
**УНИВЕРЗИТЕТ УМЕТНОСТИ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ МУЗИЧКЕ УМЕТНОСТИ**



Мр Кристина Парезановић

**ПРИМЕНА ОСНОВНИХ ПРИНЦИПА
ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ МЕТОДЕ
МАРИЈЕ МОНТЕСОРИ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА**

Докторска дисертација

ментор:

Др Милена Петровић, ванр. проф.

коментори:

Др Соња Маринковић, ред. проф.

Др Емина Копас-Вукашиновић, ред. проф.

Београд, јануар 2016. године

Апстракт: Циљ ове докторске дисертације јесте иновирање наставног процеса и методских поступака у методици наставе солфеђа применом основних принципа васпитно-образовне методе Марије Монтесори. Значај тезе огледа се у предлогу за стварање прецизнијих критеријума приликом формирања методских упутстава у уџбеницима за методiku наставе солфеђа и у уџбеницима за солфеђо у основним музичким школама. У великој мери теза се односи на подстицање унутрашње мотивације код ученика, унутрашњих потенцијала за учење и креативно изражавање у музици и то стицањем личног искуства кроз истраживање и игру, чиме се обезбеђује трајност знања.

У дисертацији је најпре изложен теоријско-историјски контекст у којем су се развијале идеје Марије Монтесори, у оквиру којег смо на првом месту представили њен живот и стваралаштво, као и оне педагоге, филозофе, књижевнике и значајне истраживаче који су утицали на стварање Монтесори методе. Истакнут је, затим, значај активности за учење и развој, неизоставне од законитости дечијег развоја, поступака креативног изражавања, чиниоца дечијег учења и мотивације ученика. Логично је уследио приказ методичких поступака у планирању и организацији наставе солфеђа код нас, као и развоја музичке педагогије у Европи. Са освртом на значај и потребе примене основних принципа Монтесори методе у настави солфеђа, издвојили смо хирономију и улогу руке у процесу учења, затим паралелизам статичне и динамичне, репетитивне и функционалне методе рада са децом, као и везу Монтесори методе и способности памћења. Практично стечена искуства у Монтесори основној школи у Загребу и са семинара за Монтесори едукаторе, помогла су да се сачини експериментално истраживање, које се састојало од примене Монтесори методе у настави солфеђа, чије смо резултате, кроз шеснаест истраживачких задатака, приказали у интерпретацији и анализа података.

У завршном делу дисертације извршена је рекапитулација теоријских основа и добијених резултата истраживања приликом укључивања и примене основних принципа Монтесори методе у наставу солфеђа, а дате су и смернице за будућа педагошка и методичка истраживања.

Кључне речи: Методика наставе солфеђа, Монтесори метод, дидактичке игре, саморазвој, унутрашња мотивација, развој креативности у музици

Abstract: The aim of this doctoral dissertation is the innovation of teaching process and methodological procedures in the Methodology of Teaching Aural by application of basic principles of educational method of Maria Montessori. The significance of the thesis is revealed in the proposal for creating more precise criteria for methodological instructions in the textbooks of both methodology of teaching aural and Aural at primary music schools. The thesis greatly encourages students' motivation, inner learning potentials and creative expression in music by acquiring personal experience through research and games, thus providing permanence of knowledge.

The dissertation begins with theoretical and historical context in which the ideas of Maria Montessori developed, whereby her life and creative work was presented together with those pedagogues, philosophers, writers and significant researchers who influenced Montessori methods. Then, the importance of activities in learning and development, indispensable for a child's growth as well as procedures in creative expression and a factor of a child's learning and motivation were pointed out. This was logically followed by presentation of methodological procedures in planning and organization of teaching Aural in our country, together with the development of music pedagogy in Europe. With regard to the significance and need for application of basic principles of Montessori methodology in teaching Aural, chirognomy and the role of a hand in the process of learning were emphasized, as well as the parallelism of static and dynamic, receptive and functional methodology of work with children, and the connection between the Montessori method and the capacity for memorization. Practically acquired experience at Montessori primary school in Zagreb and on the seminar for Montessori educators were very helpful in experimental research, which included the application of Montessori method in sixteen research tasks in teaching Aural; the obtained results were presented in the form of data interpretation and analysis.

The final part of the dissertation present the survey of theoretical bases and the obtained results of research related to introduction and application of basic principles of Montessori method in teaching Aural, together with instructions for further pedagogic and methodological research.

Key words: Methodology of teaching Aural, Montessori method, didactic games, self-development, inner motivation, development of creativity in music

САДРЖАЈ

Апстракт	2
Abstract.....	3
УВОД	11
I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА	17
1. УВОД У ПЕДАГОШКУ МЕТОДУ МАРИЈЕ МОНТЕСОРИ.....	17
1.1 Живот и дело Марије Монтесори (Maria Montessori).....	17
1.2 Теоријски контекст у којем су се изграђивале идеје Марије Монтесори	20
1.2.1 Утицај хуманистичке оријентације у педагогији и њених следбеника на развој Монтесори методе	21
1.2.1.1 Еразмо Ротердамски о захтевима за промене образовног система и метода сазнавања	23
1.2.1.2 Раблеове идеје о васпитању и друштвено-педагошким реформама	26
1.2.2 Утицај педагогије буржоаског друштвеног система на развој Монтесори методе.....	32
1.2.2.1 Јан Амос Коменски: о организацији наставе у функцији памћења и разумевања градива	34
1.2.2.2 Жан Жак Русо: васпитање као друштвени процес	36
1.2.3 Утицај педагогије деветнаестог века на развој Монтесори методе	42
1.2.3.1 Јохан Хајнрих Песталоци као духовни творац савремене основне школе.....	43
1.2.3.2 Фридрих Фребел: о игри као стваралачкој самоактивности детета, која подстиче његов саморазвој	46
1.3 Монтесори метода: кључни појмови теоријског одређења	50
1.3.1 Монтесори педагогија	50
1.3.2 Припремљено окружење (средина).....	55
1.3.3 Монтесори материјали	56
1.3.4 Улога одраслих у учењу детета	57

