би да истакнемо њихову предност у смислу могућности за појединачним извођењем, али и извођењем у целини. Значај иновација видимо у свеобухватној примени дидактичких принципа који би требало да доведу до квалитетног усвајања тонских висина у *C-dur* лествици.

У циљу примене наученог компоновали смо мелодијске вежбе према Музичком примеру 2. Вежбе су намењене ученицима трећег и четвртог разреда сходно захтевима Наставног програма.

Аутор: Г. Илић

Пример 1



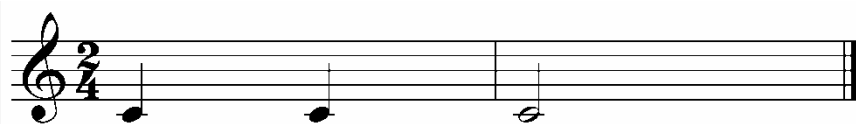
Пример 2



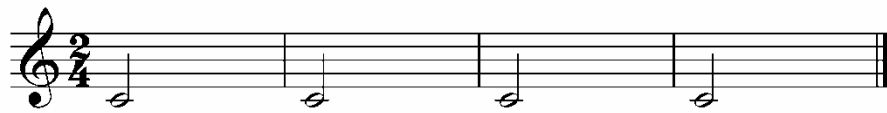
Пример 3



Пример 4



Пример 5



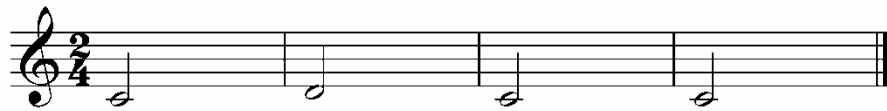
Пример 6



Пример 7



Пример 8



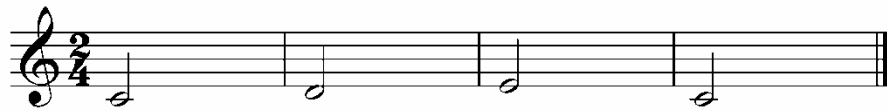
Пример 9



Пример 10



Пример 11



Пример 12



Пример 13



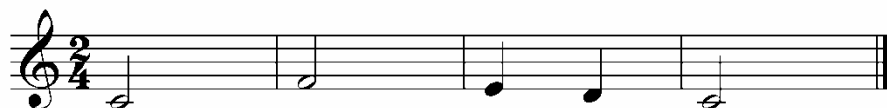
Пример 14



Пример 15



Пример 16



Пример 17



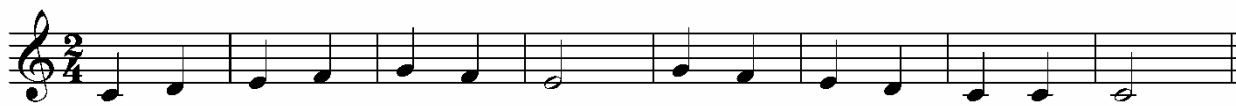
Пример 18



Пример 19



Пример 20



Пример 21



Следеће вежбе намењене су четвртом разреду према Музичком примеру.

Пример 22



Пример 23



Пример 24



Пример 25



Пример 26



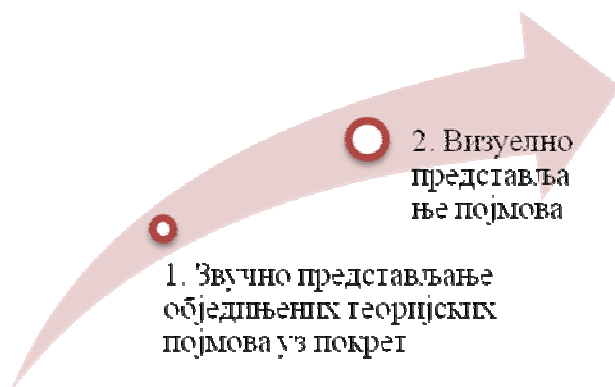
Пример 27



1.8.3. Област ритам

Трећи разред – појам *цела, половина и четвртина*

Све до објављивања Наставног програма за школску 1984. годину у нашој школској пракси је било уобичајено да рад на трајању тонова почиње од целе, а затим би следиле половина, четвртина и осмина. Према Наставном програму из 2005/2006. године тај редослед је био промењен, па се он одвија у правцу четвртина и осмина, а затим половина и цела. Класични методички поступци одвијали су се према Шемама 20, 22, 24 и 27. У циљу иновација осмислили смо следећи методички поступак према Шеми 34.



Ше

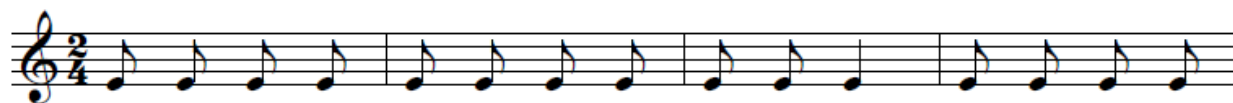
ма 34: *Ештаје иновационој методичкој постојуйка за обраду шрајања шонова*

За спровођење иновационог поступка написали смо композицију у којој се помињу теоријски појмови цела, половина, четвртина, са описивањем њиховог облика и визуелног представљања трајања.

Четир'и, два, један

Музика и текст:

Г.Илић



Шта то тра - је чет - ри бро - ја, а шта два и - ли је - дан?



То је ри - там ко ји сви - рам ве - што и - грам и пе - вам.

2. Бела глава нема врат,
то је цела нота.
Хоп, хоп, четири броја,
То је цела нота.

3. Бела глава има врат,
То је половина.
Хоп, хоп, два броја,
То је половина.

4. Црна глава има врат,
То је четвртина.
Хоп, хоп, један број,
То је четвртина.

5. И још једном цела нота,
Један, два, три, четири,
Половина један, два
Четвртина један.

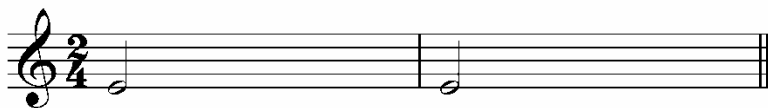
Ова бројалица омогућила би ученицима да на забаван начин и уз игру дођу до сазнања о трајању појединих ритмичких вредности. Наиме, већ сам почетак бројалице „Шта то траје четири броја, а шта два или један?“ јасно поставља кључно питање о основним ритмичким вредностима, након чега следи одговор „То је ритам који свирам, вешто играм и певам“. Наставак бројалице конкретно описује изглед и трајање прве ритмичке вредности – целе, друге – половине и треће – четвртине. Завршна строфа има улогу рекапитуације изложених појмова, како би се они што боље упамтили. Наша идеја је била да сваку строфу изводи по један ученик, а последњу строфу сви заједно уз коришћење покрета. Тако за целу је предвиђено да се прстима једне руке броји један, два, три, четири (почевши од палца до домалог прста), за половину да се примењује удар десног, па левог стопала уз бројање један, два, а за четвртину да се употребљава плесак рукама са изговором један. Према нашем мишљењу примена покрета и бројања омогућила би ученицима боље разумевање трајања појединих нота, а уједно представља привлачан и забаван вид учења. Подршку за примену покрета налазили смо и у ставовима К. Радош (2010) представљеним у књизи *Психологија музике*. Ауторка истиче: „Деци треба помоћи да се кроз музику искажу покретом као изузетно снажним и значајним средством, а да истовремено постепено стичу осетљивост за усклађивање покрета са музиком, јер тако унапређују свој музички развој“ (2010: 311).

Даљи рад на усвајању основних ритмичких вредности, за ученике трећег разреда, базирао би се на ритмичким вежбама и парлату. Ове вежбе, а и следеће, примењивале би се и у четвртом разреду.

Примери за вежбање ритма

Аутор: Г. Илић

Пример 1



Пример 2



Пример 3



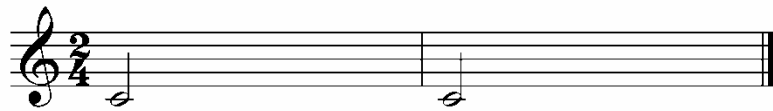
Пример 4



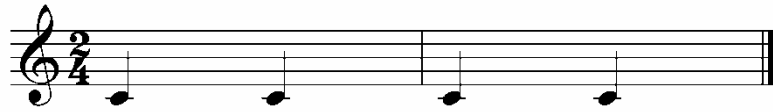
Примери за вежбање парлата

Аутор: Г. Илић

Пример 1



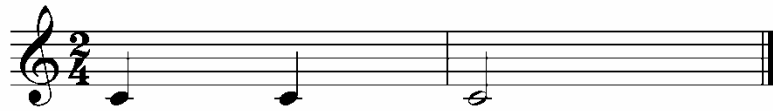
Пример 2



Пример 3



Пример 4



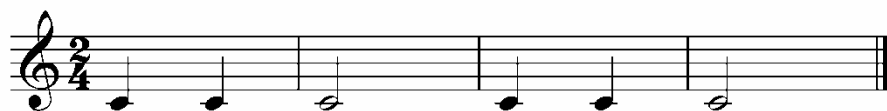
Пример 5



Пример 6



Пример 7



Пример 8



Пример 9



Пример 10



Пример 11



Пример 12



Пример 13



Пример 14



Пример 15



Пример 16



Пример 17



Пример 18



Пример 19



Пример 20



Пример 21



Следеће вежбе намењене су четвртном разреду.

Пример 22



Пример 23



Пример 24



Пример 25



Пример 26



Пример 27



2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Проблем истраживања

У поглављу *Теоријски приступи проблему* дали смо приказ постојећег стања у вези са основама музичке писмености. Резултати разматране проблематике, према нашем мишљењу, оправдали су нашу одлуку да проблем овог истраживања поставимо као питање: *Како унапредити процес усвајања основа музичке писмености (области музичка теорија, ритам и мелодика) у оквиру постојеће недељног броја часова за ученике од првог до четвртог разреда основне школе?* Осим актуелности и значаја, на избор проблема определили су нас постојећи материјални и организациони услови за реализацију истраживања емпиријског карактера.

2.2. Предмет истраживања

У складу са избором проблема истраживања и нашем приступу, за предмет истраживања издвојили смо *методичке иновационе истраживачке у процесу усвајања основа музичке писмености (области музичка теорија, мелодика и ритам) у оквиру постојеће недељног броја часова за ученике од првог до четвртог разреда основне школе*. Како су поступци бројни, чак и у оквиру само једне музичке области, за потребе истраживања одабрали смо методичке поступке за обраду следећих појмова:

- (1) *Области музичка теорија*: Особине тона, кретање мелодије, линијски систем, писање нота у линијском систему и солмизациони називи тонова;
- (2) *Области мелодика*: Тонске висине у *C-dur* лествици;
- (3) *Области ритам*: Цела, половина и четвртина.

2.3. Циљ истраживања

Идеја водила целокупног истраживања је циљ истраживања. Његова улога је да „да одговор на постављена питања, односно да се пронађе решење за настали проблем“ (В. Банђур и Н. Поткоњак 1999: 99). Основни циљ нашег истраживања јесте *ујврђивање доприноса иновационих методичких истраживачких бољим истраживачима*

ученика у процесу усвајања основа музичке писмености од првој до четвртој разреда основне школе.

2.4. Задаци истраживања

Да би смо остварили овако одређен циљ, било је потребно реализовати следеће задатке:

1) Сагледати како наставници разредне наставе оцењују садашње стање у вези са основама музичке писмености и спремност да унапреде свој рад;

2) Утврдити статистичку значајност разлика у постигнућима ученика о особинама тона – висина, трајање и јачина с обзиром на методичке поступке;

3) Утврдити постигнуће ученика о кретању мелодије и писању нота у линијском систему с обзиром на методичке поступке;

4) Утврдити статистичку значајност разлика у постигнућима ученика трећег разреда о познавању солмизационих слогова, трајању тонова, ритмичкој и интонативној прецизности с обзиром на методичке поступке.

5) Утврдити статистичку значајност разлика у постигнућима ученика четвртог разреда о познавању солмизационих слогова, трајању тонова, ритмичкој и интонативној прецизности с обзиром на методичке поступке.

2.5. Хипотезе истраживања

На основу формулисаног циља и задатака, поставили смо општу хипотезу која гласи: *Претпоставља се да постоје статистички значајне разлике у постигнућима ученика млађих разреда из области музичке теорије, мелодика и ритма с обзиром на примену методичких поступака (класичној и иновационој).*

На основу формулисаног циља и задатака истраживања, поставили смо и посебне хипотезе које гласе:

1) Претпоставља се да наставници разредне наставе нису задовољни са досадашњим стањем у вези са основама музичке писмености и да су спремни да унапреде свој рад;

2) Очекује се да ученици постигну статистички значајно боље резултате о особинама тона – висина, трајање и јачина применом иновационог методичког поступка;

3) Очекује се да ученици са задовољавајућим успехом савладају кретање мелодије и писање нота у линијском систему применом иновационог методичког поступка;

4) Очекује се да ученици трећег разреда постигну статистички значајније резултате о познавању солмизационих слогова, трајању тонова, ритмичкој и интонативној прецизности с обзиром на иновационе методичке поступке;

5) Очекује се да ученици четвртог разреда постигну статистички значајније резултате о познавању солмизационих слогова, трајању тонова, ритмичкој и интонативној прецизности с обзиром на иновационе методичке поступке;

2.6. Варијабле истраживања

Након постављања опште хипотезе, а и посебних, дефинисане су варијабле:

Независне варијабле

- 1) Школски узраст: први, други, трећи и четврти разред;
- 2) Пол: женски и мушки.
- 3) Појмови из Наставног програма: (1) *обласӣ музичка̄ теорија̄* – особине тона (трајање, висина и јачина), кретање мелодије, линијски систем, писање нота у линијском систему, солмизациони називи тонова, трајање тонова (цела, половина, четвртина); (2) *обласӣ мелодика̄* – постављање тонова *C-dur* лествице; (3) *обласӣ ритам̄* – трајање тона (цела, половина, четвртина);

Зависна варијабла

Постигнуће ученика (према разредима и музичким областима за одређене елементе).

Избором треће независне варијабле хтели смо да укажемо на најзначајније елементе за постављање основа музичке писмености, а избором зависне варијабле да истакнемо потребу за високим степеном постигнућа чија сврха је у веродостојном приказивању музике.

2.7. Методе истраживања

За потребе истраживања користили смо три методе истраживања: историјску, дескриптивну и експерименталну. Историјска метода нам се наметнула као незаобилазни пут у проучавању педагошке документације јер смо кроз разматрање тих извора најбоље могли да сагледамо одређене педагошке појаве. У том смислу, ову методу смо у првом реду користили код истраживања наставних програма и методичке литературе наших признатих методичара током пола века у Републици Србији (период

од 1952. до 2010. године). Осим описивања различитих приступа основама музичке писмености, добијене податке смо груписали, разматрали, упоређивали, а давали смо и предлоге за нова решења. У тим поступцима смо применили дескриптивну методу. Исти систем истраживања примењивали смо и код проучавања методичких поступака у поменутој, релевантној литератури наших методичара (период од 1955. до 2010. године у Републици Србији). Након ових истраживања следила је даља примена дескриптивне методе са циљем описивања и тумачења основа и специфичности иновационих методичких поступака у процесу усвајања основа музичке писмености сагледаних кроз методичко-дидактичко-педагошку призму. Описани начин примене дескриптивне методе показује да се приликом истраживања примењивала анализа садржаја, као истраживачки поступак дескриптивне методе. За разлику од овог облика дескриптивне методе, за прикупљање мишљења и ставова наставника разредне наставе о постојећем стању у вези са основама музичке писмености и њихових предлога за побољшање користио се сервеј метод.

Да би се доказали позитивни ефекти предложених иновационих методичких поступака, била је нужна примена експерименталне методе. За ту сврху котистила су се два модела експеримента: модел експеримента са једном групом и модел експеримента са две групе. Модел експеримента са једном групом био је примењен за рад са по једним одељењем другог разреда из две основне школе, док су за модел експеримента са две групе била одређена по два одељења првог, трећег и четвртог разреда, такође, из две основне школе.

2.8. Технике и инструменти истраживања

Имајући у виду избор метода истраживања, одабрали смо следеће технике истраживања: анализа садржаја, анкетирање и тестирање. У оквиру примене дескриптивне методе, а у складу са одабраним техникама, било је потребно урадити Упитник за наставнике разредне наставе (Прилог 1). Примена анкетног упитника имала је за циљ да се путем већег броја питања прикупе мишљења наставника разредне наставе о основама музичке писмености сагледана из различитих углова. Након пропатног текста и групе питања (од броја један до броја осам) која су се односила на добијање података о установама у којима наставници разредне наставе раде, годинама живота и стажа у просвети, степену стучне спреме, у којем разреду предају музичку културу, колики број ученика имају у одељењу и да ли су за свој рад добијали награде и признања, следила су питања број девет и број дест помоћу којих смо желели да

сознамо да ли је, према њиховом мишљењу, јасно дефинисан појам основи музичке писмености у постојећем Наставном програму и шта они подразумевају под појмом основи музичке писмености. Потом следе питања број 11 и 12 на основу којих смо добили мишљења о успешности ученика у савладавању три области музичке писмености (музичка теорија, ритам и мелодика) и њиховој заинтересованости за те области. Питање под редним бројем 13 омогућило нам је да се сазна да ли наставници разредне наставе имају неки музички инструмент у учионици и да ли га користе у раду током учења основа музичке писмености. На основу питања број 14 добили смо мишљење о томе у којој мери наставнике разредне наставе ограничавају одређени фактори у остваривању успешног рада на основама музичке писмености. Затим следи питање број 15 које нам је дало одговор на то да ли би примена мултимедијалног приступа помогла разредним наставницима у раду на основама музичке писмености. Личне иновације наставници разредне наставе могли су да напишу у оквиру питања број 16. Група питања од броја 17 до броја 19 била је посвећена стручном усавршавању тј. да ли су наставници разредне наставе у последњих пет година похађали семинаре за стручна усавршавања, у којем броју су их посећивали и какав је био њихов значај. На крају, питања од броја 20 до броја 22 обухватала су стручни надзор тј. да ли су просветни органи стручно надгледали рад наставника разредне наставе, у којој мери и какав је био значај тог надзора.

За реализацију експерименталне методе и технике тестирања користили смо само тестове знања. Они су били специјално израђени за ово истраживање, те смо их сврстали у тзв. нестандартне тестове. Разлог за наше упуштање у израду нестандартних тестова лежала је у томе што у Републици Србији нема стандардизованих тестова за проверу знања ученика млађих разреда основне школе о основама музичке писмености. Потврду о непостојању стандардизованих тестова исказала је и Е. Станковић ставом: „Напоменули бисмо да ови тестови спадају међу нестандартизоване, из разлога што у нашој васпитно-образовној пракси не постоји израђен образац за овакав вид тестирања, прописан од неке васпитно-образовне институције“ (2002: 10). За израду тестова знања у настави музичке културе, па и нестандартизованих, залагао се С. Гајић кроз став: „Употреба теста типа „папир-оловка“ сасвим је реалан и пожељан у настави музичке културе, не само у вишим разредима него и у нижим разредима“ (1997: 90). Наши тестови, на основу начина решавања задатака, припадали су и групи писаних тестова и групи усмених тестова. Циљ писаних тестова био је да ученици репродукују знање (тестови за област музичка

теорија за први, други, трећи и четврти разред), али и да знају његову примену приликом израде допуњалке (поменути тестови само за трећи и четврти разред). Зато су тестови за трећи и четврти разред имали и елементе тестова нивоа. Циљ усмених тестова био је усмерен на практичну проверу знања ученика првог, трећег и четвртог разреда које су већ репродуковали радећи писмене тестове. Провера се односила на усмени део теста *Шта смо научили?* за први разред и тестове за област ритам и мелодика за трећи и четврти разред. Тежина свих задатака и за писмене тестове и за усмене тестове одређена је на основу дугогодишњег искуства истраживача у раду са ученицима млађих разреда, али и провере на мањој групи ученика који не иду у школе које су учествовале у експерименту. Због организационих разлога једино није обављена провера за усмени део теста за први разред и писмени део теста за други разред. Начин оцењивања за све врсте тестова био је нумерички. У случајевима где се у задатку захтевао само један одговор ученик је добијао један бод, ако је тачно одговорио и нула бодова, ако није тачно одговорио. У задатку са више одговора ученици су добијали збирни број бодова сходно броју тачних одговора за тај задатак. Сви писмени тестови имали су временско ограничење за израду (15 минута), док усмени тестови нису имали временско ограничење. Тестирању током иницијалног мерења приступили су ученици трећег и четвртог разреда, а током финалног мерења ученици првог, другог, трећег и четвртог разреда.

Шта смо научили? је назив теста за први разред (Прилог 2 и 3). Тест је био тако састављен да је имао и писмени и усмени део. Писмени део теста (*Шта смо научили?* – 2) био је намењен и експерименталној и контролној групи, док је усмени део теста био одређен само за експерименталну групу. У писменом тесту било је три недовршене реченице које су се односиле на особине тона. Допуњавањем прве реченице ученик је показивао знање о висини тона, друге о јачини тона, а треће о трајању тона. Свако тачно допуњавање доносило је по један бод, што значи да је ученик могао да освоји највише три бода током решавања поменутог задатка. Усмени тест *Шта смо научили?* – 2 имао је два задатка. У првом задатку тражило се да ученик препозна кретање тонова када наставник пева: а) три тона навише; б) три иста тона; в) три тона наниже. За сваки тачан одговор (правилно именовање кретања тонова) ученик је добијао по један бод, што значи да је током овог задатка могао да освоји највише три бода. Други задатак имао је за циљ да ученик сам пева одређена кретања тонова према захтеву наставника: а) три тона навише; б) три иста тона; в) три тона наниже. Почетни тон, од сва три, није одређивао наставник већ ученик. Како је овај задатак имао три

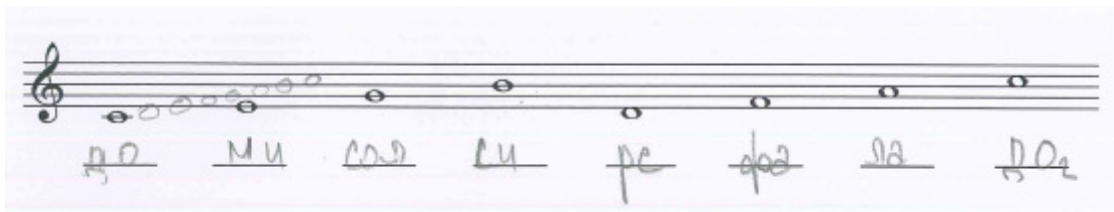
подзadatка, а сваки подзadатак по три одговора, максималан број бодова за освајање у другом задатку усменог теста био је девет.

Тест под називом *Ко зна?* био је намењен ученицима другог разреда (Прилог 5). Он припада групи писмених тестова и њега су радили само ученици из експерименталне групе. Задатак за те ученике био је да покажу знање о редоследу линија и празнина у линијском систему и да знају да напишу знак који се зове нота. Тест је имао девет питања на које су ученици одговарали у разнобојном линијском систему. Сваки тачан одговор доносио је ученику један бод, а максималан број бодова на овом тесту био је девет.