1.4 Монтесори метода као метода научне педагогије	66
2. ЗНАЧАЈ АКТИВНОСТИ ЗА УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ ДЕТЕТА	70
2.1 Законитости развоја детета као полазне основе његовог образовања и активности	70
2.1.1 Историјски поглед на детињство, дете и његову активност.....	70
2.1.2 Дечији развој и његове законитости	74
2.1.3 Образовање и васпитање у контексту развоја.....	79
2.1.3.1 Активност као потреба предшколског детета.....	80
2.1.3.2 Могућности за учење школске деце	81
2.1.4 Игра у предшколском и школском узрасту као фактор правилног развоја и учења.....	82
2.1.4.1 Значај дечије активности кроз игру	83
2.1.4.2 Игра и васпитање у функцији дечијег развоја	88
2.1.4.3 Дидактичке игре.....	90
2.2 Имагинација и креативност као урођене снаге и потенцијал детета	93
2.2.1 Појам и дефиниције имагинације, креативности и даровитости	93
2.2.2 Период развоја имагинације и креативности	94
2.2.3 Дечија креативност на предшколском узрасту	97
2.2.4 Неговање дечије креативности школским системима васпитања и образовања.....	99
2.3 Чиниоци дечијег учења и развоја	107
2.3.1 Наслеђе као чинилац развоја	107
2.3.2 Средина као чинилац развоја.....	109
2.3.3 Активност као чинилац развоја.....	112
2.3.4 Чиниоци успешног школског учења.....	115
2.4 Мотивација деце за активност и учење	122
2.4.1 Мотивација за школско учење.....	130

2.4.2 Наставник и школски систем као предуслови за квалитетну активност ученика и његово постигнуће у школском учењу	133
3. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ У ПЛАНИРАЊУ И ОРГАНИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ СОЛФЕЋА; ЕЛЕМЕНТИ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У ПОЈЕДИНИМ МЕТОДАМА ЗА НАСТАВУ СОЛФЕЋА	141
3.1 Осврт на иностране методе наставе солфеђа	143
3.1.1 Методе европских музичких педагога.....	144
3.1.2 Велики музички педагози двадесетог века: концептуална веза између њихових приступа и Монтесори методе.....	148
3.2 Осврт на методе у српској музичкој педагогији	156
3.2.1 Развој уметничке музике и музичке педагогије у Србији.....	156
3.2.2 Српска музичка педагогија почетком двадесетог века	164
3.2.2.1 Развојни пут српске музичке педагогије после Мокрањца.....	164
3.2.3 Српска музичка педагогија после Другог светског рата.....	168
3.2.4 Музичка педагогија у Србији данас	170
3.2.5 Литература објављена у периоду од друге половине деветнаестог века до краја прве половине двадесетог века	171
3.2.6 Приказ деловања домаћих и страних педагога у Србији и Европи и њихове педагошке импликације.....	173
4. ЗНАЧАЈ И ПОТРЕБА ПРИМЕНЕ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ МЕТОДЕ МАРИЈЕ МОНТЕСОРИ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА.....	180
4.1 Кратак осврт на хирономију и фономимику	181
4.1.1 Хирономија.....	181
4.1.2 Фономимика	181
4.1.3 Стимулативно деловање функције руке	183
4.1.4 Рука у музичкој педагогији.....	184
4.2 Разлика између статичне и динамичне методе рада са децом.....	187
4.3 Веза између Монтесори методе и мнемотехнике (памћења, сећања).....	191

4.3.1	Шта утиче на памћење?.....	195
4.3.2	Фактори који утичу на музичку меморију	196
4.4	Функционални (продуктивни) и/или репетитивни (репродуктивни) начин учења	198
4.4.1	Како (може да) се спроводи функционално учење у школама	202
4.4.2	Функционално учење у настави музике	204
4.4.3	Примери функционалног учења кроз игру.....	206
4.4.4	Чула која учествују у учењу	211
4.4.5	Дидактички материјали у служби функционалног учења	213
4.4.6	Холистички приступ у настави	215
5.	ПРАКТИЧНА ИСКУСТВА У МОНТЕСОРИ ОКРУЖЕЊУ	225
5.1	Искуства из Монтесори Основне школе у Загребу	225
5.2	Монтесори семинар	228
6.	МОНТЕСОРИ ПЕДАГОГИЈА У НАСТАВИ СОЛФЕЋА (ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА НАСТАВА)	230
6.1	Адаптација педагошког простора	231
6.2	Дидактички материјали за наставу солфеђа.....	232
6.3	Дидактичке игре.....	232
6.4	Обликовање метода рада.....	233
6.4.1	Рад на репродукцији	233
6.4.2	Рад на опажању звука	234
II	МЕТОДОЛОШКИ ДЕО РАДА	237
1.	ПРОЈЕКАТ ИСТРАЖИВАЊА	237
1.1	Предмет истраживања	237
1.2	Проблем истраживања.....	237
1.3	Циљ истраживања.....	238
1.4	Задаци истраживања са истраживачким питањима.....	238
1.5	Хипотезе истраживања.....	240

1.6 Узорак истраживања.....	242
1.7 Методе прикупљања и обраде података.....	242
1.8 Време и место истраживања.....	243
1.9 Ток истраживања.....	243
III ИНТЕРПРЕТАЦИЈА И АНАЛИЗА ПОДАТАКА.....	249
1. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА.....	249
1.1 Разлика у постигнућима ученика на пољу опажања, репродукције и трајности знања у огледној и комбинованој групи пре и после примене Монтесори методе.....	251
1.1.1 Опажање.....	252
1.1.1.1 Иницијално тестирање.....	253
1.1.1.2 Финално тестирање.....	256
1.1.1.3 Резултати истраживања.....	258
1.1.2 Репродукција.....	271
1.1.2.1 Иницијално тестирање.....	272
1.1.2.2 Финално тестирање.....	276
1.1.2.3 Резултати.....	278
1.1.3 Трајност (ретест) знања на пољу опажања.....	278
1.1.3.1 Тестирање годину дана после увођења Монтесори методе.....	279
1.1.3.2 Испитивање ставова ученика о Монтесори методи годину дана после њеног увођења у наставу.....	292
1.2 Разлика у постигнућима и квалитету знања ученика у настави солфеђа у огледној и комбинованој групи у односу на контролну групу.....	298
1.3 Разлика у нивоу испољене унутрашње мотивације код ученика применом Монтесори и стандардне методе.....	306
1.4 Испољавање креативних потенцијала ученика у настави солфеђа применом Монтесори методе у односу на стандардну методу.....	315

1.5	Ниво подстакнутог самосталног истраживања код ученика применом Монтесори и стандардне методе	321
1.6	Постигнуће у инструменталној настави пре, у току и после примене Монтесори методе у огледном и комбинованом одељењу.....	323
1.7	Ставови наставника о квалитету наставе солфеђа применом стандардне методе са ученицима	379
1.8	Ставови наставника о квалитету стечених знања ученика у настави солфеђа применом стандардне методе рада.....	383
1.9	Ставови наставника о нивоу мотивисаности ученика у настави солфеђа применом стандардне методе рада.....	386
1.10	Ставови наставника о могућности испољавања креативних потенцијала и доживљаја музичког дела код ученика применом стандардне методе рада	394
1.11	Ставови наставника о значају покрета или покретних активности у настави солфеђа.....	398
1.12	Поступци наставника за побољшање (унапређење) наставе солфеђа	400
1.13	Ставови ученика који садржаје наставе солфеђа усвајају на уобичајен начин о предностима и недостацима овакве наставе	407
1.14	Ставови ученика из огледног и комбинованог одељења о новом начину рада и ефектима Монтесори методе после експеримента	415
1.15	Ставови наставника који су делимично учествовали у примени Монтесори методе о новом начину рада и ефектима методе	425
1.16	Ставови експертских посматрача часова о новој Монтесори методи у настави солфеђа (супервизија огледне наставе)	427
IV	ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	442
V	ЛИТЕРАТУРА.....	451
VI	ПРИЛОЗИ.....	464
	Прилог 1: Изглед Монтесори музичке учионице	464
	Прилог 2: Приказ дидактичких игара	469

1. Игра за репродукцију, развој осећаја за висину тона, развој музичке меморије и памћење комбинованих мотива.....	469
2. Игре за опажање и за развој музичке меморије.....	470
3. Игре за теорију музике.....	471
4. Асоцијативне игре за репродукцију и музичку меморију.....	472
5. Игре за вишегласно певање, рад на визуелном стварању осећаја за хармонију и облике акорада.....	473
6. Игре за развој креативности (почетни ниво компоновања).....	474
Прилог 3: Програм рада за трећи разред Основне музичке школе и план рада за друго полугодиште трећег разреда Основне музичке школе.....	475
Прилог 4: Композиције из уметничке литературе које смо одабрали за слушање и опажање.....	480
Прилог 5: Скала процене (евалуациона листа) за родитеље.....	481
Прилог 6: Фокус групе за наставнике солфеђа.....	487
Прилог 7: Фокус групе за ученике музичке школе.....	492
Прилог 8: Анкета за ученике који су учествовали у огледу, годину дана после увођења Монтесори методе у наставу солфеђа.....	494
Прилог 9: Скала процене (евалуациона листа) за наставнике инструмента.....	495
Прилог 10: Иницијално тестирање, мешовита група.....	500
Прилог 11: Иницијално тестирање, огледна група.....	502
Прилог 12: Финално тестирање, мешовита група.....	504
Прилог 13: Финално тестирање, огледна група.....	505
Прилог 14: Ретест знања, мешовита група.....	507
Прилог 15: Ретест знања, огледна група.....	509
Прилог 16: Аудио и видео снимци.....	512

УВОД

Када угледам дете, оно буди у мени две емоције: нежност, због онога што јесте и поштовање, због онога што ће можда постати (Louis Pasteur)

Педагошке тенденције савремене наставе настоје да се механичко памћење и вербализам у наставним методама сведу на најмању могућу меру. То подразумева активно учешће ученика у наставном процесу, њихово осамостаљивање и оспособљавање за практичну примену стечених знања, што се даље односи на понашање и сналажење у решавању проблема из свакодневног живота. То повлачи да се морају обезбедити услови за такав развој и то најпре у породици и окружењу, као једном од чинилаца развоја, односно, у предшколском периоду, а затим у школском окружењу. Када је реч о школском систему васпитања и образовања, смернице које се последњих деценија истичу на светским научним конференцијама (Крњачић, 2012; Станковић, 2008), наводе на потребу за што разноврснијим и креативнијим начинима рада, који би из ученика екстраховали најквалитетније потенцијале. Значајну улогу у проналажењу адекватне методе рада, који би задовољио савремене образовне тенденције, има наставник. Од наставника се очекује да изабере ону методу рада која ће код ученика градити самосталност и подстаћи саморазвој, која ће својим квалитетом код ученика изазвати и одржати унутрашњу мотивацију за учење. Резултат правилног методског приступа у свакој области изучавања јесте трајност и примењивост наученог.