Упознавање ученика са музичким писмом, према постојећем Наставном програму, предвиђено је тек током трећег разреда. Зато се за иницијално мерење у трећем разреду користио усмени тест *Процена интонативне и ритмичке прецизности ученика трећег разреда* (Прилог 6). Он је подразумевао проверу интонативне и ритмичке припремљености ученика за постављање тонских висина у *C-dur* лествици и усвајања трајања звука. У том смислу била су састављена два задатка. Сваки од тих задатака имао је три потпитања. У првом задатку се тражило да ученик, након интонирања испитивача, понови: а) појединачне тонове $c1-e1-d1-g1-g1$; б) два тона у низу $c1-f1$; в) три тона у низу $c1-e1-g1$. За сваки прецизно поновљен тон за ученика био је предвиђен један бод. Укупан број бодова за први задатак био је 10. Други задатак је давао одговор на питање да ли ученици могу усмено на слог ТА (уз плескање руку), после извођења истраживача, да понове: а) низ од четири четвртине; б) низ од једне половине и две четвртине; в) низ од две четвртине и једне половине. Овај задатак није имао за циљ да ученик понови трајање тона у истој интонацији којом је испитивач постављао задатак, већ је избор тонске висине био препуштен самом ученику. За свако прецизно поновљање ученик је добијао један бод, што значи да је максимално могао да освоји десет бодова за други задатак.

Тестови који су коришћени за финално мерење у трећем разреду уједно су били и тестови за иницијално мерење у четвртом разреду. Једина разлика се огледала у томе што се за иницијално мерење у четвртом разреду користило за препознавање 15 тонова у линијском систему у првом задатку, а током финалног мерења у трећем разреду само пет. До овог одступања је дошло због тога што се током истраживања на иницијалном мерењу, и на већем узорку, открило да сам задатак број један делимично открива знање ученика о називима тонова. Наиме, ученици имају доста времена да током тестирања поброје све називе тонова од тона $c1$ и на тај начин открију сваки следећи задати назив

тона. Пример за такав приступ решавању задатака користио је ученик четвртог разреда Основне школе „Марко Орешковић“ у Београду (У експерименту ученик се води под редним бројем 19).



Када је реч о писменом тесту *Наш квиз* за финално мерење у трећем разреду, њега је сачињавало пет задатака (Прилог 7). Први задатак се односио на то да ученик на посебно одређеним линијама напише називе следећих тонова који су нотама забележени у линијском систему: $c1-e1-f1-d1-g1$. За сваки тачан одговор ученик је добијао по један бод, што значи да је за први задатак могао да освоји највише пет бодова. Група задатака од броја два до броја четири односила су се на препознавање знакова за тонска трајања. У другом задатку написан је знак за половину, у трећем за осмину, а у четвртог задатку за четвртину. За сваки тачан одговор, који је требало написати на одређеним линијама, ученик је добијао по један бод. Пети задатак је био у виду допуњалке. Допуњалка је написана као ритмичка вежба од четири такта у $2/4$ такту код које су први и трећи такт били потпуни, други и четврти такт непотпуни. Задатак ученика је био да препозна потпуне тактове, да њих не допуњује, а да након откривања непотпуних тактова изврши потребну корекцију – допуни тактове. За сваки тачан такт ученик је добијао један бод, а за цео задатак четири бода.

Усмени тест *Провера знања – трећи разред* за финално мерење у трећем разреду имао је три задатка (Прилог 8). Први задатак се односио на извођење две вежбе на начин парлато, а други задатак на певање тих истих вежби. Прва од поменутих вежби написана је у *C-duru* у $2/4$ такту у оквиру четири такта. Њену мелодијску линију чине тонови $c1-d1-e1$ у узлазном и силазном кретању, док је ритмичка основа састављена од половина (први, други и четврти такт) и четвртина (трећи такт). Задатак ученика је био да тачно изговарају задате називе тонова и њихова трајања уз прецизно тактирање. Сваки тон који је изведен на овакав начин доносио је један бод, а с обзиром на то да вежба има пет тонова, најбољи ученици могли су да освоје највише пет бодова. Нешто дужа и сложенија је друга вежба. Она је, такође, написана у *C-duru* у $2/4$

такту, али за разлику од претходне вежбе има осам тактова. Мелодијска основа јој је богатија јер се базира на тоновима *c1-d1-e1-f1-g1*. Тоновима се у прва три такта крећу узлазно у скоковима терце, а затим следи поступно силазно-узлазно кретање (прелаз из трећег у четврти такт). Поновљени тон и силазно мелодијско кретање су присутни у даљем делу вежбе. Нешто већи мелодијски захтеви условљавали су да ритмичка основа буде једноставнија. Зато њу чине само половине (први, други, четврти, шести, седми и осми такт) и четвртине (трећи и пети такт). Задатак за ученике, када је реч о овој вежби, био је исти као и у претходној вежби, а то значи да се тачно изговарају задати називи тонова и њихова трајања уз прецизно тактирање. Сходно томе, и начин оцењивања је био идентичан првој вежби. Сваки тон који је правилно изведен доносио је један бод, а како вежба има десет тонова, најбољи ученици могли су да освоје највише десет бодова. У другом задатку се од ученика очекивало, да уз претходно показано знање парлата, прикажу и практично знање о тонским висинама у *C-dur* лествици. За успешно певање прве вежбе ученици су добијали највише пет бодова, а за прецизно певање друге вежбе десет бодова, што значи да је начин оцењивања у другом задатку био исти као и у првом задатку. Показивање знања из области ритам ученици су могли да остваре изводећи задатак број три. За ту прилику написана је ритмичка вежба од четири такта у $2/4$ такту. Основу ове вежбе чиниле су различите комбинације трајања. Тако се у првом такту појављују две четвртине, у другом такту две осмине и једна четвртина и у трећем такту четири осмине. За завршни такт одређена је једна половина. Сва поменута трајања ученици су изводили на неутрални слог ТА, било да га изговарају или певају, уз тактирање. Свако успешно појединачно изведено трајање доносило је ученику један бод, а цела вежба максималних десет бодова.

Већ је речено да је за почетно, иницијално мерење у четвртном разреду узет садржај писменог теста за финално мерење у трећем разреду уз мања одступања (за четврти разред коришћен је тест приказан у Прилогу 9), док је усмени тест за иницијално мерење у четвртном разреду (Прилог 10) идентичан тесту за финално мерење у трећем разреду (без ставке парлато). Када је реч о финалном мерењу у четвртном разреду, и за усмени тест и за писмени тест коришћена је иста форма која је била присутна у тестовима током иницијалног мерења у овом разреду. За писмени тест под називом *Наш квиз – 2* било је припремљено шест задатака (Прилог 11). У првом задатку од ученика се тражило да на посебно одређеним линијама напишу називе следећих тонова који су нотама забележени у линијском систему: *c1-e1-g1-h1-d1-f1-a1-c2*. За сваки тачан одговор ученик је добијао по један бод, што значи да је за први

задатак могао да освоји највише осам бодова. Група задатака од броја два до броја пет односила се на препознавање знакова за трајање звука. У другом задатку написан је знак за половину, у трећем задатку за осмину, у четвртом задатку за четвртину, а у петом задатку за целу. За сваки тачан одговор, који је требало написати на одређеним линијама, ученик је добијао по један бод. Допуњалка, иста као и у иницијалном мерењу, представљала је задатак под редним бројем шест. То значи да је реч о ритмичкој вежби од четири такта у $2/4$ такту код које су први и трећи такт били потпуни, а други и четврти такт непотпуни. Задатак ученика је био да препозна потпуне тактове, да њих не допуњује, а да након откривања непотпуних тактова изврши потребну корекцију – допуни тактове. За сваки тачан такт ученик је добијао један бод, а за цео задатак четири бода.

Усмени тест за финално мерење у четвртом разреду имао је четири задатка (Прилог 12). За први задатак било је предвиђено извођење две вежбе на начин парлата, а за други задатак певање тих истих вежби. Прва од поменутих вежби написана је у *C-duru* у $2/4$ такту у оквиру четири такта (иста вежба која је била предвиђена за иницијално мерење у четвртом разреду и финално мерење у трећем разреду). Објашњење о њеној структури и начину оцењивања већ је дато на страници 130–131. Друга вежба је написана, такође, у *C-duru* у $2/4$ такту и има осам тактова. Њену мелодијску основу сачињавају следећи тонови: *c1-d1-e1-f1-g1-a1-h1-c2*. Тоновима се у прва три такта крећу узлазно у скоковима терце, а затим следи поступно силазно-узлазно кретање (прелаз из трећег у четврти такт). Поновљени тон и узлазно мелодијско кретање заступљено је у даљем делу вежбе. Нешто већи мелодијски захтеви условљавали су да ритмичка основа буде једноставнија. Зато њу чине само половине (први, други, четврти, шести, седми и осми такт) и четвртине (трећи и пети такт). Задатак за ученике био је исти као и у претходној вежби, а то значи да се тачно изговарају задати називи тонова и њихова трајања уз прецизно тактирање. Сходно томе, и начин оцењивања је био идентичан првој вежби. Сваки тон који је правилно изведен доносио је један бод, а како вежба има десет тонова, најбољи ученици могли су да освоје највише десет бодова. Након приказаног знања парлата, у другом задатку ученици су представљали и стечено знање из области мелодика певајући вежбе из задатка број један. За прецизно извођење прве вежбе ученици су могли да добију највише пет бодова, а за прецизно певање друге вежбе десет бодова. Степен савладаности програма из области ритам ученици четвртог разреда, током финалног мерења, показивали су извођењем задатака број три и број четири. Задатак број три је

идентичан задатку број три из теста који се користио у иницијалном мерењу у четвртој разреду и у финалном мерењу у трећем разреду. Сва објашњења о структури вежбе и начину оцењивања већ су претходно дата, те се стога неће понављати.* Видети стр. Задатак број четири био је намењен провери знања о трајањима звука у оквиру такта 4/4. За ову потребу написана је ритмичка вежба од два такта у 4/4 такту. Основу ове вежбе чиниле су: једна половина, једна четвртина, две осмине (први такт) и једна цела (други такт). Сва поменута трајања звука ученици су изводили на неутрални слог ТА, било да га изговарају или певају, уз тактирање. Свако успешно појединачно изведено трајање звука доносило је ученику један бод, а цела вежба највише пет бодова.

2.9. Популација и узорак истраживања

Табела 1. Узорак ученика експерименталне и контролне групе

Основне школе	Разред	Пол	Експериментална група		Контролна група		Укупно (Е+К)	
			Број	Процент	Број	Процент	Број	Процент
Основна школа „Марко Орешковић“	први	М	9	45,0	—	—	9	45,0
		Ж	11	55,0	—	—	11	55,0
		М+Ж	20	100,0	—	—	20	100,0
	други	М	11	57,9	—	—	11	57,9
		Ж	8	42,1	—	—	8	42,1
		М+Ж	19	100,0	—	—	19	100,0
	трећи	М	11	50,0	11	52,4	22	51,2
		Ж	11	50,0	10	47,6	21	48,8
		М+Ж	22	100,0	21	100,0	43	100,0
	четврти	М	12	50,0	13	59,1	25	54,3
		Ж	12	50,0	9	40,9	21	45,7
		М+Ж	24	100,0	22	100,0	46	100,0
	Укупно М+Ж		85	100,0	43	100,0	128	100,0

Основна школа „Петар Кочић“	први	М	13	54,2	–	–	13	54,2
		Ж	11	45,8	–	–	11	45,8
		М+Ж	24	100,0	–	–	24	100,0
	други	М	15	60,0	–	–	15	60,0
		Ж	10	40,0	–	–	10	40,0
		М+Ж	25	100,0	–	–	25	100,0
	трећи	М	9	40,9	12	52,2	21	46,7
		Ж	13	59,1	11	47,8	24	53,3
		М+Ж	22	100,0	23	100,0	45	100,0
	четврти	М	9	45,0	10	52,6	19	48,7
		Ж	11	55,0	9	47,4	20	51,3
		М+Ж	20	100,0	19	100,0	39	100,0
	Укупно М+Ж		91	100,0	42	100,0	133	100,0
	Укупно обе школе (М+Ж)		176	100,0	85	100,0	261	100,0

У Табели 1 приказана је структура узорка ученика према школи, разреду, полу и групи за испитивање (експериментална или контролна). Истраживање је обављено на укупно 261 ученику (135 или 51,7% мушког и 126 или 48,3% женског пола). Приближно исти број ученика био је из Основне школе „Марко Орешковић“ у Београду (128 или 49,0 %) и из Основне школе „Петар Кочић“ у Београду (133 или 51,0 %). Из Табеле 1 се такође може видети да је у случају првог и другог разреда (укупно 88 ученика, од тога 48 или 54,5% мушког и 40 или 45,5% женског пола) испитивање обављено без контролне групе, то јест да смо за сваки разред узели по једно одељење из Основне школе „Марко Орешковић“ и из Основне школе „Петар Кочић“ у Београду. За трећи и четврти разред определили смо се, такође, за по једно одељење из тих школа и та четири одељења су чинила експерименталне групе: две експерименталне групе су укупно имале 44 ученика (по 22 из сваке школе), док су експерименталне групе четвртог разреда такође имале укупно 44 ученика, али је њихов број био различит (24 у одељењу из прве, а 20 у одељењу из друге школе). Другим речима, на тај начин смо

добили две експерименталне групе трећег разреда и две четвртог разреда. Затим смо, методом случајног избора, изабрали по једно одељење трећег и четвртог разреда из сваке школе (укупно четири одељења), која су чинила контролне групе приближно исте величине и полне структуре (уп. Табелу 1). Будући да је анализа резултата иницијалног мерења показала да између експерименталних и контролних група нема значајних разлика, а и тамо где су извесне мале разлике или тенденције утврђене, оне по правилу теже да буду у корист контролне групе. Због тога смо закључили да су експерименталне и контролне групе, према разредима и школама, у довољној мери уједначене према варијабли која је критична за наше истраживање (а то је музичко знање показано на иницијалном мерењу) и да накнадно статистичко уједначавање тих група није потребно.

За потребе докторске дисертације истраживању је приступио 161 наставник разредне наставе из 59 основних школа Србији (23 места). Детаљнија структура наставника разредне наставе у вези са годинама живота, радног искуства и степена стручности дата је у Табели 2 и Табели 9.

2.10. Организација и ток истраживања

Након израде идејног пројекта истраживања, 5. јула 2006. године на седници Научно-наставног већа Педагошког факултета у Јагодини донета је одлука о утврђивању теме докторске дисертације под називом „Методички иновациони поступци у процесу усвајања основа музичке писмености од првог до четвртог разреда основне школе“. Од тог датума па до краја 2010. године, све активности биле су усмерене ка сакупљању грађе за истраживање, изради експерименталног програма и његовог спровођења, изради инструмената истраживања и њиховој примени у истраживању. Када је реч о прикупљању грађе из примарних извора, Наставни планови и програми од 1952. до 2006. године коришћени су на основу издања *Просвешћеної власник*, а већина уџбеничке и стручне литературе од 1955. до 2010. године коришћена је из библиотека Основне школе „Душко Радовић“, Основне школе „Иван Гундулић“, Основне школе „Ђуро Стругар“ и Основне школе „Дринка Павловић“ све из Београда. Стручну литературу смо користили и из Народне библиотеке Србије, Универзитетске библиотеке „Светозар Марковић“, библиотеке Руског центра за науку и културу „Руски дом“ Београд, библиотеке „Института за педагошка истраживања“ Београд и библиотека учитељских факултета у Београду, Ужицу, Врању и Педагошком факултету у Јагодини. Велику помоћ у реализацији нашег рада пружили су стручни

сарадници поменутих установа. Сакупљање грађе обављено је до краја 2010. године. Израда експерименталног програма и инструмената истраживања трајала је од јуна 2007. године до јуна 2008. године. Тестирање ученика и спровођење експерименталног програма одвијало се од октобар 2008. године до јуна 2009. године. Анкетирање наставника разредне наставе обављено је у јуну 2010. године.

2.11. Статистичка обрада података

У зависности од конкретних циљева и типа података, то јест постигнутом нивоу мерења, обрада података који су прикупљени у овом истраживању извршена је помоћу више статистичких поступака. У том смислу се, након анализе дистрибуција прикупљених података, које је резултирало израчунавањем просека, мера варијабилности и проценом облика дистрибуције, изабране су најпогодније методе тестирања хипотеза истраживања (Ч. Драгићевић, 2009). Како приликом иницијалних тако и приликом финалних мерења, у случајевима у којима је остварени ниво мерења апроксимирао интервални метод, статистичка значајност разлике између аритметичких средина група испитаника (експерименталне и контролне групе) утврђене су применом т-теста (t-test), а у случају неједнаких варијанси и/или значајних одступања дистрибуција од нормалне, Ман-Витнијев У-тест (Mann-Whitney U-test). У случају дихотомних варијабли (реч је о одговорима типа „тачно/нетачно“) значајност разлика између група проверавана је применом „Хи-квадрат теста“ (χ^2 – test). Поред поменутих статистичких мера и тестова, приликом обраде података добијених на узорку наставника рачунати су коефицијенти корелације (Пиронов r), као и ниво значајности тих коефицијената, односно значајност разлика између тих коефицијената.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Мишљење наставника разредне наставе о основама музичке писмености

Наш први задатак је гласио: Сагледати како наставници разредне наставе оцењују садашње стање у вези са основама музичке писмености и спремност да унапреде свој рад. У проналажењу одговара на постављено питање кренули смо од резултата приказаних у Табели 2.

Табела 2. Мишљење наставника разредне наставе о јасноћи дефинисаности појма основи музичке писмености према годним животи, радном искуству и стручној спреми

Карактеристике наставника разредне наставе		Појам музичке писмености је јасно дефинисан			Значајне разлике између група
		ДА	НЕ	Укупно	
Године живота	од 21 до 30	3 25,0	9 75,0	12 100,0	$\chi^2 = 3,908$ df = 3 p = 0,272 (НСЗ) ¹
	од 31 до 40	35 54,7	29 45,3	64 100,0	
	од 41 до 50	28 52,8	25 47,2	53 100,0	
	преко 50	10 45,5	12 54,5	22 100,0	
	Укупно f(%)	76 50,3	75 49,7	151 100,0	
Године радног искуста	од 1 до 10	7 24,1	22 75,9	29 100,0	$\chi^2 = 12,304$ df = 3 p = 0,006
	од 11 до 20	47 61,8	29 38,2	76 100,0	
	од 21 до 30	15 48,4	16 51,6	31 100,0	
	преко 30	7 43,8	9 56,2	16 100,0	
	Укупно f(%)	76 50,0	76 50,0	152 100,0	
Стручна спрема	средња	2 100,0	0 0,0	2 100,0	$\chi^2 = 2,840$ df = 3 p = 0,417 (НСЗ) ¹
	виша	20 51,3	19 48,7	39 100,0	
	висока	50 48,1	54 51,9	104 100,0	
	постдипломске студије	4 66,7	2 33,3	6 100,0	
	Укупно f(%)	76	76	152	

		50,0	50,0	100,0
--	--	------	------	-------

НСЗ – није статистички значајан

Према тим подацима, мишљења наставника разредне наставе о јасноћи дефинисаности појма основи музичке писмености су подељена. Тако, 50% њих сматра да је тај појам јасно дефинисан, а 50% да није јасно дефинисан. Из те табеле се такође може видети да они који сматрају да тај појам није јасно дефинисан теже да буду млађи (пре свега од 21. до 30. године живота) и са мање радног искуства (од 1 до 10 година радног искуства). У жељи да даље испитујемо везу између узраста, радног искуства с једне и мишљења о јасноћи дефинисаности појма основе музичке писмености с друге стране, издвојили смо групу коју чине испитаници који имају од 21 до 30 година живота и од 1 до 10 година радног искуства. Испоставило се да је таквих у узорку свега 11 и да су сви они са високом стручном спремом и женског пола. Надаље, два или 18,2% из ове подгрупе сматра да је појам музичке писмености јасно дефинисан, док остали (девет или 81,8%) сматрају да тај појам није јасно дефинисан. Из овога се види да када смо издвојили оне који су истовремено и најмлађи и са најмање радног искуства, постотак оних који су мишљења да појам основе музичке писмености није јасно дефинисан чак се и повећао. Међутим, ту је ипак реч само о 11 или 7,2% испитаних наставника, јер, опште узевши, на нивоу узорка, с обзиром на то да су разлике између наставника разредне наставе свих осталих узраста (имају преко 30 година живота) веома мале, на нивоу узорка нема статистички значајних разлика према узрасту у погледу мишљења о јасноћи дефинисаности појма основе музичке писмености, тако да ни одговарајући Хи-квадрат тест (χ^2 – тест) није статистички значајан (НСЗ). χ^2 – тест је статистички значајан само када је реч о мишљењу наставника разредне наставе према дужини њиховог радног искуства. Наиме, из горње табеле се види да преко три четвртине наставника разредне наставе који имају од 1 до 10 година радног искуства и више од једне трећине оних од 11 до 20 година радног искуства сматрају да појам основе музичке писмености није јасно дефинисан. Према стручној спреми, ако се изузму они са средњом школом и завршеним постдипломским студијама (укупно осам наставника разредне наставе или 5,3% испитаних), стручна спрема већине наставника разредне наставе (виша или висока стручна спрема) битно не доприноси разумевању разлика између оних који одговарају са „да“ или „не“ на питање о јасноћи дефинисаности појма основе музичке писмености (одговарајућа вредност χ^2 – теста није статистички значајна).

У околностима подељеног мишљења о јасноћи дефинисаности појма основи музичке писмености, наставници разредне наставе су исказали своје процене о успешности ученика у савладавању одређених области музичке писмености према Табели 3.

Табела 3. Процена успешности ученика у савладавању одређених области музичке писмености (од стране наставника разредне наставе)

Области	Ниво успешности						АС	СД
	1	2	3	4	5	Укупно		
	неуспешно	мало успешно	осредње успешно	доста успешно	веома успешно			
а) музичка теорија	–	4 2,5	56 35,0	92 57,5	8 5,0	160 100,0	3,65	0,62
б) мелодика	–	3 1,9	56 35,4	78 49,4	21 13,3	158 100,0	3,74	0,71
в) ритам	–	6 3,8	38 23,8	79 49,4	37 23,1	160 100,0	3,92	0,79

Из Табеле 3 се види да готово исти број наставника разредне наставе сматра да њихови ученици „доста успешно“ или „веома успешно“ савладавају музичку теорију (100 или 62,5%) и мелодику (99 или 62,7%). Доста или веома успешно савладавају ритам ученици којима предају готово три четвртине (116 или 72,5%) испитаних наставника разредне наставе. Потврду и даљу диференцијацију тог налаза добили смо провером статистичке значајности разлика између аритметичких средина (АС) приказаних у Табели 3 применом одговарајућег теста статистичке значајности разлика између две аритметичке средине за „зависне“ узорке јер су процене за све три варијабле (музичка теорија, мелодика и ритам) дали исти испитаници. Тако, процењују да ученицима којима они предају у знатно већем степену савладавају ритам од музичке теорије ($t = -4,078$; $p < 0,000$) и мелодике ($t = -3,197$; $p < 0,002$). У успешности савладавања музичке теорије и мелодике нема статистички значајне разлике ($t = -1,516$; $p < 0,132$). Приметили смо такође да се све три аритметичке средине или просеци налазе, на скали од 1 до 5, између 3 („осредње успешно“) и 4 („доста успешно“), с тим што су све три више према овој последњој вредности.

Из података приказаних у Табели 4 уочили смо најпре да су процене успешности овладавањем све три области музичке писмености у значајној статистичкој

корелацији, с тим што корелације овладавања музичком теоријом са овладавањем мелодиком и ритмом указују на ниску, док она између овладавања мелодиком и ритмом на високу повезаност између дотичних варијабли (уп. Ч. Драгичевић, 2009: 115).