Када је реч о специфичностима рада у музичким школама, уметнички предмети и њихове методике стварају погодан терен за модификацију наставног процеса. У раду који је пред нама бавићемо се иновирањем постојећих концепата теорије и праксе у настави солфеђа, тако што ћемо педагошки модел наставе предвиђен за предшколски и школски узраст општеобразовног профила - Монтесори методу, прилагодити и укључити у наставу солфеђа на узрасту школе за основно музичко образовање. Идеја о преношењу педагошког метода предвиђеног за општеобразовни школски систем, у специјализовану средину основне музичке школе, родила се услед сагледавања могућности испољавања дечијих потенцијала на настави солфеђа. Наш примарни

фокус био је усмерен ка својеврсној ограничености у испољавању потенцијала ученика у настави солфеђа, а у односу на то и према успостављању бољег баланса између онога што солфеђо као предмет може да пружи и услова у којима се потенцијал предмета и ученика може најбоље искористити.

У раду је обухваћено пет области истраживања, чије је заједничко тумачење било неопходно да би се примена прилагођеног Монтесори метода у настави солфеђа, сагледала у целини. Прва област представља приказ историје педагошких идеја од шеснаестог до двадесетог века. Општи је став да је педагогија какву данас познајемо почела да се развија крајем шеснаестог века, одвајањем од схоластичког друштвеног система и да је кроз неколико реформи доживела различите преображаје. На развој педагогије као науке нарочито је утицао развој психологије.

Друга значајна област представља психолошко-социолошки и педагошки контекст, у оквиру којег ћемо приказати кључне елементе развојне психологије, друштвени контекст као чинилац дечијег развоја, као и подстицајне мере за учење и развој кроз приступе у школском систему образовања и васпитања. Трећа област представља историјски приступ развоју музичке педагогије у оквиру којег ћемо приказати паралелизам развоја музичке педагогије у Европи и у Србији, са прегледом домаће литературе од друге половине деветнаестог века до Другог светског рата. С тим у вези приказаћемо и најзначајније музичке педагоге Европе и Србије и њихове основне делатности у том временском периоду. На аутентичност слике стања музичке сцене у периоду од друге половине деветнаестог века до Другог светског рата, утицаће и наводи из водећих часописа који су се у то време објављивали, а које ћемо у раду истаћи.

Четврта област којом ћемо се у раду бавити јесте педагогија, односно, методичко-дидактички приступи у настави. У оквиру ове области обухватићемо методе рада наставника у савременом образовном систему, како у општеобразовним школама, тако и у специјализованим школама, каква је музичка школа. Пета област представља истраживачки приступ у оквиру којег ћемо се бавити имплементацијом педагошке методе предвиђене за наставу на предметима у школи општеобразовног типа, у специјализовану наставну средину музичке школе, тачније, у наставу на предмету солфеђо. С тим у вези, бавићемо се и анализом резултата добијених емпиријским истраживањем у оквиру којег ће се испитивати неколико параметара везаних за конкретну наставну област (солфеђо).

Будући да је Монтесори метода суштински базирана на потребама детета, што подразумева познавање развојних периода код деце, то се примена ове методе у сваком тренутку управља захтевима које пред педагога постављају предмет изучавања и онај коме се садржај предмета излаже, односно, дете. Монтесори метода прилагођава се дечијим способностима и склоностима и у први план ставља обраду и понављање наставног материјала путем дидактичке игре и покрета. Развој креативности један је од приоритета Монтесори методе када је у питању развој дечијих потенцијала. С тим у вези, Монтесори методом се постиже преиспитивање сопствених потенцијала и њихових граница, будући да је базирана на подстицању саморазвоја и унутрашње мотивације за учењем и сазнавањем. Ово су, између осталих, били разлози примене Монтесори методе у настави солфеђа, јер се у нашем школском систему на овом предмету у недовољној мери третира дидактичка игра, развој креативности и подстицање унутрашње мотивације - кључних елемената за испољавање и развој постојећих потенцијала код ученика.

Рад се састоји из шест основних делова, од којих су прва три: теоријске основе истраживања, методолошки део рада и интерпретација и анализа података, док се четврти, пети и шести део односе на закључна разматрања са импликацијама, коришћену литературу и прилоге. У првом делу рада под називом *Теоријске основе истраживања*, приказаћемо теоријско-историјски контекст у којем су се развијале идеје Марије Монтесори. С тим у вези, у поглављу *Увод у педагошку методу Марије Монтесори*, најпре ћемо представити њен живот и рад, а затим педагоге, филозофе, књижевнике и значајне истраживаче који су антиципирани Монтесори методу, почев од шеснаестог, па до краја деветнаестог века, када је Монтесори метода почела да се формира. У том смислу поменућемо делатност Еразма Ротердамског и Франсоа Раблеа, као реформаторе образовног система из периода Хуманизма и ренесансе, затим у истом контексту Јана Амоса Коменског и Жан Жака Русоа, као најзначајније личности на пољу педагогије у оквиру буржоаског друштва и на крају Јохана Песталоција и Фридриха Фребела као истакнуте педагошке фигуре деветнаестог века. Све поменуте личности обликовале су, свака на свој начин, Монтесори методу. У оквиру овог поглавља обрадићемо и кључне појмове Монтесори педагогије и конституисање ове методе као научне. У другом поглављу овог дела рада, под називом *Значај активности за учење и развој детета*, изложићемо неколико питања, а најпре она везана за законитости развоја детета, затим за поступке приликом развоја креативности у школским системима васпитања и образовања, чиниоцима дечијег учења и развоја и

мотивације ученика за саморазвој. У потпоглављу о законитостима развоја детета као полазним основама за његово образовање и активност, говорићемо о погледу на детињство кроз историју, детету и његовој активности, образовању и васпитању у контексту развоја, до игре у предшколском и школском узрасту као фактору правилног развоја и учења. У наредним потпоглављима говорићемо о имагинацији и креативности као урођеним снагама и потенцијалу детета, о чиниоцима дечијег учења и развоја и о томе шта утиче на мотивацију деце за саморазвој. Треће поглавље првог дела рада, под називом *Методички приступи у планирању и организацији наставе солфеђа; елементи Монтесори методе у појединим методама за наставу солфеђа*, садржаће приказ развоја музичке педагогије у Европи и у Србији у периоду од друге половине деветнаестог века до Другог светског рата. У овом поглављу даћемо осврт на методе европских музичких педагога и истаћи значајне европске музичке педагоге двадесетог века, ради увида у концептуалну везу између њихових приступа и Монтесори методе. Осим тога, паралелно ћемо се осврнути на методе у српској музичкој педагогији, где ћемо дати преглед развоја уметничке музике и музичке педагогије у Србији од друге половине деветнаестог века до данас, заједно са прегледом објављене литературе у периоду од друге половине деветнаестог века до Другог светског рата. У четвртом поглављу првог дела рада, под називом *Значај и потреба примене основних принципа васпитно-образовне методе Марије Монтесори у настави солфеђа*, говорићемо о хирономији и фономимији, о разлици између статичне и динамичне методе рада са децом, о вези између Монтесори методе и памћења и о разлици између функционалног и репетитивног начина учења. У овом контексту поменућемо и чула која учествују у учењу, дидактичке материјале и холистички приступ у настави. Практично стечена искуства у Монтесори основној школи у Загребу и са семинара за Монтесори едукаторе, описаћемо у петом поглављу првог дела рада, док ћемо у шестом поглављу под називом *Монтесори педагогија у настави солфеђа (експериментална настава)*, приказати Монтесори методу примењену експериментално, директно у настави. С тим у вези приказаћемо адаптиран педагошки простор, дидактичке материјале за наставу солфеђа, дидактичке игре, као и обликовање методе рада на солфеђу кроз рад на репродукцији и опажању звука.

У другом делу рада под насловом *Методолошки део рада*, представићемо пројекат истраживања, који садржи предмет, проблем и циљ истраживања, затим шеснаест истраживачких задатака са истраживачким питањима, хипотезе и узорак истраживања, опис метода прикупљања и обраде података, време и место истраживања

и ток истраживања. До резултата истраживања долазили смо квалитативним методама за прикупљање есејских података (анкете/фокус групе са наставницима и са ученицима, систематско посматрање узорка часова) и квантитативном техником у виду скала процена, као и уз помоћ оцена за знање из области солфеђа и анализом конкретних задатака. Истраживање се, дакле, заснивало на квалитативној и квантитативној методологији прикупљања и обраде података.

У трећем делу рада под називом *Интерпретација и анализа података*, приказаћемо резултате истраживања преко шеснаест постављених истраживачких задатака. После четвртог дела рада - *Закључна разматрања са импликацијама*, уследиће преглед референци и прилога употребљених у истраживању.

Још једно питање из нашег истраживања везаног за примену Монтесори методе у настави солфеђа, желели бисмо додатно да расветлимо, а тиче се почетног описмењавања. Марија Монтесори изградила је сопствени систем описмењавања у музици, чији се принципи темеље на специфичном приступу и раду са материјалом који је сама осмислила, а који је назвала звона. Свој метод рада на музичком описмењавању започиње на узрасту од треће или четврте године живота (Montessori, 1917; Maccheroni, 1966). Будући да је наш примарни циљ био примена Монтесори методе у настави солфеђа на постојећу, традиционалну основу, односно, методу описмењавања, то је логично било да Монтесори методу за наставу музике нисмо могли да надграђујемо, већ смо је постављали на постојећу основу. Надградња Монтесори методе за музичко описмењавање примењива је само са децом која су тим методом описмењена, што је у нашем случају неизводљиво, јер у Србији не постоје ученици који су прошли Монтесори музичку обуку¹. Наше истраживање заправо је прво у Србији путем којег ученици савладавају градиво из музике, тачније, из солфеђа, по Монтесори методи. Да је, међутим, у нашој земљи и постојао систем музичког описмењавања по Монтесори методи, нас то свакако не би интригирало колико приступ истраживања који смо одабрали, односно, примена основних принципа Монтесори методе у настави солфеђа у школи за основно музичко образовање, конкретније у трећем разреду, на постојећу традиционалну основу. Ово због тога што би ученици који солфеђо уче по традиционалној методи у сваком случају били бројнији од ученика који би евентуално били музички описмењени по Монтесори методи, те би даља разрада истраживачког проблема, у смислу импликација за нова

¹ До овог податка смо дошли контактирајући све Монтесори вртиће у Србији, као и Монтесори друштво Србије са седиштем у Суботици.

истраживања, била свакако извеснија. Слично Карлу Орфу, који својим концептом није имао амбицију да замени традиционални музички систем образовања (Казић, 2013), у нашем истраживању се не бавимо описмењавањем, већ оно (истраживање), представља допунску, додатну педагошку везу са основном методском конструкцијом, односно, базом, подлогом, то јест, везу са неком од метода описмењавања код нас. У случају нашег истраживања, та подлога била је Функционална метода описмењавања Миодрага Васиљевића, чију су почетну основу имала сва три одељења која су учествовала у истраживању: експериментално, мешовито и контролно. Увођење Монтесори методе у наставу солфеђа заправо је педагошко-методичка надградња постојеће основе, која може да се имплементира у сваки систем за описмењавање. Увођење Монтесори методе у наставу солфеђа не повезујемо са мањим или већим успехом методе за описмењавање примењене на претходним нивоима школовања, јер је ово другачији приступ ученику и радној средини, учионици, педагошком амбијенту у начелу, и у својој основи најпре носи начела развојне психологије. Законитости развојне психологије, а затим и педагошко-дидактичка правила која је установила Марија Монтесори, треба разумети, усвојити и применити у настави. Будући да је Монтесори метода обласно свеобухватна, њеном применом могу се исправити евентуални пропусти са претходних нивоа школовања, али се, такође, применом ове методе настава солфеђа може допунити и надоградити, а потенцијали ученика испољити и додатно развити.