Табела 4. Корелације између успешности у савладавању одређених области музичке писмености од стране ученика, заинтересованости ученика за савладавање тих области, радног искуства, стручне спреме и година животног наставника

Варијабла	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Ниво успешности (музичка теорија)	1,000	0,39**	0,37**	0,47**	0,20*	0,28**	-0,03	0,04	0,11
2. Ниво успешности (мелодика)		1,000	0,63**	0,28**	0,62**	0,47**	0,07	-0,04	0,13
3. Ниво успешности (ритам)			1,000	0,20*	0,44**	0,68**	-0,04	0,08	-0,01
4. Заинтересованост (музичка теорија)				1,000	0,34**	0,28**	0,00	-0,05	0,01
5. Заинтересованост (мелодика)					1,000	0,63**	-0,11	0,09	-0,01
6. Заинтересованост (ритам)						1,000	0,00	0,13	0,06
7. Године радног искуства							1,000	-0,46**	0,81**
8. Стручна спрема								1,000	-0,39**
9. Године живота									1,00

** p < 0,000; * p < 0,05;

У Табели 4 такође се могла уочити повезаност средњег интензитета између успешности у савладавању музичке теорије и заинтересованости за ту теорију, односно високу повезаност између успешности у савладавању и заинтересованости за мелодиком и ритам (обе корелације су веће од 0,60). Другим речима, уколико су ученици заинтересованији за теорију, мелодиком и ритам утолико ће, по мишљењу њихових наставника разредне наставе, показати већи успех у савладавању тих области музичке писмености и обрнуто, што су успешнији у савладавању тих подручја музичке писмености, биће и заинтересованији за та иста подручја. Наравно, у светлу претходно наведеног, то највише важи за ритам и мелодиком, а затим, у знатно мањој, али значајној

мери и за музичку теорију. Будући да чак ни коефицијентом корелације $r = 0,68$ (корелација између успешности у савладавању ритма и заинтересованости за ритам) остаје необјашњено више од пола (53,8%) асоцијације између тих варијабли. То значи да успешности у овладавању теоријом, мелодиком и ритмом доприносе, поред заинтересованости за та подручја, још неки други чиниоци. Из Табеле 4 се може закључити да то сигурно нису године радног искуства, стручна спрема и године живота (варијабле од 7 до 9) јер ове последње нису у значајној вези нити са успешношћу у савладавању теорије, мелодике и ритма, нити са заинтересованошћу за ова подручја музичке писмености. Такође, може се приметити да постоји велика повезаност (корелација) између успешности у савладавању сва три подручја музичке писмености и заинтересованости за та подручја, али је, као што смо управо видели, повезаност највећег интензитета између успешности у савладавању и интересовања за свако од тих подручја појединачно, с тим што је релација између нивоа успешности у овладавању мелодиком и заинтересованости за ритам једнака оној између нивоа успешности у савладавању музичке теорије и заинтересованости за ову теорију ($r = 0,47$). Незнатно мања од ових последњих корелација јесте мера асоцијације између савладавања ритма и заинтересованости за мелодику ($r = 0,44$).

Према резултатима из Табеле 5 види се да приближно исти број наставника разредне наставе сматра да су њихови ученици „доста“ или „веома много“ заинтересовани за мелодику (127 или 78,9%) и ритам (131 или 81,4%).

Табела 5. *Процена наставника разредне наставе о заинтересованости ученика за савладавање одређених области музичке писмености*

Области	Ниво заинтересованости						АС	СД
	1	2	3	4	5	Укупно		
	нимало	мало	осредње	доста	веома много			
а) музичка теорија	–	13 8,1	72 45,0	61 38,1	14 8,8	160 100	3,48	0,77
б) мелодика	–	2 1,2	32 19,9	75 46,6	52 32,3	161 100	4,10	0,76
в) ритам	1 0,6	3 1,9	26 16,1	71 44,1	60 37,3	161 100	4,16	0,80

Насупрот томе, мање од половине (75 или 46,9%) наставника разредне наставе сматра да су њихови ученици заинтересовани за музичку теорију. Као и у случају успешности, потврду и даљу диференцијацију тог налаза добијали смо провером статистичке значајности разлика између аритметичких средина (АС) за везане узорке приказаних у Табели 5: наставници разредне наставе су проценили да су ученици којима они предају у значајно већем степену заинтересовани за ритам ($t = -9,000$; $p < 0,000$) и мелодику ($t = -8,944$; $p < 0,000$) него за музичку теорију. Већ на основу вредности просека (АС) заинтересованости за мелодику и ритам могло се закључити да у томе нема статистички значајне разлике. Применом истог теста статистичке значајности то очекивање се и потврдило ($t = -1,039$; $p < 0,300$). Приметили смо да су просеци заинтересованости за ритам и мелодику нешто преко скалне вредности 4 („доста“ заинтересовани), док је просек заинтересованости за музичку теорију готово на самој средини између 3 („осредње успешно“) и 4 („доста успешно“).

Као што се може видети из Табеле 6, већина испитаних наставника разредне наставе сматрала је да је *број часова* фактор који највише ограничава њихов успешан рад са ученицима на основама музичке писмености (1. ранг просечне оцене за овај фактор). Међутим, применом т-теста за везане узорке утврђено је да разлике између те аритметичке средине (АС за број часова) и просека (АС) за факторе који деле 2. и 3. ранг („одсуство хармонског инструмента у учионици“ и „одсуство стручне литературе“) нема статистички значајне разлике: $t = 0,742$ ($p = 0,459$) у односу на одсуство хармонског инструмента у учионици, односно $t = 0,396$ ($p = 0,693$) у поређењу са одсуством стручне литературе. Стога смо закључили да три од седам издвојених фактора који највише ограничавају рад су, у приближно једнакој мери у погледу значаја који им се придаје следећи: „број часова“, „одсуство стручне литературе“ и „одсуство хармонског инструмента у учионици“. То је умногоме сугерисао и приближно једнак постотак (уп. Табела 6) оних који су та три фактора заокружили да „доста“ и „веома много“ ограничавају њихов успешан рад на основама музичке писмености („број часова“: 58,1%; „одсуство стручне литературе“: 55,0%; и „одсуство хармонског инструмента у учионици“: 58,3%). На 4. месту по нивоу или степену ограничавања је, према испитаним наставницима разредне наставе, „Наставни програм“. Овај фактор у статистички значајној мери више ограничава од преостала три фактора (у односу на „слабију ритмичку и интонативну прецизност ученика“: $t = 2,464$, $p = 0,015$; „уџбеник“: $t = 3,414$, $p = 0,001$; и „одсуство CD плејера у учионици“: $t = 2,870$, $p = 0,005$). Занимљиво је да се аритметичка средина (АС) фактора „Наставни

програм“ у значајној мери разликује од АС фактора „број часова“ ($t = - 2,118$; $p = 0,036$), али не и „одсуство стручне литературе“ ($t = - 1,029$; $p = 0,305$) и „одсуство хармонског инструмента у учионици“ ($t = - 1,013$; $p = 0,313$).

Табела 6. *Процена фактора који ограничавају усљешан рад на основама музичке писмености*

Фактор	Ниво ограничавања						АС	СД	Ранг
	1	2	3	4	5	Укупно			
	нимало	мало	осредње	доста	веома много				
1. Наставни програм	13 8,9	19 13,0	52 35,6	45 30,8	17 11,6	146 100,0	3,23	1,10	4.
2. Број часова	8 5,2	25 16,3	31 20,3	62 40,5	27 17,6	153 100,0	3,49	1,12	1.
3. Уџбеник	22 15,3	27 18,8	40 27,8	44 30,6	11 7,6	144 100,0	2,97	1,20	6.
4. Слабија ритмичка и интонативна прецизност ученика	10 6,7	39 26,2	49 32,9	45 30,2	6 4,0	149 100,0	2,99	1,00	5.
5. Одсуство хармонског инструмента у учионици	26 17,4	13 8,7	23 15,4	54 36,2	33 22,1	149 100,0	3,37	1,38	2,5.
6. Одсуство CD плејера у учионици	57 39,6	12 8,3	9 6,3	35 24,3	31 21,5	144 100,0	2,80	1,66	7.
7. Одсуство стручне литературе	19 12,8	19 12,8	29 19,5	52 34,9	30 20,1	149 100,0	3,37	1,29	2,5.

Будући да између аритметичких средина фактора који су на претпоследњем („уџбеник“ – ранг 6) и последњем („одсуство CD плејера у учионици“ – ранг 7) месту нема статистички значајних разлика ($t = 1,564$, $p = 0,120$), односно између аритметичких средина ова два фактора и аритметичке средине фактора „слабија ритмичка и интонативна прецизност ученика“ који је пети по рангу нема значајних разлика ($t = - 0,468$, $p = 0,640$ у односу на „уџбеник“ и $t = 1,529$, $p = 0,129$ у односу на „одсуство CD плејера у учионици“), могли смо да закључимо, на овом нивоу анализе, да наши испитаници у приближно једнакој мери сматрају да их у њиховом раду на основама музичке писмености најмање ограничавају следећа три фактора: „слабија

ритмичка и интонативна прецизност ученика“, „уџбеник“ и „одсуство CD плејера у учионици“. Приметили смо и то да је аритметичка средина фактора који највише ограничава („број часова“) практично на средини између оцена „осредње“ (3) и „доста“ (4), али и прилично удаљена од максималне оцене 5,00 („веома много“). На другом крају скале рангова, фактор који је најмање ограничавао рад наставника („одсуство CD плејера у учионици“) ближи је оцени 3 („осредње“) него 2 („мало“). Имајући све то у виду, чини се да, уопште узевши, наши наставници разредне наставе сматрају да их у њиховом раду на основама музичке писмености у извесној мери ограничавају сви фактори са нашег списка (негде између „осредње“ и „доста“), с тим што готово 40% њих сматра да их одсуство CD плејера у учионици „нимало“ не ограничава у томе.

Следећи корак у анализи мишљења наставника разредне наставе о важности фактора који ограничавају остваривање успешног рада на основама музичке писмености био је утврђивање повезаности између процена о значају појединих фактора. Другим речима, ако је неки наставник разредне наставе придавао већи значај једном фактору, у којој мери је он придавао већи значај и неком или неким другим факторима? То је учињено израчунавањем Пирсонових коефицијената корелације између тих фактора, као и између тих фактора и година живота, радног стажа и стручне спреме наставника разредне наставе. Те корелације су приказане у Табели 7.

Као што се може видети из Табеле 7, „број часова“ као фактор који заузима ранг број 1 по важности није у значајној корелацији са три од шест фактора са нашег списка (фактори бр. 5–7 у Табели 7). То значи да није било значајне асоцијације између значаја који се придавао броју часова и одсуству хармонског инструмента и CD плејера у учионици, односно стручне литературе. Корелација „броја часова“ са „Наставним програмом“, „уџбеником“ и „слабијом ритмичком и интонативном прецизношћу ученика“ креће се од ниске ($r = 0,34$) до веома слабе ($r = 0,19$). То значи да највећи део варијансе одговора остаје необјашњен (у најбољем случају само 11,6% те варијансе). Из Табеле 6 се може видети да уколико неко више истиче фактор „одсуство стручне литературе“, уколико ће он тежити да већу тежину придаје одсуству CD плејера, хармонског инструмента и уџбеника, као и слабијој ритмичкој и интонативној прецизности ученика, али не и броју часова. Од три социо-демографске варијабле укључене у анализу, две су у значајној али веома слабој или ниској корелацији са факторима који ограничавају успешан рад на основама музичке писмености: стручна спрема са слабијом ритмичком и интонативном прецизношћу ученика (уколико неки наставник разредне наставе има већу стручну спрему уколико ће тежити да мање

истиче значај слабије ритмичке и интонативне прецизности ученика и обрнуто), односно дужине радног искуства и Наставног програма (уколико неко има дужи радни стаж утолико ће тежити да придаје већи значај Наставном програму као фактору ограничавања и обрнуто).

Табела 7. Корелације између фактора који ограничавају остваривање усјешног рада на основама музичке писмености од стране ученика, година живота наставника, радног искуства и стручне спреме истих¹

Варијабла	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Наставни програм	1,00	0,34**	0,62**	0,34**	0,28**	0,23**	0,33**	0,10	0,19*	-0,05
2. Број часова		1,00	0,27**	0,19*	0,11	-0,02	0,03	0,10	0,07	0,09
3. Уџбеник			1,00	0,13	0,21*	0,31**	0,41**	0,03	0,13	0,07
4. Слабија ритмичка и интонативна прецизност ученика				1,00	0,36**	0,23**	0,26**	0,06	0,08	-0,23**
5. Одсуство хармонског инструмента у учионици					1,00	0,50**	0,48**	-0,04	0,03	-0,10
6. Одсуство CD плејера у учионици						1,00	0,50**	-0,02	0,01	-0,13
7. Одсуство стручне литературе							1,00	0,05	0,05	-0,09
8. Године живота								1,00	0,81**	-0,39**
9. Године радног искуства									1,00	-0,46**
10. Стручна спрема										1,00

¹У зависности од потпуности података, број испитаника (N) варира од 135 до 160; **p< 0,000; *p< 0,05;

Сагледавање мишљења у вези са очекиваном помоћи од примене мултимедијалног приступа у раду на основама музичке писмености обављено је у Табели 8. У њој смо најпре уочили да више од половине испитаних наставника разредне наставе сматра да би им примена мултимедијалног приступа у раду на

основама музичке писмености веома много помогла, како у случају музичке теорије, тако и када је реч о ритму.

Табела 8. *Процена могуће помоћи од примене мултимедијалног приступа у раду на основама музичке писмености*

Области	Ниво заинтересованости						АС	СД
	1	2	3	4	5	Укупно		
	нимало	мало	осредње	доста	веома много			
а) музичка теорија	1 0,6	0 0,0	12 7,5	56 35,0	91 56,9	160 100,0	4,48	0,69
б) ритам	1 0,6	1 0,6	14 8,8	63 39,6	80 50,3	159 100,0	4,38	0,73

У Табели 8 уочили смо најпре да више од половине испитаних наставника разредне наставе сматра да би им примена мултимедијалног приступа у раду на основама музичке писмености веома много помогла, како у случају музичке теорије, тако и када је реч о ритму. Надаље, приближно 9 од 10 испитаних наставника разредне наставе сматра да би им тај приступ помогао „доста“ или „веома много“. Само једна наставница разредне наставе (стара од 31 до 40 година, са радним искуством до 20 година и високом стручном спремом) навела је да не очекује никакву помоћ („нимало“) од мултимедијалног приступа када је реч и о музичкој теорији и о ритму. Једна наставница разредне наставе (стара од 41 до 50 година, са радним искуством од 21 до 30 година и високом стручном спремом) сматра да примена мултимедијалног приступа може „мало“ да помогне у погледу ритма (када је о музичкој теорији реч, њен одговор је „доста“). Даље анализе укључиле су поређења према полу, старости, радном искуству и стручној спреми наставника разредне наставе који су навели да им мултимедијални приступ „доста“ помаже са онима који су навели да им је овај приступ „веома много“ од помоћи. Резултати тих анализа (т-тест за два независна узорка; у случају нехомогених варијанси Mann-Whitney Test) указују на следеће: како у погледу музичке теорије тако и у односу на ритам, између оних који су се определили за „доста“ и „веома много“ нема статистички значајних разлика ни према једној од поменутих социо-демографских варијабли. Због тога резултате тих анализа посебно не приказујемо. Коначно, поводом могуће помоћи од примене мултимедијалног приступа наведимо и то да је разлика између аритметичких средина (АС) приказаних у Табели 8

статистички значајна ($t = 2,507$; $df = 158$; $p = 0,013$), али је очигледно да разлика од 0,10 (4,48 – 4,38) на скали од 1 до 5 не може бити и практично значајна.

На основу резултата приказаних у Табели 9, видимо да ниједан од укупно шест наставника разредне наставе мушког пола у узорку није био на стручном усавршавању у периоду од 2005. до 2010. године. Табела приказује да је само 18 наставница разредне наставе одговорило са „да“ (од укупно 20 испитаника за два нема података о полу).

Табела 9. Учешће наставника разредне наставе на стручном усавршавању у периоду од 2005. до 2010. године према годинама живота, радном искуству, стручној спреми и полу

Карактеристике наставника		Учешће на стручном усавршавању			Значајне разлике између група
		ДА	НЕ	Укупно	
Пол	Мушки	–	6 100,0	6 100,0	$\chi^2 = 0,925$ $df = 1$; $p = 0,336$ (НСЗ) ¹
	Женски	18 13,4	116 86,6	134 100,0	
	Укупно f(%)	18 12,9	122 87,1	140 100,0	
Године живота	до 30	–	12 100,0	12 100,0	$\chi^2 = 2,243$ $df = 3$ $p = 0,524$ (НСЗ) ¹
	до 40	9 13,4	58 86,6	67 100,0	
	до 50	7 12,5	49 87,5	56 100,0	
	преко 50	4 17,4	19 82,6	23 100,0	
	Укупно f(%)	20 12,7	138 87,3	158 100,0	
Године радног искуства	до 10	1 3,4	28 96,6	29 100,0	$\chi^2 = 2,960$ $df = 3$ $p = 0,398$
	до 20	11 13,8	69 86,2	80 100,0	
	до 30	5 14,3	30 85,7	35 100,0	
	преко 30	3 18,8	13 81,2	16 100,0	
	Укупно f(%)	20 12,5	140 87,5	160 100,0	
Стручна спрема	средња	–	2 100,0	2 100,0	$\chi^2 = 3,782$ $df = 3$ $p = 0,286$ (НСЗ) ¹
	виша	3 7,3	38 92,7	41 100,0	
	висока	15 13,6	95 86,4	110 100,0	
	постд. студ.	2 33,3	4 66,7	6 100,0	
	Укупно f(%)	20 12,6	139 87,4	159 100,0	

¹НСЗ – није статистички значајан

Надаље, из Табеле се може видети да ниједан од укупно 12 наставника разредне наставе старих од 21 до 30 година и ниједан од укупно два наставника разредне наставе са средњом школом није био на стручном усавршавању током претходних 5 година. Исто тако, из Табеле се види да је само један од укупно 29 наставника који имају од 1 до 10 година радног искуства био на стручном усавршавању у периоду од 2005. до 2010. године. Међутим, применом Хи-квадрат теста нису добијене статистички значајне разлике у навођењу учешћа на стручном усавршавању током минулих пет година ни према једној од социо-демографских варијабли укључених у анализу. Да резимирамо, све то значи да је само веома мали број наставника разредне наставе био током претходних пет година на стручном усавршавању (20 или 12,6%), али у томе нема значајних разлика према полу, старости, радном искуству или стручној спреми, већ су добијене разлике у том погледу случајне и оне се не би јављале у популацији наставника (ако је наш узорак репрезентативан за популацију наставника разредне наставе!). Од оних који су били на стручном усавршавању ($N = 20$), 17 или 85% је било само једном, односно два наставника разредне наставе била су четири пута на усавршавању. Подаци о броју испитаних наставника разредне наставе који су били на усавршавању, односно о укупном броју усавршавања на којима су они били у супротности је са подацима о значају који усавршавању приписују. Ти подаци, као и подаци о мишљењу наставника разредне наставе о значају надзора просветних органа, приказани су у Табели 10.

Групи веома важних података за израду нашег рада припадали су и резултати приказани у Табели 10. Из овог приказа се види да 142 или 91,7% наставника разредне наставе сматра да је стручно усавршавање „доста важно“ или „веома важно“, односно да само за једну особу такво усавршавање није „нимало важно“. За разлику од стручног усавршавања, из горње табеле се види да је само за трећину (33,1%) испитаних за које имамо тај податак надзор просветних органа „доста важан“ или „веома важан“ за њихов рад. Применом одговарајућег теста за везане узорке утврђено је да је разлика у просецима за те две варијабле то јест статистичка процена судећи по њеној величини, такође практично значајна. Такво поређење је било могуће зато што је примењена иста скала процене у оба случаја. Делимичан одговор на то добили смо увидом у одговоре наставника разредне наставе на још два питања. Наиме, у одговору на питање о томе да ли је у периоду од 2005. до 2010. године извршен стручни надзор часова из основа музичке писмености, само 27 или (17,2%) испитаних дало је потврдан одговор. Надаље, из питања 21 из *Упитника* којим су тражени подаци о броју посета

просветних органа током тог истог периода, већина њих (17 или 63,0% од 27) одговорила је да је до таквих посета дошло само једном.

Табела 10. *Процене значаја стручног усавршавања из основа музичке писмености и значаја надзора просветних органа за њихов рад (процене дају наставници разредне наставе)*

Ниво значаја	Значај стручног усавршавања	Значај надзора просв. органа	Статистичка значајност
1. Нимало важно	1 0,6	24 17,6	$AC_1 - AC_2 = 1,56$ $t = 13,720$ $df = 133$ $p = 0,000$
2. Мало важно	2 1,3	31 22,8	
3. Осредње важно	10 6,5	36 26,5	
4. Доста важно	70 45,2	37 27,2	
5. Веома важно	72 46,5	8 5,9	
Укупно	155 100,0	136 100	
АС	$AC_1 = 4,35$	$AC_2 = 2,79$	
СД	$CD_1 = 0,73$	$CD_2 = 1,19$	

АС – аритметичка средина
СД – стандардна девијација

Делимичан одговор на то добили смо увидом у одговоре наставника разредне наставе на још два питања. Наиме, у одговору на питање о томе да ли је у периоду од 2005. до 2010. године извршен стручни надзор часова из основа музичке писмености, само 27 (17,2%) испитаних дало је потврдан одговор. Надаље, из питања 21 из Упитника којим су тражени подаци о броју посета просветних органа током тог истог периода, већина њих (17 или 63,0% од 27) одговорила је да је до таквих посета дошло само једном.

Да бисмо испитали релацију између процена значаја надзора просветних радника и броја посета просветних органа, извршили смо анализу чији су резултати приказани у Табели 11. Прво би навели да примена Хи-квадрат теста ($\chi^2 = 20,917$; $df =$

16; $p = 0,182$) указује на то да, уопште узевши, број посета просветних органа и њихова процена значаја надзора над радом наставника разредне наставе нису у статистички значајној вези. Међутим, то може бити умногоне и услед тога што је сразмерно мали број наставника навео да их је посетио просветни надзорни орган током претходних пет година. Имајући то у виду, учили смо у тој табели најпре то да преко 90% оних који сматрају да надзор просветних органа није „нимало важан“ чине они којима просветни органи нису били ниједном у посети, односно да ниједан наставник разредне наставе коме су ти органи били у посети три или више пута не сматра да тај надзор није „нимало“ или да је само „мало“ важан.

Табела 11. *Процене значаја надзора просветних органа и број посета тих органа*

Процена значаја надзора просветних органа	Број посета просветних органа					Укупно
	0	1	2	3	4 ⁺	
1. нимало важно	22 91,7	1 4,2	1 4,2	–	–	24 100,0
2. мало важно	23 74,2	7 22,6	1 3,2	–	–	31 100,0
3. осредње важно	32 88,9	2 5,6	–	1 2,8	1 2,8	36 100,0
4. доста важно	28 75,7	5 13,5	–	2 5,4	2 5,4	37 100,0
5. веома важно	4 50,0	2 25,0	–	1 12,5	1 12,5	8 100,0
Укупно	109 80,1	17 12,5	2 1,5	4 2,9	4 2,9	136 100,0

Прво би навели да примена Хи-квадрат теста ($\chi^2 = 20,917$; $df = 16$; $p = 0,182$) указује на то да, уопште узевши, број посета просветних органа и њихова процена значаја надзора над радом наставника разредне наставе нису у статистички значајној вези. Међутим, то може бити умногоне и услед тога што је сразмерно мали број наставника навео да их је посетио просветни надзорни орган током претходних пет година. Имајући то у виду, учили смо у тој табели најпре то да преко 90% оних који сматрају да надзор просветних органа није „нимало важан“ чине они којима просветни органи нису били ниједном у посети, односно да ниједан наставник разредне наставе

коме су ти органи били у посети три или више пута не сматра да тај надзор није „нимало“ или да је само „мало“ важан. Занимљиво је да два наставника разредне наставе (женског пола, стара од 31 до 40 година, са радним искуством од 21 до 30 година, један са вишом а други са високом школском спремом) које су просветни органи посетили по два пута током поменутог периода, веома слабо оцењују значај надзора тих органа (као „мало важно“ и „нимало важно“). Надаље, готово половина (8 или 47,1%) оних које су просветни надзорни органи посетили једном током прошлих пет година значај надзора тих органа оцењују као мало или, у случају једног наставника, чак као веома мало важан. Из претходно наведеног стиче се утисак да учесталост посета надзорних органа може бити значајан показатељ квалитета рада тих органа и да то онда евентуално утиче и на мишљење наставника о значају рада тих органа за њихов рад на основама музичке писмености. Наравно, исправност овог закључка требало би проверити у неком другом истраживању на већем узорку у ком би се систематски прикупљали детаљнији подаци о садржају, циљевима и ефектима посета просветних органа.

Слична истраживања о мишљењу наставника разредне наставе у вези са основама музичке писмености у Србији нису рађена. Углавном, код нас, а и у другим државама, вршена су тестирања ученика основне школе, студената Учитељског факултета или самих наставника разредне наставе. Једно од таквих истраживања обавио је С. Гајић (1998) са ученицима петог разреда из шест ужичких основних школа (узорак од 655 ученика) на почетку школске 1993/1994. године. На основу прикупљених података, поред осталог, С. Гајић је закључио: „Учитељи нису довољно музички образовани, ретко ко и ретко кад користи инструмент на часу, све се мањевише своди на *a cappella* певање песама, учених по слуху, врло се мало пажње посвећује музичком описмењавању, у шта не рачунамо „диктирање“ дефиниција тона и његових карактеристика, музике и сл., јер ни већи број самих наставника разредне наставе није сигуран, или није довољно вешт у солфеђирању, задавању диктата, реализацији дечјег музичког стваралаштва и сл.“ (1998: 55). Критички став о раду наставника разредне наставе у основној школи имале су Е. Терзић и Д. Судзиловски (2007). На крају истраживања које су спроводиле школске 2006/2007. године и школске 2007/2008. године са две генерације студената Одсека за учитеље Учитељског факултета у Ужицу, Е. Терзић и Д. Судзиловски су имале следеће мишљење: „Резултати овог истраживања сведоче да су музичке способности студената неразвијене или веома скромне. Исто тако је доказано да је напредак могућ у одређеним границама. Много

већи напредак је морао да се догоди у основној и средњој школи на развијању музикалности, да би почетне позиције студената на факултету биле повољније“ (2007: 194). Мишљења смо, да су од значаја за свеобухватније сагледавање нашег истраживачког рада и подаци које смо добили од Друштва учитеља Београда. Током обуке наставника разредне наставе 2009. године, у оквиру пројекта *Чаробни свет музике – обука учитеља за рад са одељенским хором* (пројекат је подржао Секретаријат за образовање града Београда), реализован је и *Евалуациони уџбеник* (састављен од стране Друштва учитеља Београда). Израдом упитника било је омогућено прикупљање мишљења полазника о процени њиховог знања стеченог током академског школовања. Анализа одговора 137 испитаника показала је да само 55% полазника семинара сматра да је у току школовања добило задовољавајући ниво знања о настави предмета музичка култура.²⁰ Да проблеми у вези са предметом музичка култура нису изражени само у Републици Србији, јасно показују радови аутора и из других земаља. Већ назив теме докторске дисертације хрватског методичара П. Ројка (Р. Ројко 1987) *Kriza glazbene kulture u školi i mogućnosti njenog preovladavanja* директно указује на незадовољство резултатима рада са основношколском популацијом током 80-их година у Хрватској.²¹ Стање у Црној Гори представила је Ј. Мартиновић-Богојевић кроз следеће реченице: „Са друге стране постоји бојазан да ће наставници/це занемаривати присуство „живог“ звука, избегавајући да певају и свирају задату песму за учење по слуху. Пракса, нарочито новија у последњих шест година, показала је да наставници/це избегавају да певају деци, а неретко и занемарују часове музичке културе. Управо из овог разлога, понуђен је уџбенички комплет у којем је кроз приручник, ауторски тим тежио да до детаља објасни и приближи наставнику/ци оперативне циљеве и корацима представљене активности којима се до њих долази“ (2010: 671). Наставница разредне наставе С. Радивојша (2010) је у *Просветном прегледу – Педагошка пракса* приказала стручни рад *Језик који може свако да разуме*. У њему се, између осталог, С. Радивојша бави садржајем текста *Основно музичко образовање у недостижној стручној пракси* из часописа *Међународни часопис за образовање и уметности САД* – број 12. Тако смо сазнали да наставу музичке културе у Америци изводе наставници разредне наставе, затим да од укупног броја испитаника само 30% предавача музичке културе има завршену музичку школу и да је држава Индијана донела декрет да сви наставници

²⁰ Резултати су приказани у програмском извештају о реализацији семинара *Чаробни свет музике обука учитеља за рад са одељенским хором*, октобар 2009. године, стр. 3.

²¹ Краћи приказ докторске дисертације дат је на стр. 83.

разредне nastave kрену на додатно учење музике. У тексту се још помиње и истраживање у Енглеској 1988. године које је имало поражавајуће резултате. Наиме, приликом рангирања својих надлежности, 50 наставника је музичку културу ставило на последње место. Испитаници су, у половини случајева, изнели став да би желели да се ослободе било какве одговорности за подучавање музике. У тексту С. Радивојше упознали смо се и са резултатима истраживања М. Шлосара, које је представио на *Евројској конференцији за педагошка истраживања* у Словенији од 17. до 20. септембра 1998. године. Према истраживањима М. Шлосара, које је било обављено 1995. године на узорку од 245 наставника основних школа са различитим нивоима високог образовања, дошло се, за нас, до очекиваних података. Приликом сагледавања музичких способности испитаника најбољи резултати су били остварени у области ритам. Затим, сваки други наставник је имао лоше знање из области хармонија јер није умео да хармонизује мелодије у оквиру тоничне, субдоминантне и доминантне функције. Потом, добијени су подаци да једна трећина наставника не поседује знање за свирање на инструменту које је неопходно за извођење савремене nastave. Из делова текста С. Радивојше, који су били посвећени међународним збивањима, јасно смо уочили да постоје проблеми у вези са наставом музичке културе, али да ни у једном истраживању нема покушаја за иновацијама у оквиру методичких поступака. Општи закључак за сва поменута домаћа и страна истраживања могао би да буде, према нашем мишљењу, да и наставници разредне nastave и стручна јавност, на различитим нивоима образовања и у различитим друштвеним срединама, имају став да је у значајној мери присутан недовољан степен стручности предавача за извођење nastave музичке културе у основној школи.

У правцу незадовољства постојећим стањем у пракси ишли су и испитаници који су учествовали у нашем истраживању. Тако, резултати из Табеле 6 указивали су на то да наставници разредне nastave нису задовољни, у већој мери, постојећим бројем часова, заступљеношћу стручне литературе и заступљеношћу хармонског инструмента у учионици. Резултати из Табеле 2 показали су да постоји незадовољство наставника разредне nastave у погледу дефинисања појма основи музичке писмености у Наставном програму. Ако 50% испитаних сматра да није јасна дефиниција основа музичке писмености, поставља се питање на основу којих параметара они приступају раду на музичком описмењавању ученика. Овим истраживањем није било могуће утврдити да ли је негативан став испитаника последица њиховог недовољног теоријског знања или је реч о непрецизној формулацији појма. Резултати исказани у

Табели 1 дали су и нама за право што смо на другачији начин приступили дефинисању појма основи музичке писмености. Резултати представљени у Табели 9 указивали су да наставници разредне наставе, у значајној мери, нису присуствовали стручним усавршавањима у периоду од 2005. до 2010. године, иако су према резултатима из Табеле 10 показивали да веома високо вреднују значај стручног усавршавања. Овакви резултати навели су нас на закључак да наставници у већој мери нису задовољни ни постојећом ситуацијом у домену стручног усавршавања. Управо на стручним скуповима полазници имају прилику да се упознају са новом литературом, како у погледу методичких дела тако и у погледу нових композиција. Овим истраживањем није могло да се утврди који су разлози утицали на слабу посећеност стручним скуповима (материјална ситуација, лоша организација семинара, неадекватни програми усавршавања или реализатори програма итд). У *Каталогу* програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача, стручних сарадника и директора пронашли смо четири понуђена програма за школску 2011/2012. годину (Завод за унапређење образовања и васпитања, 2011/2012: 222–225). Констатовали смо да аутори програма нису истакли податак да се њихови семинари заснивају на новим, провереним и успешним методичким поступцима. Сагледавањем програма у *Каталогу* од 2008. до 2012. године уочили смо да се они баве обрадом песме, мелодијским образовањем, дечјим стваралаштвом и организацијом наставе музичке културе у првом и другом циклусу. Нисмо пронашли ниједан програм који се конкретно бави основама музичке писмености. Резултати приказани у Табели 8 указивали су на закључак да су испитани у великој мери заинтересовани за иновације. Заинтересованост за иновирање рада схватили смо и као њихову жељу за личним напредовањем. У циљу жеље за унапређивањем сопственог рада схватили смо и резултате према Табелама 9 и 10, тј. у вези са исказивањем значаја стручног усавршавања. Резултате приказане у Табели 11 тумачили смо и као потребу наставника разредне наставе да посете просветних органа немају само улогу контроле рада, већ да би та улога требало да буде и саветодавна. Разлоге за потврду наших ставова тражили смо и у резултатима приказаним у Табели 9. Наиме, ако су наставници заинтересовани за стручно усавршавање, онда је логично да би им саветодавна улога просветних органа добро дошла. Када је реч о нашем приступу резултатима који су исказани у Табели 2 тј. давању мишљења испитаника о процени успешности ученика у савладавању одређених области музичке писмености, њега нећемо коментарисати због тога што сви наставници нису имали истоветан приступ дефинисању појма основе музичке писмености. Узимајући у обзир све

результате приказане Табелама од 1 до 10, можемо закључити да је истраживање потврдило нашу прву помоћну хипотезу која гласи: Претпоставља се да наставници разредне наставе нису задовољни досадашњим стањем у вези са основама музичке писмености и да су спремни да унапреде свој рад.

3.2. Постигнуће ученика о особинама тона – висина, трајање и јачина

Наш други задатак је гласио: Утврдити статистичку значајност разлика у постигнућима ученика о особинама тона – висина, трајање и јачина с обзиром на методичке поступке. Као што се може видети из података приказаних у Табели 12, ученици из експерименталних група су у значајном проценту успешнији од оних у контролној групи на задатку 1а („Тон може бити дубок и ___“). То важи за ученике мушког и женског пола, како из Основне школе „Марко Орешковић“, тако и за оне из Основне школе „Петар Кочић“. Други задатак („Тон може бити тих и ___“) су успешно решили сви испитани ученици из прве основне школе и на том задатку нема никаквих разлика између испитаника из те школе.

Табела 12. *Постигнуће свих ученика првог разреда на писменом шесстиу „Шта смо научили?“ (финално мерење)*

Основна школа	Задатак	Пол	Експериментална група		Пол	Контролна група	
			тачно	нетачно		тачно	нетачно
Основна школа „Марко Орешковић“	1а	М	10 100,0	–	М	–	10 100,0
		Ж	11 100,0	–	Ж	1 10,0	9 90,0
		М+Ж	21 100,0	–	М+Ж	1 5,0	19 95,0
	1б	М	10 100,0	–	М	10 100,0	–
		Ж	11 100,0	–	Ж	10 100,0	–
		М+Ж	21 100,0	–	М+Ж	20 100,0	–
	1в	М	10 100,0	–	М	9 90,0	1 10,0
		Ж	8 72,7	3 27,3	Ж	8 80,0	2 20,0
		М+Ж	18 85,7	3 14,3	М+Ж	17 85,0	3 15,0
	1а+1б+1в	М	30 100,0	–	М	19 63,3	11 36,7
		Ж	30 90,9	3 9,1	Ж	19 63,3	11 36,7
		М+Ж	60	3	М+Ж	38	22

			95,2	4,8		63,3	36,7
--	--	--	------	-----	--	------	------

Основна школа „Петар Кочић“	1а	М	13 100,0	–	М	3 27,3	8 72,7
		Ж	11 100,0	–	Ж	7 70,0	3 30,0
		М+Ж	24 100,0	–	М+Ж	10 47,6	11 52,4
	1б	М	12 92,3	1 7,7	М	10 90,9	1 9,1
		Ж	11 100,0	–	Ж	9 90,0	1 10,0
		М+Ж	23 95,8	1 4,2	М+Ж	19 90,5	2 9,5
	1в	М	12 92,3	1 7,7	М	9 81,8	2 18,2
		Ж	10 90,9	1 9,1	Ж	8 80,0	2 20,0
		М+Ж	22 91,7	2 8,3	М+Ж	17 81,0	4 19,0
	1а+1б+1 в	М	37 94,9	2 5,1	М	22 66,7	11 33,3
		Ж	32 97,0	1 3,0	Ж	24 80,0	6 20,0
		М+Ж	69 95,8	3 4,2	М+Ж	46 73,0	17 27,0

У другој школи „Петар Кочић“ јавиле су се извесне мање разлике у корист експерименталне групе на том задатку, али оне нису статистички значајне. Слична ситуација је била и код трећег задатка. Уопште узевши, могли смо закључити да је експериментална група у много већем постотку успешнија од контролне ($\chi^2 = 11,183$; $df = 3$; $p = 0,011$) с тим што је на ту разлику највише утицала разлика у успеху на првом задатку.

Досадашња истраживачка пракса у Србији није била усмерена на проверу постигнућа ученика првог разреда основне школе у вези са основама музичке писмености. Самим тим, ми нисмо имали прилику да наше резултате упоредимо са другим резултатима. Зато наше истраживање сматрамо доприносом једном систематичнијем и свеобухватнијем приступу овој проблематици. Резултати добијени истраживањем, а приказани у Табели 12, указивали су нам да су обради особина тона веома ревносно приступиле и контролне и експерименталне групе (то смо констатовали на основу резултата остварених у решавању задатака 1б и 1в). Међутим, слабији резултат остварен у решавању задатка 1а код контролних група нисмо могли да тумачимо као последицу недовољног рада на тој особини, већ само као последицу неуспешног класичног методичког поступка. Можда би и ученици експерименталних

група имали такве проблеме да није била уведена етапа *Обједињавање особина тона кроз њесму* у иновациони методички поступак. Захваљујући песми *Наши њонов* ученици експерименталних група имали су прилику да надокнаде пропусте из класичног методичког поступка за појединачну обраду особина тона. Знање стечено о особини тона – висина и следећем појму кретање мелодије омогућило је ученицима из експерименталних група да у усменом тесту успешно препознају све три врсте мелодијског кретања, али и да их репродукују. Резултати добијени истраживањем само пасивног знања из области музичке теорија (чињенице) могли би да се, у извесној мери, оспоравају у том смислу да је на њих утицало и побољшање општег успеха ученика, повећана мотивација ученика која није изазвана експерименталним фактором, повећање времена за вежбање и слично. Међутим, квалитет пасивног знања и потврда о успешности методичког поступка најбоље долазе до изражаја приликом практичне примене теоријског знања. Зато смо ми целокупно истраживање усмерили ка практичној провери чињеница. Истраживање особина тона и увођење иновационог методичког поступка сматрали смо веома значајним за рад у првом разреду јер овај теоријски појам представља темељ за основе музичке писмености. Узимајући у обзир резултате приказане у Табели 12 могли смо закључити да је истраживање потврдило нашу другу помоћну хипотезу која гласи: Очекује се да ученици постигну статистички много боље резултате о особинама тона – висина, трајање и јачина применом иновационог методичког поступка.

3.3. Постигнуће ученика о кретању мелодије и писању нота у линијском систему

Наш трећи задатак је гласио: Утврдити постигнуће ученика о кретању мелодије и писању нота у линијском систему с обзиром на методичке поступке. Први део задатка односио се на постигнуће ученика првог разреда који су били у по једној експерименталној групи из Основне школе „Марко Орешковић“ и Основне школе „Петар Кочић“. Из Табеле 13 се види да су сви ученици из експерименталне групе из Основне школе “Марко Орешковић“ успешно решили задатке 1a1, 1a2, 1a3, односно 1b1 и 1b2 као и 1v1 и 1v2. На задацима 1b3 и 1v3 само један ученик, женског пола (ради се о истој ученици) није успешно решио те задатке.

Табела 13. Резултати финалној мерења на шесту „Шта смо научили?“ (усмени гео шеста задатак 1) – први разред Основне школе „Марко Орешковић“

Задатак		Резултат	М	Ж	М + Ж
1а1	тачно	9 100,0*	11 100,0*	20 100,0**	
	нетачно	–	–	–	
1а2	тачно	9 100,0*	11 100,0*	20 100,0**	
	нетачно	0 0,0*	–	–	
1а3	тачно	9 100,0*	11 100,0*	20 100,0**	
	нетачно	–	–	–	
Укупно (1а1 + 1а2 + 1а3)		укупан скор	3	3	3
		f (%)	9 100,0*	11 100,0*	20 100,0**
1б1	тачно	9 100,0*	11 100,0*	20 100,0**	
	нетачно	–	–	–	
1б2	тачно	9 100,0*	11 100,0*	20 100,0**	
	нетачно	–	–	–	
1б3	тачно	9 100,0*	10 90,9*	19 95,0**	
	нетачно	–	1 9,1*	1 5,0**	
Укупно (1б1 + 1б2 + 1б3)	укупан скор	2	–	1 9,1*	1 5,0**
		3	9 100,0*	10 90,9*	19 95,0**
1в1	тачно	9 100,0*	11 100,0*	20 100,0**	
	нетачно	–	–	–	
1в2	тачно	9 100,0*	11 100,0*	20 100,0**	
	нетачно	–	–	–	
1в3	тачно	9 100,0*	10 90,9*	19 95,0**	
	нетачно	–	1 9,1*	1 5,0**	
Укупно (1в1 + 1в2 + 1в3)	укупан скор	2	–	1 9,1*	1 5,0**
		3	9 100,0*	10 90,9*	19 95,0**
Укупно (1а + 1б + 1в)	укупан скор	7	–	1 9,1*	1 5,0**
		9	9 100,0*	10 90,9*	19 95,0**

* проценат од укупног број испитаника за мушки и за женски пол (табеле 13 и 14)

** проценат од укупног броја испитаника оба пола (табеле 13 и 14)

Табела 14. Резултати финалној мерења на шесћу „Шта смо научили?“ (усмени гео шесћа задатак 1) – први разред Основна школа „Петар Кочић“

Задатак		Резултат	М	Ж	М + Ж			
1а1	тачно	13	100,0*	10	90,9*	23	95,8**	
	нетачно	0	0,0*	1	9,1*	1	4,2**	
1а2	тачно	13	100,0*	10	90,9*	23	95,8**	
	нетачно	0	0,0*	1	9,1*	1	4,2**	
1а3	тачно	13	100,0*	10	90,9*	23	95,8**	
	нетачно	0	0,0*	1	9,1*	1	4,2**	
Укупно (1а1 + 1а2 + 1а3)	Укупан скор	0	0	0,0*	1	9,1*	1	4,2**
		3	13	100,0*	10	90,9*	23	95,8**
1б1	тачно	11	84,6*	11	100,0*	22	91,7**	
	нетачно	2	15,4*	0	0,0*	2	8,3**	
1б2	тачно	11	84,6*	11	100,0*	22	91,7**	
	нетачно	2	15,4*	0	0,0*	2	8,3**	
1б3	тачно	11	84,6*	11	100,0*	22	91,7**	
	нетачно	2	15,4*	0	0,0*	2	8,3**	
Укупно (1б1 + 1б2 + 1б3)	Укупан скор	0	2	15,4*	0	0,0*	2	8,3**
		3	11	84,6*	11	100,0*	22	91,7**
1в1	тачно	11	84,6*	10	90,9*	21	87,5**	
	нетачно	2	15,4*	1	9,1*	3	12,5**	
1в2	тачно	11	84,6*	10	90,9*	21	87,5**	
	нетачно	2	15,4*	1	9,1*	3	12,5**	
1в3	тачно	11	84,6*	10	90,9*	21	87,5**	
	нетачно	2	15,4*	1	9,1*	3	12,5**	
Укупно (1в1 + 1в2 + 1в3)	Укупан скор	0	2	15,4*	0	0,0*	2	8,3**
		3	11	84,6*	11	100,0*	22	91,7**
Укупно (1а + 1б + 1в)	Укупан скор	3	2	15,4*	1	9,1*	3	12,5**
		9	11	84,6*	10	90,9*	21	87,5**

Из Табеле 14 се види да, са изузетком једне ученице, сви остали ученици I разреда о.ш. „Петар Кочић“ (само експериментална група) су урадили задатке 1а1, 1а2 и 1а3. Задатке 1б1, 1б2 и 1б3 нису урадила тачно два ученика (мушког пола), а задатке 1в1, 1в2 и 1в3 два ученика и једна ученица. Те разлике између полова нису статистички значајне (у свим случајевима χ^2 није статистички значајан). На нивоу свих ученика, очигледно је да само мали постотак њих није решио све задатке. Наведимо и то да између ученика ових школа нема значајних разлика у успешности решавања 1. задатка за који су резултати приказани у Табелама 13 и 14 (ни у једном случају χ^2 није статистички значајан).