У Монтесори школама и програму циљ и мерило вредности није оцена, циљ је стицање знања. Ученицима који се образују у складу са Монтесори принципима, основна мотивација је процес кроз који се пролази у току сазнавања. То је први и прави циљ Монтесори педагогије. Учење и знање је средство за спознају света и околине, средство за духовни и морални раст, зато стечено знање деца морају доживети и лично искусити да би га истински схватили.

I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЊА

1. УВОД У ПЕДАГОШКУ МЕТОДУ МАРИЈЕ МОНТЕСОРИ

1.1 Живот и дело Марије Монтесори (Maria Montessori)

„Деца су нам послата као киша која долази из душе, као богатство и обећање које се увек може испунити; наша је дужност да се побринемо и да припомогнемо да се то све заиста и испуни. Немојте мислити да је дете слабић, дете је оно што ће изградити личност човека“

Maria Montessori

(Seitz & Hallwachs, 1997a: 24)

Марија Монтесори је рођена у италијанском месту Кјаравале, близу Анконе, 31. августа 1870. године. Живела је на размеђу деветнаестог и двадесетог века, у време када је држава Италија, као и многе капиталистичке земље тадашње Европе, пролазила кроз фазу наглог развоја индустрије, саобраћаја, савременог и бржег начина комуникације, модернизације. У овом периоду снажно су се мењали и услови живота, мењао се положај породице, а тиме и схватање и положај детета унутар ње. Растући у сигурном окружењу породице, Марија Монтесори могла је да изабере пут којим до тада ниједна жена у Италији није пошла. Противно првој жељи да се образује за инжењера и упркос противљењима средине у којој је живела, Марија Монтесори 1896. године постаје прва жена лекар у Италији, заслуживши диплому медицинског факултета Универзитета „La Sapienza“ у Риму (Монтесори, 2003).

Основне идеје Марије Монтесори рађале су се упоредо са развојем егзактних наука са којима се сретала већ током студија медицине: биологије, експерименталне медицине, неуропсихијатрије, ембриологије, антропологије. Посебну пажњу јој је привукла психијатрија, а нарочито психичка обољења код деце. Први сусрет са ментално оболелом децом доживела је као волонтер на једној психијатријској клиници, где се ближе упознала са потешкоћама кроз које оболела деца пролазе. У том периоду формирала је идеју о методама рада са децом ометеном у развоју, које би, по њеном мишљењу, биле учинковитије, а оствариве пре свега уз помоћ два основна принципа: стрпљивим радом и радом по фазама (Монтесори, 2003). Те фазе су се, према Монтесоријевој, одвијале од формирања мишића и нерава, преко формирања чула, до интелектуалног и моралног образовања. До овакве врсте закључака, Монтесоријева је

долазила изучавајући искуства двојице француских лекара Итарда и Сегена, али и пратећи тадашње развојне токове у психоанализи и медицини (Монтесори, 2003).

Чувен је подухват двојице лекара са, како су га називали, „дивљим дечаком из Авејрона“, дванаестогодишњаком којег су безуспешно покушавали да науче говору. Како у томе никако нису успевали дошли су до закључка да у психолошко-интелектуалном развоју човека постоје тачно одређени узрасти када се неке способности развијају и, ако се тај период прерасте и у његовом трајању не изгради предвиђена способност, у случају „дивљег дечака“ говор, ту способност немогуће је регенерисати (Standing, 1957).

Као успешан практичар и педагог у друштвеним и научним круговима тадашњег Рима, доказала се веома брзо успевајући донекле да разбије сумње уперене против њеног начина рада и упорности која се огледала у константном раду са децом ометеном у развоју. Прво доказивање своје методе (која је тада била тек у почетној фази развоја), Марија Монтесори извршила је управо са васпитно-запостављеном и децом ометеном у развоју. Будући да је радила са децом са посебним потребама, дошла је на идеју о прављењу посебних предмета које ће та деца користити.

По дипломирању, добила је место помоћног доктора у Психијатријској болници на Универзитету у Риму. Током посете установама за поремећене особе сусретала се са децом без родитељског старања, запостављеном и занемареном, која су каснила у развоју. У жељи да им помогне, сазнаје од васпитачице да се деца после сваког оброка дословно бацају на под у потрази за мрвицама хлеба. Стендинг описује значај овог догађаја следећим речима: „Монтесори је погледала по соби и видела да деца немају никакве играчке нити било какве предмете – да је соба потпуно празна. Није било никаквих предмета које би деца могла да узму у руку, држе или користе. Монтесори је у децјем понашању видела потребу за нечим што је другачије и више од обичне потребе за храном. За ову децу, схватила је, само је један пут ка интелигенцији, а то је преко њихових руку. Инстинктивно су ова деца тражила тај пут на једини расположив начин” (Standing, 1957: 9,10).

Ове предмете Марија Монтесори касније модификује прилагођавајући их потребама здраве деце. Монтесори дидактички материјали, како су касније названи, били су

средство за стимулацију и унапређење манипулативних, чулних и језичких способности.

Како наводи Стендинг, не само да се инфериорни менталитет деце заостале у развоју, са којима је Марија Монтесори радила, развио до необичног и неочекиваног нивоа, већ су нека од њих научила да читају и пишу тако добро да су успешно положила државни испит за школску децу. Ово чудо је праћено аплаузом и честиткама од стране највиших државних инстанци, али, како пише Стендинг, Марија Монтесори је све то прокоментарисала овако: „Док су се сви дивили мојој деци, ја сам размишљала о разлозима због којих су здрава и срећна деца у нормалној школи, на тако ниском нивоу развоја, да се на тесту интелигенције изједначавају са мојим несрећним ученицима“ (Standing, 1957: 11). Размишљајући, можемо слободно рећи, визионарски у односу на своје колеге, Марија Монтесори закључује да ће примена сличних метода рада са нормалном и здравом децом, развити њихове личности на изненађујући начин.