Табела 15. Резултати финалној мерења на тесњу „Шта смо научили?“ (усмени гео тесња задатак 2) – први разред Основна школа „Марко Орешковић“

Задатак		Резултат	М	Ж	М + Ж			
2а1	тачно	8	88,9*	7	63,6*	15	75,0**	
	нетачно	1	11,1*	4	36,4*	5	25,0**	
2а2	тачно	8	88,9*	7	63,6*	15	75,0**	
	нетачно	1	11,1*	4	36,4*	5	25,0**	
2а3	тачно	8	88,9*	7	63,6*	15	75,0**	
	нетачно	1	11,1*	4	36,4*	5	25,0**	
Укупно (2а1 + 2а2 + 2а3)	Укупан скор	0	1	11,1*	4	36,4*	5	25,0**
		3	8	88,9*	7	63,6*	15	75,0**
2б1	тачно	8	88,9*	10	90,9*	18	90,0**	
	нетачно	1	11,1*	1	9,1*	2	10**	
2б2	тачно	8	88,9*	10	90,9*	18	90,0**	
	нетачно	1	11,1*	1	9,1*	2	10**	
2б3	тачно	8	88,9*	10	90,9*	18	90,0**	
	нетачно	1	11,1*	1	9,1*	2	10**	
Укупно (2б1 + 2б2 + 2б3)	Укупан скор	0	1	11,1*	1	9,1*	2	10**
		3	8	88,9*	10	90,9*	18	90,0**

2в1	тачно	7	77,8*	10	90,9*	17	85,0**	
	нетачно	2	22,2*	1	9,1*	3	15,0**	
2в2	тачно	7	77,8*	9	81,8*	16	80,0**	
	нетачно	2	22,2*	2	18,2*	4	20,0**	
2в3	тачно	6	66,7*	9	81,9*	15	75,0**	
	нетачно	3	33,3*	2	18,2*	5	25,0**	
Укупно (2в1 + 2в2 + 2в3)	укупан скор	0	2	22,2*	1	9,1*	3	15,0**
		1	0	0,0*	1	9,1*	1	5,0**
		2	1	11,1*	0	0,0*	1	5,0**
		3	6	66,7*	9	81,8*	15	75,0**
		укупно	9	100,0*	11	100,0*	20	100,0**

* проценат од укупног броја испитаника М пола (N= 9), односно Ж пола (N=11);

** проценат од укупног броја испитаника оба пола (N= 20)

Из Табеле 15 се види да је тачно $\frac{3}{4}$ ученика Основне школе. „Марко Орешковић“ решило задатак 2а. Разлике које се могу уочити према полу, у том задатку у целини и према његовим деловима нису статистички значајне (ни у једном случају χ^2 није статистички значајан). Задатак 2б је у потпуности решило 90% испитаних и према полу како на задатку у целини тако и према његовим деловима нема значајних разлика (ни у једном случају χ^2 није статистички значајан). Задатак 2в је решило, као и задатак 2а, тачно $\frac{3}{4}$ испитаних ученика из ове школе, с тим што разлике које се могу уочити према полу ни у том задатку у целини, односно према његовим деловима, нису статистички значајне (ни у једном случају χ^2 није статистички значајан).

Из Табеле 16 се види да је највећи број ученика и из Основне школе „Петар Кочић“ решио задатак 2а. Разлике према полу које се могу уочити у том задатку у целини и према његовим деловима нису статистички значајне (ни у једном случају χ^2 није статистички значајан). Задатак 2б је у потпуности или делимично решило готово 80% испитаних и, према полу, како на задатку у целини тако и према његовим деловима, нема већих разлика (ни у једном случају χ^2 није статистички значајан). Задатак 2в је решило (у целини или делимично) $\frac{2}{3}$ испитаних ученика из ове школе, с тим што разлике које се могу уочити према полу ни у том задатку у целини, односно

према његовим деловима нису статистички значајне (ни у једном случају χ^2 није статистички значајан).

Табела 16. Резултати финалној мерења на шесћу „Шта смо научили?“ (усмени гео шесћа задатак 2) – први разред Основне школе „Петар Кочић“

Задатак		Резултат	М	Ж	М + Ж			
2а1	тачно	11	84,6*	10	90,9*	21	87,5**	
	нетачно	2	15,4*	1	9,1*	3	12,5**	
2а2	тачно	11	84,6*	10	90,9*	21	87,5**	
	нетачно	2	15,4*	1	9,1*	3	12,5**	
2а3	тачно	11	84,6*	10	90,9*	21	87,5**	
	нетачно	2	15,4*	1	9,1*	3	12,5**	
Укупно (2а1 + 2а2 + 2а3)	укупан скор	0	2	15,4*	1	9,1*	3	12,5**
		3	11	84,6*	10	90,9*	21	87,5**
2б1	тачно	12	92,3*	7	63,6*	19	79,2**	
	нетачно	1	7,7*	4	36,4*	5	20,8**	
2б2	тачно	12	92,3*	6	54,5*	18	75,0**	
	нетачно	1	7,7*	5	45,5*	6	25,0**	
2б3	тачно	11	84,6*	6	54,5*	17	70,8**	
	нетачно	2	15,4*	5	45,5*	7	29,2**	
Укупно (2б1 + 2б2 + 2б3)	укупан скор	0	1	7,7*	4	36,4*	5	20,8**
		2	1	7,7*	2	18,2*	3	12,5**
		3	11	84,6*	5	45,5*	16	66,7**

2в1	тачно	9	69,2*	7	63,6*	16	66,7**	
	нетачно	4	30,8*	4	36,4*	8	33,3**	
2в2	тачно	9	69,2*	6	54,5*	15	62,5**	
	нетачно	4	30,8*	5	45,5*	9	37,5**	
2в3	тачно	9	69,2*	6	54,5*	15	62,5**	
	нетачно	4	30,8*	5	45,5*	9	37,5**	
Укупно (2в1 + 2в2 + 2в3)	укупан скор	0	4	30,8*	4	36,4*	8	33,3**
		1	0	0,0*	1	9,1*	1	4,2**
		3	9	69,2*	6	54,5*	15	62,5**
		укупно	13	100,0*	11	100,0*	24	100,0**

* проценат од укупног броја испитаника М (N=13) пола, односно Ж (N=11) пола;

** проценат од укупног броја испитаника оба пола (N= 24) у датој школи

Табела 17. Резултати финалној мерења на шесћу „Шта смо научили?“ (усмени гео шесћа задатак 2а + 2б + 2в) – сви ученици првој разреда

Основна школа	Резултат	М	Ж	М + Ж
Основна школа „Марко Орешковић“	1	0	1	1
		0,0*	9,1*	5,0**
	3	1	1	2
		11,1*	9,1*	10,0**
	6	2	2	4
		22,2*	18,2*	20,0**
	8	1	0	1
	11,1*	0,0*	5,0**	
9	5	7	12	
	55,6*	63,6*	60,0**	
укупно	9	11	20	
	100,0*	100,0*	100,0**	
$\chi^2 = 2,155; df = 4; p = 0,707$ (НСЗ)				
Основна школа „Петар Кочић“	0	0	1	1
		0,0*	9,1*	4,2**
	2	1	0	1
		7,7*	0,0*	4,2**
	3	1	2	3
		7,7*	18,2*	12,**
	6	3	3	6
		23,1*	27,3*	25,0**
8	0	1	1	
	0,0*	9,1*	4,2**	
9	8	4	12	
	61,5*	36,4*	50,0**	
укупно	13	11	24	
	100,0*	100,0*	100,0**	
$\chi^2 = 4,531; df = 5; p = 0,476$ (НСЗ)				

* проценат од укупног броја испитаника М пола, односно Ж пола;

** проценат од укупног броја испитаника оба пола у датој школи;

У Табели 17 су приказани укупни резултати на другом задатку. Из те табеле се види да само по један ученик из обеју школа није решио ниједан од делова задатака овог задатка. Према полу, као што се може видети из података о примењеном тесту, нема значајних разлика нити у Основној школи „Марко Орешковић“, нити у Основној школи „Петар Кочић“. Извесне разлике које се могу уочити према школама такође нису значајне, како према деловима овог задатка, тако и када се узима у обзир збирни резултат у овом последњем случају: $\chi^2 = 3,263$; $df = 6$; $p = 0,775$ (НСЗ).

Други део задатка односио се на постигнуће ученика другог разреда који су били у по једној експерименталној групи из Основне школе „Марко Орешковић“ и Основне школе „Петар Кочић“. Из Табеле 18 се види да су сви ученици из Основне школе „Марко Орешковић“ решили задатке 1а–1г. Код следећа два задатка постоје извесне разлике према полу: тако су задатак 1д решили сви ученици мушког пола, али не и женског пола, док је код задатка 1ђ обрнуто (свих 8 ученица су успешно урадиле тај задатак, док је од укупно 11 ученика, њих 10 било успешно на овом последњем задатку). Преостале задатке (1е–1з) није урадио по један ученик оба пола. Разлике према полу, упркос разликама у броју испитаника према том обележју, нису значајне (ни у једном случају χ^2 није статистички значајан). Из доњег дела табеле може се видети да је највећи број испитаника остварио максималних 9 поена на овом тесту, односно да ниједан ученик није имао мање од 5 или 55,6% од 9 или 100,00% могућих бодова.

Табела 18. *Резултати финалног мерења на шесту „Ко зна?“ – ученици другог разреда Основне школе „Марко Орешковић“*

Задатак	Резултат	М	Ж	М + Ж
а	тачно	11 100,0	8 100,0	19 100,0
	нетачно	0 0,0	0 0,0	0 0,0
б	тачно	11 100,0	8 100,0	19 100,0
	нетачно	0 0,0	0 0,0	0 0,0
в	тачно	11 100,0	8 100,0	19 100,0
	нетачно	0 0,0	0 0,0	0 0,0
г	тачно	11 100,0	8 100,0	19 100,0
	нетачно	0 0,0	0 0,0	0 0,0

д	тачно	11	100,0	7	87,5	18	94,7
	нетачно	0	0,0	1	12,5	1	5,3
ђ	тачно	10	90,9	8	100,0	18	94,7
	нетачно	1	9,1	0	0,0	1	5,3
е	тачно	10	90,9	7	87,5	17	89,5
	нетачно	1	9,1	1	12,5	2	10,5
ж	тачно	10	90,9	7	87,5	17	89,5
	нетачно	1	9,1	1	12,5	2	10,5
з	тачно	10	90,9	7	87,5	17	89,5
	нетачно	1	9,1	1	12,5	2	10,5
Укупно	укупан скор	5	1	1	12,5	2	10,5
		8	1	0	0,0	1	5,3
		9	9	7	87,5	16	84,2

Из Табеле 19 се види да су и сви ученици из Основне школе „Петар Кочић“ решили задатке 1а–1г. За разлику од њихових вршњака из Основне школе „Марко Орешковић“, сви ученици из Основне школе „Петар Кочић“ су решили и задатак 1ђ, а само један ученик (мушког пола) није решио остале задатке (1д, 1е, 1ж и 1з). Због тога је његов укупни скор на овом задатку 5, док су сви остали добили максималних 9 бодова. Наравно, као и код ученика из друге школе, приметили смо да је тај ученик остварио више од половине (5 или 55,6%) могућих бодова. Па ипак, разлика у укупној успешности у решавању овог теста између ученика из Основне школе „Марко Орешковић“ и оних из Основне школе „Петар Кочић“ није статистички значајна ($\chi^2 = 2,155$; $df = 2$; $p = 0,340$). То важи и за евентуалне разлике у успешности решавања појединих задатака овог теста.

Табела 19. Резултати финалног мерења на шесту „Ко зна?“ – ученици другог разреда Основне школе „Петар Кочић“

Задатак		Резултат	М	Ж	М + Ж	
а	тачно	15	100,0	10	25	100,0
	нетачно	0	0,0	0	0	0,0
б	тачно	15	100,0	10	25	100,0
	нетачно	0	0,0	0	0	0,0
в	тачно	15	100,0	10	25	100,0
	нетачно	0	0,0	0	0	0,0
г	тачно	15	100,0	10	25	100,0
	нетачно	0	0,0	0	0	0,0
д	тачно	14	93,3	10	24	96,0
	нетачно	1	6,7	0	1	4,0
ђ	тачно	15	100,0	10	25	100,0
	нетачно	0	0,0	0	0	0,0
е	тачно	14	93,3	10	24	96,0
	нетачно	1	6,7	0	1	4,0
ж	тачно	14	93,3	10	24	96,0
	нетачно	1	6,7	0	1	4,0
з	тачно	14	93,3	10	24	96,0
	нетачно	1	6,7	0	1	4,0
Укупно	укупан скор	5	6,7	0	1	4,0
		9	93,3	10	24	96,0

Истраживање у вези са трећим задатком, осим сагледавања постигнућа ученика, требало је да да и одговоре на два питања: „Како превазићи препреку постављену Наставним програмом у смислу непостојања неопходног појма за успешан рад?“ и „Како остваривати задовољавајући степен применљивости теоријског знања?“. Резултати које су постигли ученици првог разреда применом иновационог методичког поступка показали су нам да је одговор на прво питање следећи: Потребно је на

адекватан начин користити мелодијско-ритмичко-текстуалне могућности песме како би се савладао и неопходан појам који није предвиђен Наставним програмом. Резултати ученика другог разреда представљали су основу одговора на друго питање: Успешна практична примена чињеница условљена је формирањем методичког поступка чији садржај програма је у складу са постојећим Наставним програмом и свеобухватном применом дидактичких принципа. Вредност истраживања видели смо и у томе што нам је указало да је остварива наша концепција садржаја програма у првој фази рада на музичкој теорији која се односи на кретање мелодије и писања нота у линијском систему. Такође, истраживање је потврдило и нашу трећу хипотезу која гласи: Очекује се да ученици са задовољавајућим успехом савладају кретање мелодије и писање нота у линијском систему применом иновационог методичког поступка.

3.4. Провера познавања солмизационих слогова, трајања тонова, ритмичке и интонативне прецизности ученика трећег разреда.

Наш четврти задатак је гласио: Утврдити статистичку значајност разлика у постигнућима ученика трећег разреда о познавању солмизационих слогова, трајању тонова, ритмичкој и интонативној прецизности с обзиром на методичке поступке. Из података приказаних у Табели 20 може се видети да, са изузетком задатка 2б, нема значајних разлика између експерименталне и контролне групе из Основне школе „Марко Орешковић“. Наиме, на свим задацима који су коришћени у иницијалном мерењу постоји тенденција да испитаници из контролне групе показују у просеку бољи успех од оних из експерименталне групе, али те разлике досежу прихватљив ниво статистичке значајности саму у случају задатка 2б. Томе је допринело 4 или 18,2% испитаника из експерименталне групе који на том задатку нису добили максимални скор (3 бода). У случају задатка 2а и 2в, сви испитаници из експерименталне и контролне групе су добили максималан број бодова тако да на тим задацима нема уопште никаквих разлика и то се може видети и из података (АС и СД) приказаних у Табели 20.

Табела 20. Резултати иницијалног мерења на тесту „Процена интонативне и ритмичке прецизности“ (задатак 1 и задатак 2) – ученици шреће разреда Основне школе „Марко Орешковић“

Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	t*	df	Статистички значајно
Задатак 1а	Е	22	1,86	1,36	-0,621	40	НСЗ
	К	20	2,15	1,63			
Задатак 1б	Е	22	0,82	0,85	258,00*	42	НСЗ
	К	20	1,10	0,91			
Задатак 1в	Е	22	0,82	0,96	220,00*	42	НСЗ
	К	20	1,45	1,28			
Сума Задатак 1 (1а + 1б + 1в)	Е	22	3,50	2,79	-1,285	40	НСЗ
	К	20	4,70	3,26			
Задатак 2а	Е	22	4,00	0,00 ^а	-	-	-
	К	20	4,00	0,00 ^а			
Задатак 2б	Е	22	2,73	0,63	260,00*	42	0,048
	К	20	3,00	0,00			
Задатак 2в	Е	22	3,00	0,00 ^а	-	-	-
	К	20	3,00	0,00 ^а			
Сума Задатак 2 (2а + 2б + 2в)	Е	22	9,73	0,63	260,00*	42	0,048
	К	20	10,00	0,00			

Е – експериментална,
 К – контролна група;
 N – број испитаника;
 АС – аритметичка средина;
 СД – стандардна девијација

^а t се не може израчунати јер су СД за обе групе 0.

* t-test, односно Mann-Whitney U-test (означен *) у случају неједнаких варијанси и/или знач. одступања дистрибуција од нормалне

Из Табеле 21 се види да између ученика из експерименталне и контролне групе из Основне школе „Петар Кочић“ нема никаквих значајних разлика на првом и другом задатку иницијалног мерења. На другом задатку (задатак 2б) само два испитаника из експерименталне групе (један мушког и један женског пола) су добила по два (уместо максимална три бода колико су остварили сви остали из те школе), али то није довољно да би просечни скор на том задатку експерименталне групе био значајно мањи од одговарајућег скор испитаних из контролне групе.

Табела 21. Резултати иницијалног мерења на тесту „Процена интонативне и ритмичке прецизности“ (задатак 1 и задатак 2) – ученици трећег разреда Основне школе „Петар Кочић“

Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	t*	df	Статистички значно
Задатак 1а	Е	21	2,00	1,84	0,702	42	НСЗ
	К	23	1,65	1,43			
Задатак 1б	Е	21	1,00	0,71	0,204	42	НСЗ
	К	23	0,96	0,71			
Задатак 1в	Е	21	1,19	0,93	-0,092	42	НСЗ
	К	23	1,22	1,00			
Сума Задатак 1 (1а+1б+1в)	Е	21	4,19	3,25	0,405	42	НСЗ
	К	23	3,83	2,71			
Задатак 2а	Е	21	4,00	0,00 ^а	-	-	-
	К	23	4,00	0,00 ^а			
Задатак 2б	Е	21	2,90	0,30	264,50*	44	НСЗ
	К	23	3,00	0,00			
Задатак 2в	Е	21	3,00	0,00 ^а	-	-	-
	К	23	3,00	0,00 ^а			
Сума Задатак 2 (2а+2б+2в)	Е	21	9,90	0,30	264,50*	44	НСЗ
	К	23	10,00	0,00			

Е – експериментална,
 К – контролна група;
 N – број испитаника;
 АС – аритметичка средина;
 СД – стандардна девијација

^а t се не може израчунати јер су СД за обе групе 0.

* t-test, односно Mann-Whitney U-test (означен *) у случају неједнаких варијанси и/или знач. одступања дистрибуција од нормалне

У Табели 22 приказани су резултати иницијалног мерења за све ученике трећег разреда укључене у ово истраживање (N = 86). Као што се могло очекивати на основу резултата приказаних у Табели 20 и Табели 21, између експерименталне и контролне групе постоји значајна разлика ($p < 0,012$) само на задатку 2б и то у корист испитаних из контролне групе. Из тог разлога, будући да на остала два задатка (2а и 2в) нема уопште разлика између експерименталне и контролне групе (сви ученици су добили максимални број бодова за те задатке), значајној разлици (такође $p < 0,012$) у суми скорова на другом задатку једно су допринели резултати на Задатку 2б (укупно 6 или око 14% испитаних из експерименталне групе није добило максималан скор на том задатку, односно свих 43 или 100% оних из контролне групе је добило максималан скор на том задатку).

Табела 22. Резултати иницијалној мерењи на тесту „Процена интонативне и ритмичке прецизности“ (задатак 1 и задатак 2) – сви ученици шреће разреда

Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	t*	df	Статистички значајно
Задатак 1а	Е	43	1,93	1,60	0,138	84	НСЗ
	К	43	1,88	1,53			
Задатак 1б	Е	43	0,91	0,78	-0,681	84	НСЗ
	К	43	1,02	0,80			
Задатак 1в	Е	43	1,00	0,95	1067,50	86	НСЗ
	К	43	1,33	1,13			
Сума Задатак 1 (1а+1б+1в)	Е	43	3,84	3,01	-	42	НСЗ
	К	43	4,23	2,98			
Задатак 2а	Е	43	4,00	0,00 ^а	-	-	-
	К	43	4,00	0,00 ^а			
Задатак 2б	Е	43	2,81	0,50	1053,50*	86	0,012
	К	43	3,00	0,00			
Задатак 2в	Е	43	3,00	0,00 ^а	-	-	-
	К	43	3,00	0,00 ^а			
Сума Задатак 2 (2а+2б+2в)	Е	43	9,81	0,50	1053,50*	86	0,012
	К	43	10,00	0,00			

Е – експериментална, К – контролна група

N – број испитаника;

АС – аритметичка средина;

СД – стандардна девијација

^а t се не може израчунати јер су СД за обе групе 0.

* t-test, односно Mann-Whitney U-test (означен *) у случају неједнаких варијанси и/или знач. одступања дистрибуција од нормалне

Између ученика мушког пола из Основне школе „Марко Орешковић“ укључених у експерименталну и контролну групу нема значајних разлика ни на једном од коришћених тестова у иницијалном испитивању. Код испитаника женског пола из те школе значајна је разлика само на Задатку 1в ($\chi^2 = 8,350$; $df = 3$; $p = 0,039$) који је коришћен у иницијалном мерењу (Табела 23). Из Табеле 23 се види да су ученице из контролне групе, постигле значајно боље резултате на овом задатку од оних из експерименталне групе. Између ученика мушког пола из Основне школе „Петар Кочић“ укључених у експерименталну и контролну група нема значајних разлика ни на једном од коришћених тестова у иницијалном испитивању. То је у потпуности тако и када је реч о испитаницима женског пола из те школе.

Табела 23. Фреквенције (f) скорова ученика женској йола из експерименталне (Е) и контролне (К) групе (Основна школа. „Петар Кочић“) на Задаћку 2в иницијалној испитивања

Скор	Е	К	Укупно
0	5 45,4	0 0,0	5 25,0
1	4 36,4	2 22,2	6 30,0
2	1 9,1	3 33,3	4 20,0
3	1 9,1	4 44,5	5 25,0
Укупно	11 100,0	9 100,0	20 100,0

Резимирајући можемо рећи да, са изузетком задатка 2б, на ком су, уопште узевши значајно успешнији испитаници из контролне од оних из експерименталне групе, нема значајних разлика између група. Из тих података се такође може видети да разлици у успеху на том задатку доприносе ученици из Основне школе „Марко Орешковић“. Све то пак значи да иако није извршено систематско уједначавање експерименталне и контролне групе, можемо сматрати да су те две групе, пре почетка подучавања експерименталне групе према нашој методи, односно контролне према уобичајеној методи, у знатној мери уједначене по претходном музичком знању, а да тамо где постоје разлике (задатак 2б за све ученике, односно задатак 2в за ученице из Основне школе „Марко Орешковић“) то је у корист оних из контролне групе. Због тога можемо сматрати да се евентуалне разлике могу у извесној мери приписати разлици у методу подучавања.

Табелама од 24 до 28 приказани су резултати провере статистичке значајности разлика у успеху на финалним тестовима. Из Табеле 24 се види да на првом задатку теста *Наш квиз* нема никаквих разлика између ученика из експерименталне и контролне групе из Основне школе „Петар Кочић“ јер су сви они на том задатку добили максималан број поена то јест по пет поена. У другој школи (Основна школа „Марко Орешковић“), испитаници из експерименталне групе су знатно успешнији од оних из контролне групе како на првом тако и на петом задатку финалног теста *Наш квиз*.

Табела 24. Резултати финалног мерења на шесту „Наш квиз“
(задатак 1 и задатак 5) – сви ученици трећег разреда

Испитаници	Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	t *	df	Статистички значајно
1) Основна школа „Марко Орешковић“	Наш квиз задатак 1	Е	20	5,00	0,00	130,00*	39	0,007
		К	19	4,05	1,55			
	Наш квиз задатак 5	Е	20	3,85	0,49	58,00*	39	0,000
		К	19	1,84	1,57			
2) Основна школа „Петар Кочић“	Наш квиз задатак 1	Е	19	5,00	0,00 ^a	–	–	–
		К	22	5,00	0,00 ^a			
	Наш квиз задатак 5	Е	19	3,47	1,26	3,803	39	0,00
		К	22	2,09	1,07			
Укупно (сви ученици трећег разреда)	Наш квиз задатак 1	Е	39	5,00	0,00	862,50*	80	0,014
		К	41	4,56	1,14			
	Наш квиз задатак 5	Е	39	3,67	0,96	264,00*	80	0,000
		К	41	1,98	1,31			

Е – експериментална, К – контролна група;

N – број испитаника;

АС – аритметичка средина;

СД – стандардна девијација

^a t се не може израчунати јер су СД за обе групе 0.

* t-test, односно Mann-Whitney U-test (означен *) у случају неједнаких варијанси и/или знач. одступања дистрибуција од нормалне

Имајући то у виду, постаје јасно зашто је на нивоу свих испитаних ученика трећег разреда знатно значајнија разлика између експерименталне и контролне групе на петом него на првом задатку.

Резултате финалног мерења од другог до четвртог задатка у тесту *Наш квиз* посебно приказујемо из „техничких“ разлога (примењен је други тест провере статистичке значајности и то изискује другачији табеларни приказ резултата). Као што се може видети из Табеле 25, на другом, трећем и четвртом задатку нема значајне разлике између скорова испитаника из експерименталне и контролне групе у случају испитаника из Основне школе „Марко Орешковић“, мада су те разлике (у корист експерименталне групе) близу најнижег прихватљивог нивоа статистичке значајности ($p < 0,05$) код другог и четвртог, али не и код трећег задатка. За ученике из Основне школе „Петар Кочић“, све добијене разлике у скоровима на задацима од другог до четвртог у финалном тесту *Наш квиз* су веома значајне ($p < 0,000$) јер су сви испитаници из експерименталне групе ($N = 19$) успешно решили та три задатка, док су они из контролне групе на тим задацима постигли знатно слабије резултате.

На нивоу свих ученика трећег разреда, (као што се може видети из доњег дела Табеле 25) према очекивању и у складу са управо изнетим разликама по школама, испитаници из експерименталне групе су знатно бољи на задацима од другог до четвртог у финалном тесту *Наш квиз*.

Табела 25. Резултати финалног мерења „Наш квиз“ – (од задатка 2 до задатка 4) – ученици трећег разреда

Испитаници	Врста мере и задатак	Скор	Група		χ^2	df	Статистички значајно
			Е	К			
Основна школа „Марко Орешковић“	Наш квиз задатак 2	0	0	3	3,421	1	НСЗ (0,064)
		1	20	16			
		Укупно	20	19			
	Наш квиз задатак 3	0	0	2	2,219	1	НСЗ (0,136)
		1	20	17			
		Укупно	20	19			
	Наш квиз задатак 4	0	0	3	3,421	1	НСЗ (0,064)
		1	20	16			
		Укупно	20	19			
Основна школа „Петар Кочић“	Наш квиз задатак 2	0	0	15	20,428	1	0,000
		1	19	7			
		Укупно	19	22			
	Наш квиз задатак 3	0	0	12	14,652	1	0,000
		1	19	10			
		Укупно	19	22			
	Наш квиз задатак 4	0	0	12	14,652	1	0,000
		1	19	10			
		Укупно	19	22			
Сви ученици трећег разреда	Наш квиз задатак 2	0	0	18	22,093	1	0,000
		1	39	23			
		Укупно	39	41			
	Наш квиз задатак 3	0	0	14	16,142	1	0,000
		1	39	27			
		Укупно	39	41			
	Наш квиз задатак 4	0	0	15	17,561	1	0,000
		1	39	26			
		Укупно	39	41			

У Табели 26 приказани су резултати примене другог финалног теста (*Парлајџо*, *Певање с листа* и *Риџам*) код ученика трећег разреда Основне школе „Марко Орешковић“. Из те табеле се види да су на свим коришћеним задацима испитаници из експерименталне групе значајно бољи од оних из контролне групе. Притом је најзначајнија разлика ($p = 0,000$) на задатку 2б (*Певање с листа*).

Табела 26. Резултати финалног мерења на шесту „Провера знања – трећи разред“ – ученици трећег разреда Основне школе „Марко Орешковић“

Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	Mann-Whitney U-test	df	Статистички значајно
Парлато (задатак 1а)	Е	21	5,00	0,00	84,00	37	0,009
	К	16	3,00	2,16			
Парлато (задатак 1б)	Е	21	9,19	2,27	100,50	37	0,037
	К	16	5,88	4,52			
Укупно (Парлато)	Е	21	14,19	2,27	97,50	37	0,029
	К	16	8,88	6,65			
Певање с листа (задатак 2а)	Е	21	3,62	1,43	88,00	37	0,013
	К	16	2,13	1,82			
Певање с листа (задатак 2б)	Е	21	4,71	3,57	55,50	37	0,000
	К	16	1,31	1,54			
Укупно (Певање с листа)	Е	21	8,33	4,69	59,50	37	0,001
	К	16	3,44	3,20			
Риџам	Е	21	9,29	1,38	88,00	37	0,013
	К	16	6,06	4,04			

У Табели 27 приказани су резултати примене другог финалног теста (*Парлајџо*, *Певање с листа* и *Риџам*) код ученика трећег разреда Основне школе „Петар Кочић“. Из те табеле се види да су, као и у Основној школи „Марко Орешковић“ на свим коришћеним задацима испитаници из експерименталне групе значајно бољи од оних из контролне групе. Притом су високо сигнификантне ($p = 0,000$) разлике између тих група на задатку 1 (Парлато 1а, 1б и укупно) и ставке *Риџам*.

Табела 27. Резултати финалној мерења на шесту „Провера знања – шрећи разред“ – ученици шрећеи разреда Основне школе „Пеџар Кочић“

Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	Mann-Whitney U-test	df	Статистички значајно
Парлато (задатак 1а)	Е	19	5,00	0,00	66,50	40	0,000
	К	21	3,52	1,25			
Парлато (задатак 1б)	Е	19	9,58	1,84	45,50	40	0,000
	К	21	5,24	2,63			
Укупно (Парлато)	Е	19	14,58	1,84	44,00	40	0,000
	К	21	8,76	3,48			
Певање с листа (задатак 2а)	Е	19	3,21	2,04	116,00	40	0,015
	К	21	1,48	1,29			
Певање с листа (задатак 2б)	Е	19	4,37	3,89	123,00	40	0,023
	К	21	1,76	2,59			
Укупно (Певање с листа)	Е	19	7,58	5,7	117,50	40	0,019
	К	21	3,24	3,81			
Ритам	Е	19	8,74	2,56	54,00	40	0,000
	К	21	3,33	3,53			

Табела 28. Резултати финалној мерења на шесту „Провера знања – шрећи разред“ – ученици шрећеи разреда

Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	Mann-Whitney U-test	df	Статистички значајно
Парлато (задатак 1а)	Е	40	5,00	0,00	300,00	77	0,000
	К	37	3,30	1,70			
Парлато (задатак 1б)	Е	40	9,38	2,06	293,50	77	0,000
	К	37	5,51	3,53			
Укупно (Парлато)	Е	40	14,38	2,06	281,50	77	0,000
	К	37	8,81	5,02			
Певање с листа (задатак 2а)	Е	40	3,43	1,74	375,50	77	0,000
	К	37	1,76	1,55			
Певање с листа (задатак 2б)	Е	40	4,55	3,68	341,00	77	0,000
	К	37	1,57	2,18			
Укупно (Певање с листа)	Е	40	7,98	5,14	332,50	77	0,000
	К	37	3,32	3,51			
Ритам	Е	40	9,03	2,02	281,00	77	0,000
	К	37	4,51	3,95			

У Табели 28 приказани су резултати примене другог финалног теста (*Парлајџо*, *Певање с лисџа* и *Риџам*) код свих ученика трећег разреда основне школе који су били укључени у ово истраживање. Из те табеле се види да су, према очекивању и у складу са управо изнетим разликама по школама, на свим коришћеним задацима испитаници из експерименталне групе значајно бољи од оних из контролне групе. Притом су високо сигнификантне ($p = 0,000$) разлике између тих група на свим задацима тог дела финалног теста. Будући да према полу нема значајнијих разлика, резултате тих анализа посебно не приказујемо. Резимирајући резултате приказане у Табелама 24–28, можемо рећи да, на нивоу свих ученика трећег разреда који су учествовали у овом испитивању, на свим коришћеним мерама процене финалног успеха, ученици из експерименталне групе су значајно успешнији од оних из контролне групе. То значи да је хипотеза о ефектима подучавања помоћу нове методе готово у потпуности потврђена када је реч о ученицима трећег разреда.

Одсуство претходних истраживања и могућности за упоређивањем резултата пратило је и наше истраживање у трећем разреду. Резултати остварени у овом разреду потврдили су наш закључак донет за први разред у вези са прилежношћу наставница разредне наставе за рад, а и у вези односа између пасивног теоријског знања и његове практичне примене. Полазне основе за истраживање у области мелодика и ритам чинило је иницијално мерење. Резултати према Табели 22 указивали су на то да су основе за рад у области ритам биле одличне (од максималних десет бодова ученици експерименталних група су освојили у просеку 9,81 бод, а у контролним групама максималних 10 бодова). Резултати у области мелодика били су доста слабији (од максималних 10 бодова експериментална група је, у просеку, освојила 3,84 бода, а контролна група 4,23 бода). На финалном мерењу, код ставки *Риџам*, *Парлајџо* и *Певање с лисџа*, од ученика се захтевало теоријско знање са практичном применом. Постигнути резултати према Табели 28, ставка *Риџам*, указивали су нам да су ученици из експерименталних група квалитетније користили знање о трајању тонова, тактирању, али и почетне ритмичке основе у односу на контролну групу. Њихова просечна оцена била је 9,03 бода у односу на максималних 10 бодова. Успех контролне групе мерио се просечном оценом 4,51 бод. Овакав однос између експерименталних и контролних група задржао се и код ставке *Парлајџо*, задатак 1б из Табеле 9. У том задатку експерименталне групе су постигле, у просеку 9,38 бода од могућих 10 бодова, а контролне групе 5,51 бод. Резултати остварени у решавању задатка 1а били су нешто повољнији за контролне групе јер је задатак био мање захтеван. Према тим подацима

експерименталне групе су постигле просечно 5,00 бодова од могућих 5,00 бодова, док су ученици из контролних група освојили 3,30 бода. Врло поуздан доказ да код контролних група није била у најбољој мери успостављена веза између теоријских чињеница и њихове практичне примене су резултати које смо пронашли код ставке *Наш квиз* у Табели 24. Резултати приказани Табелом 24 су показивали да одлично знање контролних група о називима трајања тона и њихово препознавање у задацима 2, 3 и 4 није било довољно за успешно решавање задатка 5 – ритмичка допуњалка. Од максимална 4 бода, ученици експерименталних група су у задатку 5 постигли средњу оцену 3,67 бода, док су ученици из контролних група остварили средњу оцену 1,98 бода. Када је реч о ставкама *Риџам* и *Парлајо* за жељени успех било је потребно остварити три елемента: мотивација наставница разредне наставе и ученика за рад, изражена ритмичка прецизност наставница и ученика и примена адекватног методичког поступка. Изражену ритмичку прецизност наставница разредне наставе (то је претпоставка с обзиром да су ученици на иницијалном мерењу освојили максималних 10 бодова) и ученика смо учили током иницијалног мерења, а радни елан током финалног мерења, ставка *Наш квиз*, задаци 1, 2, 3, и 4. С обзиром на овакве показатеље остао нам је само закључак да је у припреми за финално мерење затајио класичан методички поступак. Разлику између иновационог методичког поступка и класичног методичког поступка учили смо и код ставке *Певање с лисћа* која је приказана у Табели 28. Иако су експерименталне групе кренуле од нешто ниже просечне оцене у иницијалном мерењу (3,84 бодова у односу на максималних 10 бодова) на финалном мерењу су код задатка 2а оствариле значајан напредак постигнувши просечну оцену 3,43 бода у односу на максималних 5,00 бодова. Контролне групе нису успеле да задрже ниво постигнућа са иницијалног мерења. Оне су код задатка 2а постигле просечну оцену 1,76 бода у односу на максималних 5,00 бодова, а 1,57 бода од максималних 10 бодова код задатка 2б. Да би се постигли значајни резултати у области мелодика била су потребна такође три елемента: мотивација за рад наставница разредне наставе и ученика, мелодијска прецизност наставница и ученика и примена адекватног методичког поступка. Овим истраживањем није вршено мерење мелодијске прецизности наставница разредне наставе. Резултати иницијалног мерења су показали да оне сопственим мелодијским ангажовањем или коришћењем неког од наставних средстава уз примену класичног методичког поступка успевају да остваре осредња постигнућа ученика. Међутим, када је у финалном мерењу било потребно применити и повезати мелодијску прецизност

остварену током иницијалног мерења и унапређену током припреме за финално мерење са називима тонова, њиховим положајем у линијском систему и тактирањем, то ученици контролне групе нису у значајној мери успели да остваре. Једини разлог за неостваривањем таквог захтева ми смо видели у недовољно ефикасном класичном методичком поступку. Илустративан пример мелодијског напретка током експерименталног програма је постигнуће ученице из експерименталне групе Основне школе „Марко Орешковић“ под редним бројем 18. Ученица је током школске 2007/2008. године похађала први разред Основне музичке школе „Јосиф Маринковић“ из Београда. Пред крај првог разреда напустила је музичку школу. То значи да је у другом разреду основне школе имала појачан рад у музичкој активности. На иницијалном мерењу у трећем разреду основне школе о мелодијској прецизности освојила је шест бодова од максималних десет бодова. Иницијално мерење је показало да ни појачана музичка активност у другом разреду основне школе није довела до максималног броја бодова. На финалном мерењу, код ставке *Певање с лисћа*, освојила је максималан број бодова. Овај пример је још једном потврдио закључак да само исправан методички поступак може у пуном капацитету да развије ученикове способности. Да су наше процене о постигнућу ученика трећег разреда биле реалне, потврђује и *Диплома* експерименталне групе из Основне школе „Петар Кочић“ о освојеном првом месту на такмичењу Најраспеванија одељенска заједница, општина Земун (освојена 2009. године). Ми не тврдимо да је експериментални рад довео до освајања прве награде, већ да је екстерна комисија потврдила квалитет експерименталне групе који смо и ми утврдили током експеримента. Копија дипломе се налази у *Прилозима*. Узимајући у обзир све резултате приказане Табелама од 20 до 28 можемо да закључимо да је истраживање потврдило нашу четврту помоћну хипотезу која гласи: Очекује се да ученици трећег разреда постигну статистички значајније резултате о познавању солмизационих слогова, трајању тонова, ритмичкој и интонативној прецизности с обзиром на иновационе методичке поступке.

3.5. Провера познавања солмизационих слогова, трајања тонова, ритмичке и интонативне прецизности ученика четвртог разреда.

Из података приказаних у Табели 29 види се да, са изузетком ставке *Ритам*, нема значајнијих разлика између експерименталне и контролне групе из Основне школе „Марко Орешковић“ на задатку 1 и 5 из ставке *Наш квиз*, односно на задацима из ставке *Певање с лисћа*.

Табела 29. Резултати иницијалној мерења на нивоу „Наш квиз“ – (задатак 1 и задатак 5) – ученици четвртој разреда Основне школе „Марко Орешковић“

Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	t*	df	Статистички значајно
Наш квиз задатак 1а	Е	23	3,74	0,86	241,50*	45	НСЗ
	К	22	3,68	0,89			
Наш квиз задатак 1б	Е	23	5,57	1,31	251,50*	45	НСЗ
	К	22	5,59	1,33			
Наш квиз задатак 1в	Е	23	4,70	1,02	241,50*	45	НСЗ
	К	22	4,68	1,09			
Укупно(1а+1б+1в)	Е	23	14,00	3,18	251,00*	45	НСЗ
	К	22	13,95	3,21			
Наш квиз задатак 5	Е	23	3,35	1,03	242,50	45	НСЗ
	К	22	2,95	1,62			
Певање с листа задатак 1а	Е	24	2,00	1,77	-1,548	41	НСЗ
	К	19	2,79	1,51			
Певање с листа задатак 1б	Е	24	1,75	1,60	-1,362	41	НСЗ
	К	19	2,58	2,39			
Укупно (1а+1б)	Е	24	3,75	2,701	-1,729	41	НСЗ
	К	19	5,37	3,44			
Ритам	Е	24	2,21	2,47	380,500*	43	0,000
	К	19	5,74	3,48			

Е – експериментална, К – контролна група;

N – број испитаника;

АС – аритметичка средина;

СД – стандардна девијација

* t-test, односно Mann-Whitney U-test (означен *) у случају неједнаких варијанси

Приметили смо да су у случају ставке *Ритам* ученици из контролне групе знатно успешнији од оних из експерименталне групе.

Из података приказаних у Табели 30 смо закључили да нема значајнијих разлика између експерименталне и контролне групе из Основне школе „Петар Кочић“ у односу на први и пети задатак из ставке *Наш квиз*.

Табела 30. Резултати иницијалног мерења на тесту „Наш квиз“ – (задатак 1 и задатак 5) – ученици четвртог разреда Основне школе „Петар Кочић“

Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	t*	df	Статистички значајно
Наш квиз задатак 1а	Е	16	3,25	1,61	137,00*	34	НСЗ
	К	18	3,11	1,49			
Наш квиз задатак 1б	Е	16	4,81	2,40	143,50*	34	НСЗ
	К	18	4,67	2,25			
Наш квиз задатак 1в	Е	16	4,00	2,00	143,50*	34	НСЗ
	К	18	3,83	1,95			
Укупно(1а+1б+1в)	Е	16	12,06	5,99	151,50*	34	НСЗ
	К	18	11,61	5,66			
Наш квиз задатак 5	Е	16	2,81	1,17	1,623	32	НСЗ
	К	18	2,17	1,15			
Певање с листа задатак 1а	Е	17	2,18	1,51	0,449	34	НСЗ
	К	19	1,95	1,55			
Певање с листа задатак 1б	Е	17	1,06	0,43	0,619	34	НСЗ
	К	19	0,95	0,62			
Укупно (1а+1б)	Е	17	3,24	1,79	0,546	34	НСЗ
	К	19	2,89	1,94			
Ритам	Е	17	4,94	3,83	0,607	34	НСЗ
	К	19	4,21	3,39			

Е – експериментална, К – контролна група;

N – број испитаника;

АС – аритметичка средина;

СД – стандардна девијација

* t-test, односно Mann-Whitney U-test (означен *) у случају неједнаких варијанси и/или знач. одступања дистрибуција од нормалне

У Табели 31 приказани су резултати иницијалног мерења за све ученике четвртог разреда укључене у ово истраживање (N = 79). Као што се могло очекивати на основу резултата приказаних у Табели 29 и Табели 30, између експерименталне и контролне групе не постоји значајна разлика у односу на први и пети задатак из ставке *Наш квиз*.

Табела 31. Резултати иницијалној мерења на тестовима „ Наш квиз – 1“ (задатак 1 и задатак 5) и „Провера знања – четврти разред 1“ – ученици четвртог разреда

Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	Тест знач.	df	Статистички значајно
Наш квиз задатак 1а	Е	39	3,54	1,23	734,50*	79	НСЗ
	К	40	3,43	1,22			
Наш квиз задатак 1б	Е	39	5,26	1,85	766,00*	79	НСЗ
	К	40	5,18	1,84			
Наш квиз задатак 1в	Е	39	4,41	1,52	748,00*	79	НСЗ
	К	40	4,30	1,57			
Укупно(1а+1б+1в)	Е	39	13,21	4,58	782,50*	79	НСЗ
	К	40	12,90	4,57			
Наш квиз задатак 5	Е	39	3,13	1,11	635,00*	79	НСЗ
	К	40	2,60	1,46			
Певање с листа задатак 1а	Е	41	2,07	1,65	-0,814	77	НСЗ
	К	38	2,37	1,57			
Певање с листа задатак 1б	Е	41	1,46	1,29	-0,824	77	НСЗ
	К	38	1,76	1,91			
Укупно (1а+1б)	Е	41	3,54	2,36	-0,979	77	НСЗ
	К	38	4,13	3,02			
Ритам	Е	41	3,34	3,35	-2,125	77	0,037
	К	38	4,97	3,48			

Е – експериментална, К – контролна група;

N – број испитаника;

АС – аритметичка средина;

СД – стандардна девијација

* t-test, односно Mann-Whitney U-test (означен *) у случају неједнаких варијанси и/и знач. одступања дистрибуција од нормалне

Из Табеле 32 се види да нема значајних разлика између ученика из експерименталне и контролне групе нити код оних из Основне школе „Марко Орешковић“, нити код испитаних из Основне школе „Петар Кочић“. Ипак, приметимо да је разлика између експерименталне и контролне групе, када се саберу резултати на задацима 2 – 4, на самој граници најниже прихватљивог нивоа значајности ($p = 0,05$ али не и $p < 0,05$) у случају испитаника из Основне школе „Петар Кочић“.

Табела 32. Резултати иницијалног мерења на шестовима „ Наш квиз – 1“ (од задатка 2 до задатка 4) – ученици четвртог разреда

Испитаници	Врста мере и задатак	Скор	Група		χ^2	df	Статистички значајно
			Е	К			
Основна школа „Марко Орешковић“	Наш квиз задатак 2	0	0	1	1,069	1	НСЗ
		1	23	21			
		Укупно	23	24			
	Наш квиз задатак 3	0	0	1	1,069	1	НСЗ
		1	23	21			
		Укупно	23	24			
	Наш квиз задатак 4	0	0	1	1,069	1	НСЗ
		1	23	21			
		Укупно	23	24			
	Укупно Наш квиз (2+3+4)	0	0	1	1,069	1	НСЗ
		1	0	0			
		2	0	0			
3		23	21				
Укупно		23	22				
Основна школа „Петар Кочић“	Наш квиз задатак 2	0	6	12	2,892	1	НСЗ (0,089)
		1	10	6			
		Укупно	16	18			
	Наш квиз задатак 3	0	5	10	2,030	1	НСЗ
		1	11	8			
		Укупно	16	18			
	Наш квиз задатак 4	0	5	7	0,216	1	НСЗ
		1	11	11			
		Укупно	16	18			
	Укупно Наш квиз (2+3+4)	0	5	5	7,910	3	НСЗ (0,05)
		1	0	6			
		2	1	2			
		3	10	5			
Укупно		16	18				

На нивоу групе свих ученика четвртог разреда укључених у ово истраживање, као што се може видети из Табеле 33, нема значајних разлика у успеху на задацима од два до четири иницијалног испитивања *Наш квиз*.