Године 1907. Марија Монтесори је почела да ради са хетерогеним групама у којима је било деце која су се разликовала и по хронолошком и по менталном узрасту. После две године објавила је прву књигу у којој је описала своју методу рада, а 1912. године отворила је прву Монтесори школу. Свих наредних година Марија Монтесори је своју методу проширивала и поставила га на узраст од раног детињства до адолесценције, што је резултирало отварањем многобројних Монтесори удружења, вртића и основних (општеобразовних) школа у свету. У исто време, путујући и држећи предавања и говоре, активно се борила за мир у свету и права жена и деце. Три пута је била номинована за Нобелову награду за мир. Поред многих признања која је добила за свој рад издваја се орден Легије части, који јој је додељен у Француској 1949. године (Standing, 1957).

Марија Монтесори умирла је у Холандији 1952. године од мождане капи, непосредно пред пут у Африку. Своју интелектуалну и материјалну заоставштину оставила је свом сину Марију, који је наставио да негује и развија Монтесори методу, а такође и да се брине о Монтесори друштву у Холандији (Standing, 1957). Широм света оснивала су се Монтесори друштва, а исто тако се спроводи организована обука Монтесори учитеља. Монтесори метода проширена је на целу основну школу општеобразовног система, па тако данас у свету постоји више од две хиљаде Монтесори основних школа.

Само у Америци их има око 1100, у Великој Британији око 500 и тако даље (<http://www.montesori.org.rs/>, преузето 4. фебруара 2012). У Србији је у Београду септембра 2011. године отворена прва Монтесори основна школа, док Монтесори вртићи постоје дуже и налазе се у неколико градова Србије.

Књиге које је Марија Монтесори током живота написала преведене су на преко двадесет језика. Међу најзначајнијим издвајају се: *Упијајући ум (La mente del bambino - Mente assorbente)*, *Од детињства до адолесценције (Dell'Infanzia all'Adolescenza)*, *Откриће детета (La scoperta del bambino)*, *Дете: тајна детињства (Il Segreto Dell'Infanzia)*, *Spontaneous Activity in Education*, *The Montessori Method*, *The Advanced Montessori Method I - Spontaneous Activity in Education*, *The Montessori Elementary Material (The Advanced Montessori Method II)*.

Велики утицај на обликовање методе Монтесори имала су и значајна достигнућа педагога из претходних раздобља (од шеснаестог до двадесетог века), који су, провоцирани стањем у друштву свог времена као и третманом детета унутар њега, својим педагошким ставовима потврдили и утемељили код Монтесоријеве извесне закључке у погледу централних одредница у образовним поступцима, охрабрујући је да најважније место у обликовању своје методе заузме управо потреба самог детета, у односу на коју се прилагођавају сви остали саставни чиниоци процеса образовања и васпитавања личности. Неки од аутора на које се ослањала Марија Монтесори били су и Франсоа Рабле (François Rabelais), Еразмо Ротердамски (Desiderius Erasmus Roterodamus), Јан Коменски (Jan Amos Komenský), Ж.Ж. Русо (Jean-Jacques Rousseau), Јохан Хајнрих Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi), Фридрих Фребел (Friedrich Wilhelm August Fröbel).

1.2 Теоријски контекст у којем су се изграђивале идеје Марије Монтесори

С обзиром на то да се у методи Марије Монтесори препознају утицаји њених претходника, сматрали смо да је потребно расветлити периоде у којима је педагогија какву познајемо данас почела да се формира и изнети ставове најзначајнијих представника, људи који су се својим радом и делима истицали у своје време и извршили дугорочан утицај на ток педагошке историје. С тим у вези, обрадићемо периоде и њихове представнике од Хуманизма и ренесансе до двадесетог века. Овај преглед ће додатно побољшати слику друштвеног стања у време када је Марија

Монтесори формирала своју методу. Такође, из ове позиције можемо јасније сагледати и развој српске музичке педагогије у односу на европску, о чему ћемо више говорити у трећем поглављу овог рада.

1.2.1 Утицај хуманистичке оријентације у педагогији и њених следбеника на развој Монтесори методе

Како налазимо у анализи историје школске педагогије и педагошких идеја Леона Жлебника, крајем 14. века у феудалном друштвеном систему се осећало одвајање грађанске културне свести од дотадашњих, претежно верски оријентисаних, ставова, чији се утицај ширио на све друштвене сфере. Темељи тадашњег поретка су били пољуљани, јачало је грађанство, економија, индустрија, расла је свест о *индивидуалним потребама појединца*. Теорије и пракса васпитања и образовања полазиле су од схватања да је напредак, добробит и очување достојанства човека појединца и човечанства у целини, главна сврха људског мишљења и деловања, независно од идеологије и религије. Корени хуманистичког приступа налазе се у античком схватању васпитања, у класичном образовању у којем је васпитни циљ био хармонични развој душе и тела (Жлебник, 1983).

Доба хуманизма и ренесансе донело је крупне слојевите промене у свим друштвеним сегментима, па тако и у школском систему, педагогији, а последично и у погледу визије детета у друштву. Према хуманистичким схватањима *дете треба посматрати као целовиту личност са сопственом индивидуалношћу* и у том смислу наглашене су промене у самом приступу настави и наставном градиву. За разлику од преренесансног периода, у хуманизму су се развијале тенденције самосталног рада детета, стварао се *концепт појединца са специфичним могућностима*, формирали су се ставови о функцији учења уопште, тежило се ка томе да се *наставно градиво схвати*, да се о њему размишља, насупрот дотадашњим тежњама које су се у највећој мери огледале у запамћивању туђих мисли и дефиниција, учењу „напамет“. Знање се схвата као практично, технички употребљиво (Крнета, 1981).