Табела 33. Резултати иницијалног мерења на тесту „ Наш квиз – 1“ (од задатка 2 до задатка 4) – ученици четвртог разреда

Испитаници	Врста мере и задатак	Скор	Група		χ^2	df	Статистички значајно
			Е	К			
Четврти разред	Наш квиз задатак 2	0	6	13	3,167	1	НСЗ
		1	33	26			
		Укупно	39	40			
	Наш квиз задатак 3	0	5	11	2,635	1	НСЗ
		1	34	29			
		Укупно	39	40			
	Наш квиз задатак 4	0	5	8	0,740	1	НСЗ
		1	34	32			
		Укупно	39	40			
	Укупно Наш квиз (2+3+4)	0	5	6	7,243	3	НСЗ (0,065)
		1	0	6			
		2	1	2			
		3	33	26			
		Укупно	39	40			

Табела 34. Фреквенције (f) скова ученица из експерименталне (Е) и контролне (К) групе Основне школе „Марко Орешковић“ (иницијално мерење на тесту „Наш квиз“)

Скор	Е	К	Укупно
0	2 16,7	–	2 10,0
2	5 41,7	–	5 25,0
3	3 25,0	5 62,5	8 40,0
6	1 8,3	–	1 5,0
7	1 8,3	–	1 5,0
10	–	3 37,5	3 15,0
Укупно	12 100,0	8 100,0	20 100,0

Из Табеле 34 види се да ниједна од 12 ученица из експерименталне групе није добила највиши скор на том тесту, док су тај скор добиле три од укупно осам њих из

контролне групе. Надаље, остале испитанице из контролне групе добиле су на том тесту виши скор од седам (или 58,4%) ученица из контролне групе. Наведимо и то да су на задацима од два до четири иницијалног теста *Наш квиз* ученице (испитанице женског пола) из експерименталне групе и контролне групе из Основне школе „Марко Орешковић“ добиле потпуно исте скорове (по 1 бод) на сваком од тих задатака и да у том случају није ни имало смисла трагати за било каквим разликама. Између ученика мушког пола из Основне школе „Петар Кочић“ укључених у експерименталну и контролну група нема значајних разлика ни на једном од коришћених тестова у иницијалном испитивању. То је у потпуности тако и када је реч о испитаницима женског пола из те школе. Због тога се ти резултати не приказују у посебној Табели. Резимирајући можемо рећи да, са изузетком теста *Ришам*, на ком су значајно успешнији испитанице из контролне од оних из експерименталне групе, нема значајних разлика између група. Из тих података се такође види и да разлици у успеху на тесту *Ришам* највише доприносе ученице из Основне школе „Марко Орешковић“. Међутим, то није довољно да би та разлика била значајна на прихватљивом нивоу значајности. Све то пак значи да мада није извршено систематско уједначавање експерименталне и контролне групе, можемо сматрати да су те две групе, пре почетка подучавања експерименталне групе према нашој методи, односно контролне према уобичајеној методи, уједначене према претходном музичком знању и да евентуалне разлике можемо у извесној мери приписати разлици у методу подучавања. У следећим табелама приказани су резултати провере статистичке значајности разлика у успеху на финалним тестовима.

Из Табеле 35 се може видети да на првом и другом задатку теста *Наш квиз* нема значајних разлика између испитаника из експерименталне и контролне групе из Основне школе „Марко Орешковић“. На свим осталим задацима приказаним у тој табели, укључујући и *Ришам*, ученици из експерименталне групе показали су значајно бољи успех од оних из контролне.

Табела 35. Резултати финалној мерења на тесису „Наш квиз – 2“ (задатак 1 и задатак 6) и „Провера знања – четврти разред 2“ – ученици четвртој разреда Основне школе „Марко Орешковић“

Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	Mann-Whitney U-test	df	Статистички значајно
Наш квиз задатак 1	Е	22	7,91	0,43	195,500	41	НСЗ
	К	19	7,47	1,61			
Наш квиз задатак 6	Е	22	3,64	0,73	194,500	41	НСЗ
	К	19	3,26	1,41			
Парлато (задатак 1а)	Е	22	5,00	0,00	121,00	43	0,000
	К	21	4,05	1,07			
Парлато (задатак 1б)	Е	22	9,77	1,07	88,00	43	0,000
	К	21	6,43	3,14			
Укупно (Парлато)	Е	22	14,77	1,07	82,00	43	0,000
	К	21	10,48	3,82			
Певање с листа (задатак 2а)	Е	22	4,14	1,73	116,50	43	0,002
	К	21	2,71	1,19			
Певање с листа (задатак 2б)	Е	22	5,32	3,12	119,00	43	0,005
	К	21	2,48	2,77			
Укупно (Певање с листа)	Е	22	9,45	4,58	117,00	43	0,005
	К	21	5,19	3,53			
Ритам (задатак 3а)	Е	23	9,78	1,04	113,00	43	0,000
	К	20	6,95	3,32			
Ритам (задатак 3б)	Е	23	4,78	1,04	92,00	43	0,000
	К	20	1,95	2,35			
Укупно (Ритам)	Е	23	14,57	2,09	91,00	43	0,000
	К	20	8,90	5,26			

Е – експериментална, К – контролна група; N – број испитаника;
АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација

Из Табеле 36 се види да само на првом, али не и на другом задатку теста *Наш квиз* (као што је био случај код испитаних из Основне школе „Марко Орешковић“) нема значајних разлика између испитаника из експерименталне и контролне групе из Основне школе „Петар Кочић“. На свим осталим задацима приказаним у тој табели, укључујући и *Ритам*, ученици из експерименталне групе из Основне школе „Петар Кочић“ су показали значајно бољи успех од оних из контролне. Међутим, треба приметити да се и на првом задатку теста *Наш квиз* може уочити да је аритметичка средина експерименталне групе већа од оне контролне групе. Међутим, будући да је та

разлика далеко од најнижег прихватљивог нивоа значајности за сада ћемо је приписати случају.

Табела 36. Резултати финалној мерења на испиту „Наш квиз – 2“ (задатак 1 и задатак б) и „Провера знања – четврти разред 2“ – ученици четвртог разреда Основне школе „Петар Кочић“

Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	Mann Whitney U-test	df	Статистички значајно
Наш квиз задатак 1	Е	17	7,65	1,46	109,50	32	НСЗ
	К	15	6,80	2,51			
Наш квиз задатак б	Е	17	3,41	1,12	43,00	32	0,002
	К	15	2,00	1,20			
Парлато (задатак 1а)	Е	17	4,76	0,97	80,50	36	0,009
	К	19	3,21	1,81			
Парлато (задатак 1б)	Е	17	8,71	2,93	76,50	36	0,006
	К	19	5,42	3,72			
Укупно (Парлато)	Е	17	13,47	3,66	69,00	36	0,003
	К	19	8,63	5,38			
Певање с листа (задатак 2а)	Е	17	4,18	1,43	55,00	36	0,000
	К	19	2,05	1,78			
Певање с листа (задатак 2б)	Е	17	5,41	3,81	78,00	36	0,007
	К	19	2,32	2,21			
Укупно (Певање с листа)	Е	17	9,59	4,90	68,00	36	0,002
	К	19	4,37	3,88			
Ритам (задатак 3а)	Е	17	9,18	1,85	86,500	35	0,027
	К	18	6,33	3,73			
Ритам (задатак 3б)	Е	17	4,41	1,33	49,000	35	0,000
	К	18	1,61	2,09			
Укупно (Ритам)	Е	17	13,59	3,16	56,500	36	0,001
	К	18	7,94	5,31			

Е – експериментална, К – контролна група; Н – број испитаника;
АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација

На нивоу свих ученика четвртог разреда (Табела 37) разлика није значајна (као и код ученика из Основне школе „Петар Кочић“), изузевши ону у погледу просечног скорa на првом задатку теста *Наш квиз*. Све остале разлике су статистички веома значајне

Табела 37. Резултати финалног мерења на шесту „Наш квиз – 2“ (задатак 1 и задатак 6) и „Провера знања – четврти разред 2“ – ученици четвртог разреда

Врста мере и задатак	Група	N	АС	СД	Mann-Whitney U-test	df	Статистички значајно
Наш квиз задатак 1	Е	39	7,79	1,00	597,50	73	НСЗ
	К	34	7,18	2,05			
Наш квиз задатак 6	Е	39	3,54	0,91	439,00	73	0,005
	К	34	2,71	1,447			
Парлато (задатак 1а)	Е	39	4,90	0,64	398,50	79	0,000
	К	40	3,65	1,51			
Парлато (задатак 1б)	Е	39	9,31	2,13	328,50	79	0,000
	К	40	5,95	3,42			
Укупно (Парлато)	Е	39	14,21	2,59	309,00	79	0,000
	К	40	9,60	4,66			
Певање с листа (задатак 2а)	Е	39	4,15	1,58	331,00	79	0,000
	К	40	2,40	1,52			
Певање с листа (задатак 2б)	Е	39	5,36	3,39	382,00	79	0,000
	К	40	2,40	2,49			
Укупно (Певање с листа)	Е	39	9,51	4,66	355,00	79	0,000
	К	40	4,80	3,67			
Ритам (задатак 3а)	Е	40	9,53	1,45	401,00	78	0,000
	К	38	6,66	3,48			
Ритам (задатак 3б)	Е	40	4,63	1,17	271,00	78	0,000
	К	38	1,79	2,21			
Укупно (Ритам)	Е	40	14,15	2,61	284,50	78	0,000
	К	38	8,45	5,23			

Е – експериментална, К – контролна група; Н – број испитаника;
АС – аритметичка средина; СД – стандардна девијација

Резултате финалног мерења на задацима од другог до петог у тесту *Наш квиз* посебно приказујемо из „техничких“ разлога (примењен је други тест провере статистичке значајности и то изискује другачији табеларни приказ резултата). Као што се може видети из Табеле 38, на другом, трећем и четвртом задатку нема значајне разлике између скорова испитаника из експерименталне и контролне групе, иако су те разлике (у корист експерименталне групе) изузетно близу најнижем прихватљивом нивоу статистичке значајности ($p < 0,05$) у случају испитаника из Основне школе „Марко Орешковић“ (али не у случају петог задатка).

Табела 38. Резултати финално мерења на испитију „Наш квиз – 2“
(од задатка 2 до задатка 5) – ученици четвртог разреда

Испитаници	Врста мере и задатак	Скор	Група		χ^2	df	Статистички значајно
			Е	К			
Основна школа „Марко Орешковић“	Наш квиз задатак 2	0	0	3	3,748	1	НСЗ (0,053)
		1	22	16			
		Укупно	22	19			
	Наш квиз задатак 3	0	0	3	3,748	1	НСЗ (0,053)
		1	22	16			
		Укупно	22	19			
	Наш квиз задатак 4	0	0	3	3,748	1	НСЗ (0,053)
		1	22	16			
		Укупно	22	19			
	Наш квиз задатак 5	0	2	1	0,220	1	НСЗ (0,639)
		1	20	18			
		Укупно	22	19			
Основна школа „Петар Кочић“	Наш квиз задатак 2	0	2	5	2,169	1	НСЗ (0,141)
		1	15	10			
		Укупно	17	15			
	Наш квиз задатак 3	0	2	7	4,802	1	0,028
		1	15	8			
		Укупно	17	15			
	Наш квиз задатак 4	0	1	7	7,069	1	0,008
		1	16	8			
		Укупно	17	15			
	Наш квиз задатак 5	0	1	8	8,876	1	0,003
		1	16	7			
		Укупно	17	15			

Код испитаника из Основне школе „Петар Кочић“ ситуација је знатно јаснија. На трећем, четвртном и петом задатку су значајно бољи испитаници из експерименталне од оних из контролне групе, док на другом нема значајних разлика између тих група.

Табела 39. Резултати финално мерења на испиту „Наш квиз – 2“
(од задатка 2 до задатка 5) – ученици четвртог разреда

Врста мере и задатак	Скор	Група		χ^2	df	Статистички значајно
		Е	К			
Наш квиз задатак 2	0	2	8	5,203	1	0,023
	1	37	26			
	Укупно	39	34			
Наш квиз задатак 3	0	2	10	7,798	1	0,005
	1	37	24			
	Укупно	39	34			
Наш квиз задатак 4	0	1	10	10,230	1	0,001
	1	38	24			
	Укупно	39	34			
Наш квиз задатак 5	0	3	9	4,663	1	0,031
	1	36	25			
	Укупно	39	34			

На нивоу четвртог разреда, испитаници из експерименталне групе су значајно успешнији од оних из контролне на задацима од другог до петог финалног теста *Наш квиз*.

Одсуство претходних истраживања и могућности за упоређивањем резултата пратили су наше истраживање и у четвртог разреда. Резултати према Табели 31 указивали су на то да су постигнућа ученика експерименталних и контролних група на иницијалном мерењу била углавном уједначена. Знатна разлика појавила се само код ставке *Ришам*, и то у корист контролне групе. Упоређивање резултата контролних група трећег разреда на финалном мерењу (ставка *Певање с лисћа* задатак 2а и ставка *Ришам*) и резултата свих ученика четвртог разреда на иницијалном мерењу (ставка *Певање с лисћа* задатак 1а и ставка *Ришам*) показало нам је да нема већих разлика у постигнућима. Распон постигнућа остварен код ставке *Певање с лисћа* задатак 2а кретао се од 1,76 до 2,37 бодова од максималних 5,00 бодова, а код ставке *Ришам* од 3,34 до 4,97 бодова од могућих 10,00 бодова. То значи да и на већем узорку резултати примене класичног методичког поступка су приближно исти. Резултати према Табели 37 који се односе на финално мерење ученика четвртог разреда из контролних група у односу на ставку *Певање с лисћа* задатак 2а указивали су нам да након вишемесечног рада према класичном методичком поступку у области мелодика ученици постижу

приближно исте резултата као и на иницијалном мерењу (2, 40 бодова). Одређени напредак ученика четвртог разреда из контролних група био је уочен на финалном мерењу код ставке *Ришам* задатак 3а који је идентичан ставци *Ришам* за ученике трећег разреда на финалном мерењу и за ученике четвртог разреда на иницијалном мерењу. После вишемесечног рада у области *Ришам*, ученици су остварили 6,66 бодова у односу на максималних 10,00 бодова. Међутим, то и даље није постигнуће које су остварили ученици трећег разреда из експерименталних група на финалном мерењу (9,03 бода од максималних 10,00 бодова) и ученици четвртог разреда из експерименталних група на финалном мерењу (9,53 бода од максималних 10,00 бодова) код исте ставке и истог задатка. Резултати према Табели 37 указали су нам на то да су ученици из експерименталних група на финалном мерењу остварили знатно боље резултате у односу на контролну групу код ставки *Парлаио*, *Певање с лисџа* и *Ришам*. Ти резултати не само што су много бољи од резултата контролне групе, већ они могу да се сматрају као веома успешни у односу на максималан број бодова. Тако је код ставке *Парлаио* задатак 1а од максималних 5,00 бодова остварено 4,90 бодова, а код ставке *Парлаио* задатак 1б од максималних 10,00 бодова остварено је 9,31 бод. Резултати код ставке *Ришам* задатак 3а од максималних 10,00 бодова постигнута су 9,53 бода, а код ставке *Ришам* задатак 3б од максималних 5,00 бодова постигнута су 4,63 бода. Резултати остварени код ставке *Певање с лисџа* нису у тој мери импресивни, али су сасвим задовољавајући. Тако код ставке *Певање с лисџа задаток 2а* од максималних 5,00 бодова постигнуто је 4,15 бодова, а код ставке *Певање с лисџа задаток 2б* од максималних 10,00 бодова постигнуто је 5,36 бодова. Ове резултате требало би посматрати и из угла иницијалног мерења. Резултати према Табели 31 показују да су ученици из експерименталних група код ставке *Певање с лисџа* задатак 1а остварили 2,07 бодова од максималних 5,00 бодова, а код ставке *Певање с лисџа* задатак 1б од максималних 10,00 бодова 1,46 бодова. Постигнути резултати код ставке *Певање с лисџа* допринели су учвршћивању нашег става у вези са радом у области мелодика. Наиме, наше инсистирање на прецизној интонацији и увођењу појма кретање мелодије већ од првог разреда знатно би утицало на постигнућа ученика и у четвртог разреду. Изузетак у односу на овакав закључак је пример ученика из експерименталне групе (редни бр. 9) Основне школе „Марко Орешковић“. Он је на иницијалном мерењу код ставке *Певање с лисџа* задатак 1а освојио 2 бода у односу на максималних 5 бодова, а код задатка 1б, 4 бода у односу на максималних 10 бодова. На финалном мерењу остварио је максималан број бодова код целокупне ставке *Певање с*

лисѿа (задатак 2а и задатак 2б). Треба напоменути да ученик није имао додатних музичких активности ван школе. Поступним напредовањем током експерименталног рада успео је да развије своје музичке потенцијале до максимума. Осим овог примера, желели бисмо да истакнемо и пример ученика који се водио под редним бројем 2 из исте експерименталне групе и школе. Реч је о ученику мађарске националности који је у школу дошао у четвртом разреду и слабо је говорио српски језик. На иницијалном мерењу код ставки *Певање с лисѿа* и *Риѿам* освојио је 0 бодова, а код ставке *Наш квиз* од максималних 22 бода освојио је 6 бодова. Током експерименталног рада, наставница разредне наставе нам је сугерисала да се тај ученик јавља да одговара само на часовима математике и да је почео да се јавља да одговара и на часовима музичке културе. Резултати остварени на финалном мерењу показали су нам да је постигао максималне резултате код ставки *Риѿам* и *Парлаѿо*, код ставке *Наш квиз* освојио је 13 бодова од максималних 16 бодова, док код ставке *Певање с лисѿа* није побољшао резултат (остао је на 0 бодова). Резултати према Табели 37 код ставке *Наш квиз* задатак1 потврдили су задовољавајуће успехе и експерименталних и контролних група. Међутим, код практичне примене чињеница (ставке *Парлаѿо* и *Певање с лисѿа*), резултати су знатно слабији код контролних група. Истраживање и у четвртом разреду потврдило је да класичан методички поступак омогућава успех у знању чињеница, али не доводи до успеха у његовој практичној примени. Узимајући у обзир све резултате приказане Табелама од 29 до 39 можемо закључити да је истраживање потврдило нашу пету помоћну хипотезу која гласи: Очекује се да ученици четвртог разреда постигну статистички боље резултате о познавању солмизационих слогова, трајању тонова, ритмичкој и интонативној прецизности с обзиром на иновационе методичке поступке.

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Проучавање основа музичке писмености на начин на који смо им ми приступили представљао је обиман и сложен истраживачки рад. Већ сам избор кључних речи *методички инструмант, иновације, основи музичке писмености и млађи разреди основне школе* упућивао је на садржај опсежног научног рада. Како су за предмет истраживања одређени *методички иновациони инструменти у процесу усвајања основа музичке писмености (области музичка теорија, мелодика и ритам)* у оквиру *посвојој недељној броја часова за ученике од првог до четвртог разреда основне школе*, имали смо обавезу да одредимо које ћемо методичке поступке и музичке појмове пратити кроз Наставне програме, методичку литературу и досадашње истраживачке радове. У том смислу за област *музичка теорија* одредили смо појмове особине тона, кретање мелодије, линијски систем, почетно писање нота у линијском систему и солмизациони називи тонова. За област *мелодика* тонске висине у C-dur лествици, а за област *ритам* цела, половина и четвртина.

Разматрањем Наставних програма за област музичка теорија дошли смо до закључка да у периоду од 1952. до 2006. године Наставни програми из 1952, 1995 и 2004/2005/2006 године нису имали јасну концепцију садржаја програма. Од остала четири програма сви су се залагали да се рад одвија у две фазе. Три програма су предлагала да прва – припремна фаза буде у првом, другом и трећем разреду, а друга – конкретна, у четвртном разреду. Једино се Наставним програмом из 1963. године прописивало да прва – припремна фаза буде у првом и другом разреду, а друга – конкретна, у трећем и четвртном разреду. Када је реч о процени садржаја програма, закључили смо да се четири Наставна програма издвајају целовитошћу, систематичношћу и сврсисходношћу (1959, 1963, 1976. и 1984/1985. година). Такође, констатовали смо да се сви одабрани елементи за истраживање налазе у садржајима програма. Особине тона, солмизациони називи тонова, цела, половина и четвртина били су присутни у свим одабраним Наставним програмима. У шест Наставних програма обрађивао се линијски систем (осим из 1995. године), у три почетно писање нота (1952, 1984 и 2005. година), а у два кретање мелодије (1984. и 2004. година). За унапређење концепције садржаја програма предложили смо увођење појма кретање мелодије у првом разреду, обраду линијског система, виолинског кључа, ноте, почетног писања нота у линијски систем, 2/4 такта са визуелним показивањем ритма и

такта – тактирање, солмизационих назива тонова (обим $c1-e1$) и трајање звука (половина и четвртина са одговарајућим паузама) у другом разреду, учење солмизационих назива тонова (обим $f1-g1$), $3/4$ такта са визуелним показивањем ритма и такта – тактирање и трајање звука (половина са тачком и осмина са одговарајућим паузама) у трећем разреду и обраду солмизационих назива тонова (обим $a1-c2$), $4/4$ такта и трајања звука (цела) у четвртом разреду. Обрада и увежбавање појмова одвијала би се кроз употребу мотива, малих и великих реченица са текстом и без текста.

Сагледавањем концепције садржаја Наставних програма од 1952. до 2006. године за млађе разреде основне школе – област мелодика, закључили смо да су се оне одвијале у две фазе рада. Наставним програмима из 1959, 1976. и 1984. године прва, припремна фаза одвијала се од првог до трећег разреда, а друга у четвртом разреду. Наставним програмима из 1963. и 2004/2005/2006. године прва, припремна фаза одвијала се у првом и другом разреду, а друга, конкретна фаза, у трећем и четвртом разреду. Од поменутог броја концепција, констатовали смо да две испуњавају услове за позитивну оцену (1959. и 1963. година). Одабрани елемент за истраживање – постављање тонова *C-dur* лествице био је заступљен у шест концепција (осим 1952. године) и обрађивао се помоћу песама и мелодијских вежби. Подаци добијени сагледавањем области мелодика водили су нас ка закључку да је потребно остварити поступност у раду увођењем иновација за ову област. У том смислу предложили смо програм рада са мотивима и рад на вокалној техници у свим млађим разредима основне школе. Постављање тонских висина било би усклађено са иновацијама у области музичка теорија.

Закључак о сагледавању седам концепција садржаја програма – област ритам био је да позитивну оцену могу да имају три Наставна програма из 1963, 1984. и 1995. године. Наставни програми из 1952, 1976. и 2004/2005/2006. године нису имали јасну концепцију. Од четири Наставна програма, који су имали јасно одређене фазе рада, два програма су прву, припремну фазу примењивали од првог до трећег разреда, а другу, конкретну фазу у четвртом разреду (Наставни програми из 1959. и 1984. године), док су остала два Наставна програма прву припремну фазу примењивали у првом и другом разреду, а другу, конкретну фазу у трећем и четвртом разреду (Наставни програми из 1963. и 1995. године). Одабрани елементи за истраживање били су заступљени у свим Наставним програмима. Најчешћи редослед учења трајања био је цела, половина, половина са тачком, четвртина и осмина (Наставни програми из 1963. и 1976. године).

Унапређење концепције садржаја програма видели смо на исти начин као и код области музичка теорија како у вези са фазама рада тако и у погледу садржаја који се односе и на област ритам.

Одабране елементе за истраживање посматрали смо и кроз методичке поступке наших еминентних методичара за области музичка теорија, мелодика и ритам. У области музичка теорија сагледавали смо методичке поступке Ћ. Лекића (1955), П. Стоковића (1982), групе аутора Б. Поповића, Д. Плавше и Д. Ерића (1968) и аутора Т. Братића и Љ. Филиповић (2001). Истраживањем смо дошли до закључка да су аутори имали јединствен став у вези са фазама рада. Прву фазу су примењивали у првом и другом разреду, а другу фазу у трећем и четвртном разреду. У првој фази преовладавали су методички поступци који су се заснивали на звучном представљању појма и усвајању његовог назива кроз разговор (аутор Ћ. Лекић, група аутора Б. Поповић, Д. Плавша, Д. Ерић, аутори Т. Братић и Љ. Филиповић). Од тог броја, два су предвиђала проширивање методичког поступка који се односио на специфично графичко бележење појма (група аутора Б. Поповић, Д. Плавша, Д. Ерић и аутори Т. Братић и Љ. Филиповић). Изузетак од оваквог виђења методичког поступка јесте онај поступак у којем се полазило од индиректног разговора о појму ка његовом музичком представљању (аутор П. Стоковић). У другој фази рада, код обраде теоријских појмова који се не могу звучно представити, уочено је да су методичари били јединствени у погледу структуре методичког поступка. Истраживањем смо закључили да је поступак имао две етапе. Прва етапа је представљала вербално приказивање појма, а друга етапа визуелно представљање појма. Методички поступци за обраду појмова који су могли музички да се представе (трајање тонова и солмизациони називи тонова) били су слични, а опет и различити. Зато није ни урађена њихова класификација. Када је реч о приступу одабраним елементима, у првој фази рада сви аутори су предлагали обраду особина тона, док су кретање мелодије обрађивали само аутор П. Стокић и група аутора Б. Поповић, Д. Плавша и Д. Ерић. У другој фази рада сви методичари су обрађивали линијски систем, трајање тонова и солмизационе називе тонова. Појам писање нота био је заступљен у методичкој литератури, али без описа методичког поступка. Наша пажња била је усмерена и на терминологију. Констатовали смо да музички термини не одсликавају на адекватан начин процес настајања звука и његовог записивања. Тако нпр. не прихватамо да постоји нотно трајање, да тачка продужава ноту, да постоји нотни запис итд. Истраживањем смо закључили да лествица има осам ступњева.

Разматрањем методичких поступака за област мелодика аутора Ђ. Лекића (1955), М. Ивановић (1981), Г. Стојановић (1996), П. Стоковића (1982), групе аутора Б. Поповића, Д. Плавше и Д. Ерића (1968) и аутора Т. Братића и Љ. Филиповић (2001), закључили смо да су они били посвећени обради песме по слуху и постављању тонских висина у *C-dur* лествици по принципу М. Васиљевића. Иако су сви примењивали принцип М. Васиљевића, свако од њих је имао различито тумачење као у погледу избора песама тако и у погледу редоследа обраде модела. Резултати истраживања су показали да је код одабраних методичара постојала мања заинтересованост за обраду песме према запису и мелодијских вежби. Песме према запису обрађивали су М. Ивановић, П. Стоковић, Г. Стојановић и аутори Т. Братић и Љ. Филиповић, а мелодијске вежбе П. Стоковић и аутори Т. Братић и Љ. Филиповић. Проучавање области мелодика првенствено је захтевало сагледавање почетног мелодијског образовања. У том смислу констатовали смо да досадашњи приступ настави не уважава сву разноврсност ученика првог разреда у погледу предшколског образовања и степена интонативне и ритмичке прецизности. Овакву тврдњу најбоље одсликавају понуђени садржаји програма оличени у обради песама по слуху и певаних бројалица. Уместо да, према нашем мишљењу, раде на постизању интонативне прецизности помоћу кратких мотива састављених од једног тона, једног трајања и једног слога, методичари предлажу обраду композиција које у себи имају више различитих висина тона, трајања тона и кретања мелодије. Такве мелодијско-ритмичке основе су записане у већем броју тактова и имају литерарни текст састављен од већег броја речи. Већ сама употреба више речи према нашим ставовима, говори о одређеној компликованости и недоступности програма сваком ученику првог разреда. Такође, констатоване околности, према нашем мишљењу, нису омогућавале развијање „пупољка способности“ код ученика (Ш. Сузуки 2002) и касније систематично и прецизно вокално развијање.

Истраживањем методичких поступака за област ритам аутора Ђ. Лекића (1955), М. Ивановић (1981), Г. Стојановић (1996), П. Стоковића (1982), групе аутора Б. Поповић, Д. Плавше и Д. Ерић (1968) и аутора Т. Братића и Љ. Филиповић (2001), закључили смо да се рад за узраст млађих разреда основне школе одвијао у две фазе. Сви аутори, осим М. Ивановић, заступали су мишљење да се прва фаза одвија у првом и другом разреду, а друга фаза у трећем и четвртном разреду. Став М. Ивановић је био да прва фаза траје од првог до трећег разреда, а друга фаза да буде присутна у четвртном разреду. Најприсутнији поступак у првој фази био је од аутора Ђ. Лекића. Он се

односио на звучни приказ појма. Овај поступак су још заступали П. Стоковић (1982), Г. Стојановић (1996) и група аутора Б. Поповић, Д. Плавша и Д. Ерић (1968). Њихов приступ подразумевао је проширење поступка Ћ. Лекића у виду увођења визуелног приказа појма. М. Ивановић је свој поступак такође ослањала на поступак Ћ. Лекића уз увођење покрета. Т. Братић и Љ. Филиповић су одустали од поступка Ћ. Лекића зато што су увели импровизацију музичког појма кроз игру уз коришћење визуелног приказа појма – помоћне нотације. У другој фази рада опет је доминирао поступак Ћ. Лекића који је имао три етапе – звучни приказ појма, визуелни приказ појма и вербални приказ појма. Њега је још заступала и М. Ивановић. Остали аутори су имали различите методичке поступке.

Ради сагледавања аспеката за иновације методичких поступака, разматрали смо досадашње мелодијско-ритмичко-литерарне могућности песме у процесу усвајања одабраних елемената за истраживање, заступљеност наставних средстава у почетном музичком описмењавању, заступљеност музичке и дидактичке игре у почетном музичком описмењавању, а и истраживања на нивоу магистарских и докторских студија. Резултате тих истраживања, а и личне идеје, претворили смо у иновационе методичке поступке. Тако класичан методички поступак за обраду особина тона унапредили смо увођењем нове етапе коју смо назвали *обједињавање појмова кроз њесму*. Стварањем песме *Наши њонови*, према нашем мишљењу, успели смо вербално да објединимо особине тона – висина, трајање и јачина са њиховим мелодијским представљањем. Од иновације смо очекивали успешно свеобухватно сагледавање и усвајање појма тон како у теоријском тако и у практичном смислу. Класичан методички поступак за обраду појма *кретање мелодије* смо унапредили увођењем нове етапе коју смо назвали *обједињавање појмова кроз њесму*. Компоновањем песме *Игра*, према нашем мишљењу, успели смо вербално да објединимо кретање мелодије (узлазно и силазно) са њиховим мелодијским представљањем. Очекивања од иновација односила су се на успешно сагледавање и усвајање појма кретање мелодије како у теоријском тако и у практичном смислу. Класичан методички поступак за обраду појма *линијски систем* иновирали смо унапређивањем прве етапе у којој смо вербално представљање појма спровели кроз песму и друге етапе код које смо досадашњи линијски систем заменили разнобојним линијским системом. За ту сврху компоновали смо песму *Да ли неко зна?* и осмислили смо разнобојни линијски систем. Наша очекивања од иновираних класичних методичких поступака односила су се на што успешније теоријско усвајање термина линијски систем, али и његову практичну

примену. Методички поступак за обраду *йочейіної йисања ноіа у линијским сисіему* није требало иновирати јер он као такав и не постоји. Сходно таквој ситуацији, ми смо осмислили методички поступак који има четири етапе: 1) помоћно писање нота на линијама; 2) помоћно писање нота у празнинама; 3) конкретно писање нота на линијама; 4) конкретно писање нота у празнинама. За спровођење етапа користили смо радни материјал у којем су улогу предавача преузеле веверице *Ми* и *Фа*. Наша очекивања од методичког поступка односила су се на успешно савладавање писања нота у линијском систему. Иновације смо применили и код класичног методичког поступка за обраду *солмизационих назива йіонова* спроводећи га само кроз једну етапу помоћу песме. Стварањем песме *Срећна йородица веверица* успели смо, према нашем мишљењу, да објединимо обраду седам солмизационих назива тонова и да опишемо места у линијском систему на којима се тонови са тим називима бележе. Помоћ у реализацији овакве идеје пружили су наставно средство у виду илустрације песме и карте *Пријатшељи*. Идеја о коришћењу појма становање за приказ линијског система и места за записивање тонова није нова (становање у кући, на дрвету итд.), али до сада није успешно конкретизована. Проблем су представљала места за бележење тонова испод линијског система и у празнинама. Сматрамо да су изградом наставног средства – *Породично сџабло веверица* те тешкоће превазиђене. У нашој музичкој педагошкој пракси нису се користиле могућности игре картама. Од ове иновације очекивали смо да ученици за великим задовољством и успехом вежбају усвајање солмизационих назива тонова и места за бележење тонова са тим називима у линијски систем. Класичан методички поступак за обраду тонских висина у *C-dur* лествици иновирали смо у другој етапи увођењем модела који у целини може визуелно да се представи и отпева солмизацијом (досадашњим моделом могао је да се представи и отпева само само један, почетни тон). То практично значи да ученици после месец и више дана, када савладају неколико нових тонова, могу да виде запис класичног модела у целини и да га отпевају. Нашу жељу за практичном применом знања исказали смо и компоновањем пригодних мелодијских вежби које би пратиле и унапређивале постављање тонских висина у *C-dur* лествици. Од иновационог поступка смо очекивали постизање већег степена интонативне прецизности. Унапређивање класичног поступка за обраду појмова *цела, йоловина и чейврїина* извршили смо у првој етапи истовременим увођењем три појма за обраду (цела, половина и четвртина) како у вербалном смислу тако и у њиховом конкретном представљању покретима тела. За унапређивање усвајања трајања тона користили смо и део карата *Пријатшељи*. Од

иновације методичког поступка очекивали смо висок степен теоријске савладаности појма, али и квалитетну практичну примену.

На основу израђене методологије истраживања и реализоване техничке подршке истраживању, извршено је испитивање 128 ученика Основне школе „Марко Орешковић“ и 133 ученика Основне школе „Петар Кочић“, обе из Београда. Резултати истраживања показали су да је потврђена општа хипотеза која гласи: *Претпоставља се да постоје статистички значајне разлике у постигнућима ученика млађих разреда из области музичке теорија, мелодика и ритам с обзиром на примену методичких поступака (класичној и иновационој)*. Свеукупни резултати су потврдили и оправданост постављања проблемског питања: *Како унапредити процес усвајања основа музичке писмености (области музичка теорија, ритам и мелодика) у оквиру постојеће недељној броја часова за ученике од првој до четвртој разреда основне школе?* Ради даљег унапређивања основа музичке писмености, предложили бисмо стварање других иновационих поступака који нису били предмет нашег истраживања, а утицали би на квалитетније заокруживање овог музичког подручја. Следећа истраживања могла би да се односе на њих, али и на свеобухватно истраживање примене методичких поступака за млађе разреде основне школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Абельян, Л. (1985): *Забавное сольфеджио*. Москва: Всесоюзное издательство советский композитор.
- Алексеев, Б. и Мясоедов А. (1986): *Элементарная теория музыки*. Москва: Музыка.
- Андонова, И. (1987): *Дидактички принципи и њихова примена у настаџи музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе (мелодијско-ритмички радови)*. Врање: *Зборник радова Педагошке академије, св. 5*, стр. 159–177.
- Андонова, И. (1994): *Педагошко-психолошки пристоји у образовно-васпитном раду настаџе музичке културе у основној школи*. Врање: *Зборник радова Училишкој факултету, књига I*, стр. 127–144.
- Андонова, И. (1996): *Однос теорије и праксе у настаџи музичке културе*. Врање: *Зборник радова Училишкој факултету, књига III*, стр. 165–174.
- Андонова, И. (1997): *Значај интонације и солфеџа у основној школи*. Врање: *Зборник радова Училишкој факултету, књига IV*, стр. 123–133.
- Андонова, И. и Стошић, А. (1998): *Развијање осећања ритма*. Врање: *Зборник радова Училишкој факултету, књига V*, стр. 105–114.
- Баковљев, М. (1992): *Дидактика*. Београд: Научна књига.
- Баковљев, М. (1999): *Речник дидактике*. Београд: Учитељски Факултет.
- Банђур, В. и Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*. Београд: Савез педагошких друштва Југославије.
- Башић, Е. (1960): *Седм ноћа сто дивоја*. Загреб: Школска књига.
- Братић, Т. и Филиповић, Љ. (2001): *Музичка култура у разредној настаџи*. Јагодина – Приштина: Учитељски факултет у Јагодини и Факултет уметности у Приштини.
- Братић, Т. и Филиповић, Љ. (2005): *Мојћностии примене дидактичких принципа у реализацији настаџе музичке културе од I до IV разреда основне школе*. Београд: *Настава и васпитање*, година LIV, бр. 1, стр. 65–78.
- Васиљевић, З. М. (1991): *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Васиљевић, З. М. (1997): *Музичка настава у основној школи некад и сад – историјски осврт*. Београд: *Настава и васпитање*, година XLVI, бр. 2-3, стр. 219–227.
- Васиљевић, З. М. (2006): *Методика музичке писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика 1 Предмет дидактике*. Београд: Научна књига – Учитељски факултет у Београду.
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика – Организација настаџе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства – Учитељски факултет у Београду.
- Вићентијевић, Р. (1946): *Васпитање игром и уметношћу*. Београд: Просвета.
- Вучић, Л. (2007): *Педагошка психологија – Учење*. Београд: Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије.

- Гајић, С. (1995): *Друјачији редослед обраде лествица*. Београд: Просвејни ирејлед стр.4–5.
- Гајић, С. (1996): *Позиције линијској сисџема*. Београд: Педагошка пракса стр. 6–7.
- Гајић, С. (1997): *Домаћи задаци и шесџови у насџави музичке кулџуре у нижим разредима основне школе*. Београд: Учитељ стр. 88–91.
- Гајић, С. (1998): *Каква је и од чеја зависи насџава музичке кулџуре у нижим разредима основне школе*. Београд: *Насџава и васџиџање*, 47, стр. 50–61.
- Гачевић, Р. и Тасић, М. (2009): *Срџски језик*. Београд: Београдска књига.
- Гојков, Г., Круљ, Р. и Кундачина, М. (2009): Вршац: Висока школа структурних студија за образовање васпитача „Михајло Павлов“.
- Грујић-Гарић, Г. (2005): *Музичко оџисмењавање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дамјановић, Р. и Гачевић, Р. (2005): *Учење у савременој школи*. Београд: Итака.
- Драгичевић, Ч. (2009): *Сџаџисџика за џсихолоје са збирком задџака*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Дробни, И. (2010): *Докџорске дисертџације из обласџи музичке џедаџџије*. Београд: Педагогија LXV, 1, 26–39.
- Ивановић, М. (1981): *Метџодика насџаве музичкој васџиџања у основној школи*. Књажевац: Нота.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001): *Акџивно учење*. Београд: Институт за психологију.
- Илић, Г. (1995): *Разредно џевање у основној школи*. Београд: самиздат.
- Яных; Е. А. (2009): *Словарь музыкальных џерминов* . Донецк: Агата.
- Јањић, Ј. (2009): *Будимо џуди*. Београд: Компанија „Новости“ АД.
- Јовановић, Б. (2004): *Школа и васџиџање*. Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини.
- Јовановић, Б.и Кнежевић-Флорић, О. (2007): *Основи метџодолоџије џедаџџких исџраживања са сџаџисџиком*. Јагодина: Педагошки факултет.
- Каменов, Е. (1983): *Инџелекџуално васџиџање кроз иџру*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Коруновић, С. П. (1970): *Збирка џесама*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Krause, M. i dr. (2005). *Duett*. Leipzig–Mainz: Schoot–Klett.
- Крапев, С. (2002): *Увођење ученика млађих разреда у основе музичке џисменосџи*. Београд: *Метџодичка џракса*, 3, стр. 52–57.
- Критская, Е. Д. и др. (2000): *Музыка 2-рабочая џеџрадь*. Москва: Просвещение.
- Критская Е. Д, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. (2001): *Музыка*. Москва: Просвещение.
- Критская Е. Д, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. (2002): *Музыка 1–4 классы метџодическое џособие*. Москва: Просвещение.
- Критская, Е. Д. и др. (2009): *Музыка 1-рабочая џеџрадь*. Москва: Просвещение.

- Кундачина, М. и Банђур, В. (2007): *Академско писање*. Ужице: Учитељски факултет.
- Кундачина, М. и Банђур, В. (2007): *Методолошки практикум*.
- Кундачина, М. и Бркић, М. (2008): *Педагошка статистика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Лелеа, Ј. (2007): *Иновације у настави кроз садржаје алтернативних уџбеника музичка култура за I–IV основне школе на румунском језику и приручник за учитеље*. Београд: Завод за уџбенике.
- Lelea, I. (2010): *Cultura muzicală 1*. Београд: Завод за уџбенике.
- Lelea, I. (2010): *Cultura muzicală 2*. Београд: Завод за уџбенике.
- Lelea, I. (2010): *Cultura muzicală 3*. Београд: Завод за уџбенике.
- Lelea, I. (2010): *Cultura muzicală 4*. Београд: Завод за уџбенике.
- Лекић, Ђ. (1955): *Методика наставе певања у основној школи*. Београд: Народна књига.
- Manasteriotti, V. (1982): *Muzički odgoj na početnom stupnju*. Zagreb: Školska knjiga.
- Мандић, П. (1972): *Иновације у настави и њихов педагошки смисао*. Сарајево: Завод за издавање уџбеника.
- Мартиновић-Богојевић, Ј. (2010): *Значај наставе музичке културе у раном школском узрасту*. Београд: Педагогија, година LXV, стр. 668–673.
- Метлов Н.А. (1985): *Музыка – детям*. Москва: Просвещение.
- Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja filozofskog fakulteta sveučilista u Zagrebu.
- Миленковић, С. (2005): *Поучник за животи*. Београд: Евро.
- Милојевић, М. (1940): *Основна теорија музике*. Београд: Геца Кон.
- Мишков, М. (2003): *Сомборска џеванка*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Мишков, М. (2004): *Под сводом џлавим расјеваним*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Мишков, М. (2005): *Годишња доба у џесмама*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Мишков, М. (2009): *Пуј џике не важи*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Muzička enciklopedija 1–3* (1971). Zagreb: Jugoslovenski leksikografski zavod.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Наставни програма Републике Србије* (1952). Београд: Просветни џласник, година II, бр. 1.
- Наставни програма Републике Србије* (1959). Београд: Просветни џласник, година IX, бр. 7, 8, 9.
- Наставни програма Републике Србије* (1963). Београд: Просветни џласник, година XIII, бр. 11–12.
- Наставни програма Републике Србије* (1976). Београд: Просветни џласник, година XXVI, бр. 6, 7, 8, 9.

Наставни програми Републике Србије (1984). Београд: Просветни власник, година XXXIV, бр. 3, 4, 5.

Наставни програми Републике Србије (1995). Београд: Просветни власник, година XLIV, бр. 5.

Наставни програми Републике Србије (2004). Београд: Просветни власник, година LIII, бр. 10

Наставни програми Републике Србије (2005). Београд: Просветни власник, година LIV, бр. 1

Наставни програми Републике Србије (2006). Београд: Просветни власник, година LV, бр. 3.

Новиков А. М. (2005): *Методологија учебној дејателности*. Москва: Эгвес.

Njirić, N. (2001): *Put do glazbe*. Zagreb: Školska knjiga.

Петров, М. (2007): *Хајде да певамо*. Београд: Завод за уџбенике.

Педагошки речник. Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије (1967).

Плавша, Д., Поповић, Б. и Ерић, Д. (1968): *Музичко васпитање*. Београд: Завод за издавање уџбеника.

Potkovač-Endrighetti, M. (2002): *Metoda Suzuki*. Labin: Mathias Flacius.

Потковић, Н. и Шимлеша, П. (1989): *Педагошка енциклопедија 1–2*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.

Prek, S. I Završki (1981): *Teorija muzike*. Zagreb: Školska knjiga.

Програми основне школе у Немачкој (1994). Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије (1997).

Програми основне школе у Француској (1995). Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

Програми основне школе у Руској Федерацији (1998). Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

Радивојша, С. (2010): *Језик који може свако да разуме*. Београд: Просветни ирејлег – Педагошка пракса, XXVII година, бр. 774, стр. 3–5.

Радош, К. (2010): *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике.

Рајковић, Р. (2009): *IQ deteta – briga roditelja*. Novi Sad.

Rakijaš, B. (1981): *Osnovi muzičke kulture*. Zagreb: Školska knjiga.

Rojko, P. (1987): *Kriza muzičke kulture u školi i mogućnosti njenog prevladavanja* (doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet.

Rojko, P. (1982): *Psihološke osnove intonacije i ritma*. Zagreb: Muzička akademija – Croatia concert.

Rojko, P. (1981): *Testiranje u muzici*. Zagreb: Muzički zavod muzičke akademije.

Савићевић, Д. (1996): *Методологија изражавања у васпитању и образовању*. Врање: Учитељски факултет у Врању Универзитета у Нишу.

- Sam, R. (1985): *Програмска структура музичке едукације у развоју дечјих музичких способности у предшколском и основношколском васпитању и образовању*. Београд: магистарски рад.
- Способин, И. В. (1963): *Элементарная теория музыки*. Москва: Государственное музыкальное издательство.
- Станковић, Е. (2002): *Методички аспекти ојажњања и препознавања музичких феномена у општеобразовној музичкој педагогији*. Нови Сад: Покрајински секретаријат за културу, образовање и науку.
- Стојановић, Г. (1996): *Настава музичке културе*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Стојановић, Г. (2005): *Музичка култура 2*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Стојановић, Г. (2005): *Музичка култура 3*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Стојановић, Г. (2005): *Музичка култура 4*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Стојановић, Г. (2006): *Музичка култура 1*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Стоковић, П. (1982): *Музичко васпитање у основној школи*. Београд: Удружење музичких педагога Србије.
- Suzuki, S. (2002): *Odgoj s ljubavlju–Glazbom do neslućenih sposobnosti*. Zagreb: Centar za glazbenu produkciju.
- Tomerlin, V. (1969): *Dečje muzičko stvaralaštvo*. Zagreb: Školska knjiga.
- Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (1995): *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Терзић, Е. и Судзиловски, Д. (2002): *Испитивање музичке способности и музичке обавештености деце предшколског узраста у ужицком крају*. Ужице: Зборник радова Училијског факултета 3, год. 5, стр. 233–253.
- Терзић, Е. и Судзиловски, Д. (2006): *Вокално-инструментална настава као основ за наставу музичког васпитања*. Ужице: Зборник радова Училијског факултета 7, год. 9, стр. 145–150.
- Терзић, Е. и Судзиловски, Д. (2007): *Мојћности оспособљавања будућих учитеља за наставу музичке културе кроз вокално-инструменталну наставу*. Ужице: Зборник радова Училијског факултета 8, год. 10, стр. 185–195.
- Терзић, Е. и Судзиловски, Д. (2008): *Праћење резултата студента из основа музичке писмености (одсек за васпитаче)*. Ужице: Зборник радова Училијског факултета 9, год. 11, стр. 69-78.
- Терзић, Е. и Судзиловски, Д. (2008): *Мојћности оспособљавања будућих учитеља за наставу музичке културе кроз вокално-инструменталну наставу*. Ужице: Зборник радова Училијског факултета 10, год. 11, стр. 175–184.
- Терзић, Е. и Судзиловски, Д. (2009): *Пошребе васпитача за стручним усавршавањем у музичком васпитању*. Ужице: Зборник Училијског факултета 11, год. 12, стр. 217–228.

Терзић, Е. (2010): *Музика у развојним етапима деце предшколској узраста*. Ужице: *Зборник радова Училијској факултета*, год. 13, стр. 203–210.

Хофман-Јабланов, Ј. (1990): *Значај музичке културе у систему ошће образовања и васпитања*. Београд: *Учитель*, 33–34, стр. 212–216.

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2007): *Образовни стандарди за крај обавезној образовања – Музичка култура*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

Четриков, С. (1961): *Нојно букварче*. Софија: Държавно издателство *Наука и изкуство*.

Шамина, Л. (1985): *Работа с самодеятельным хоровым коллективом*. Москва: Музыка.