Педагози хуманизма и ренесансе, како налазимо код др Ж. Бојовић, указивали су на неопходност благог односа према деци, *поштовања њихове личности и њихових индивидуалних склоности*. Како из њихових списа можемо сазнати, инсистирали су на томе да се садржаји метода васпитно-образовног рада прилагоде, да се наставно

градиво свих предмета *презентује животније*, да у проучавању одређених наставно-научних области *ученици активно и критички расуђују* и да их *упоређују са чињеницама стеченим искуством*, непосредним планирањем и изучавањем природне и друштвене стварности. „У суштини гледано хуманистичка педагогија је тежила да код деце развије *дух критичког, свесног и самосталног учења* које би ишло у правцу развоја индивидуалног васпитно-наставног рада. Ученик треба да се развија слободно“ (Бојовић, 2003: 76).

Пошто су хуманисти били противници догматске и механичке наставе, трудили су се да наставом *развију умне способности детета* и његову *самосталност* уопште. Врло је важно било и то што се наставни програм под утицајем хуманистичких наука проширио и што су на вредности почели добијати реални предмети (астрономија, механика), а и историја, географија и литература (граматика и језици). Поново се вредновало физичко васпитање, а посебно гимнастика. Због снажног процвата уметности било је сасвим природно што су педагози тога доба истицали захтев за естетским васпитањем (литература, музика и друго). Хуманизам није, додуше, значио потпун прекид са религијом, али је религија тада битно изгубила на важности (Жлебник, 1983).

Педагогија хуманизма и ренесансе је, како даље налазимо код Жлебника, на дневни ред изнела питања која су се касније показала као најважнија питања буржоаске педагогије. То се најпре тицало васпитних циљева (васпитања личности, односа између личности и заједнице, васпитања као фактора развоја детета, мотива поступака са дететом, степена васпитачевог утицаја на развој детета, односа између образовања и васпитања, питања ученикове активности и самосталности у наставном процесу, питања очигледности и тако даље), тако да је педагогија у доба хуманизма већ захватила најважнију проблематику буржоаске педагогије на почетном ступњу у каснијим вековима (Жлебник, 1983).

Насупрот педагогији феудалног поретка, која није донела никакве развојне помаке, јер је васпитавала/припремала дете за загробни живот и његове унутрашње потенцијале и потребе потпуно занемаривала учећи их покорности, душевни и ментални препород хуманизма и ренесансе покренуо се кроз смелост учених људи шеснаестог века који су довели до реформе педагошког система.

Педагошке идеје из овог периода које су имале утицаја на Марију Монтесори, пре свега су се тицале тога да је дете требало третирати као целовиту личност са сопственом индивидуалношћу, чије су се потребе и склоности разликовале и према

коме се требало односити са поштовањем, што је она касније преузела. Што се тиче наставног процеса, исто као и хуманисти и Марија Монтесори је акценат стављала на схватању презентованог градива и повезивању са практичним животом. На хуманисте се угледала и по томе што је захтевала да ученици активно учествују у наставном процесу, да информације упоређују са чињеницама, да размишљају критички, односно, да развијају своју самосталност.

Главни представници хуманистичке педагогије су Еразмо Ротердамски (Немачка) и Франсоа Рабле (Француска).

1.2.1.1 Еразмо Ротердамски о захтевима за промене образовног система и метода сазнавања

„Нема поузданијег доказа људској неразборитости и глупости, но што је претерано самозадовољство.“
(Ротердамски, 2012: 51)

Еразмо Ротердамски (1466 – 1536) био је зачетник епохе хуманизма и ренесансе. Отвореним, високо саркастичним ставовима прокламованим у својим делима, од којих је најупечатљивије дело *Похвала Лудости (Stultitiae Laus)*, постао је духовни предводник многих генерација вођених начелима преокрета и за сазнањима о природним и друштвеним наукама и уметностима, током шеснаестог века (Трнавац и Ђорђевић, 1995).

Еразмо Ротердамски је Лудост представио као божицу (богињу); реч се користи као властита именица, па се стога пише великим словом.

Ротердамски је имао толики утицај на друштвену свест да је сваки његов штампани памфлет или књига са изрекама или било какав научни текст, одмах претваран у манифест, иако му то ни најмање није био циљ. Високо образован, ерудита, доктор теолошких наука, Еразмо Ротердамски је своја виђења најслободније делио са Томасом Мором, енглеским хуманистом, књижевником, теологом и државником, уверен у његову широку свест и смисао за хумор и препознавање опште трагедије, односно, сатиру коју су обојица неговали, па је тако и најзначајније дело Еразма Ротердамског, „које ће му донети највише славе и које ће његову славу одржати све до наших дана“, настало управо на имању Томаса Мора у Енглеској 1509. године, за готово седам дана (Ротердамски, 2012: 15).

Похвала Лудости представља општу критику на стање у друштву, а нарочиту покуду аутор усмерава ка црквеним догматским правилима по којима и у име којих је вршен физички и ментални терор над људима и децом (Ротердамски, 2012). Будући да је и сам Еразмо Ротердамски био школован у манастиру и да је готово комплетан систем власти у то време био под црквеном управом, ово његово дело морало је бити заоденуто у метафору и главни лик додељен Лудости, како се експлицитнијим избором речи и стилем не би још више компромитовао. Без обзира на ту дозу опрезности, дело је стављено у индекс забрањених књига, а Еразмо је морао да се склања и бежи готово целог свог живота (Жлебник, 1983). У прилог слици ужаса кроз који је пролазио бивајући прогоњен, додајмо то да су његовог издавача црквене власти убиле, спаљујући га на ломачи (Ротердамски, 2012). Ово дело, до данас изненађујући читаоца снажним и живим хумором иза којег се крије сва трагедија људске непроменљиве природе, рефлектује огромну жељу за реформама, за *осамостаљењем индивидуалности* у друштву, за *развојем образовања* и *другачијим третманом детета унутар школског система*.

У педагошком смислу *Похвала Лудости* наноси велику штету схоластици, а отвара врата новим виђењима, другачијем начину учења, другачијој релацији на нивоу учитељ - ученик, отвара врата класичним наукама и уметностима. Најбољи приказ ситуације у тадашњем школском систему долази управо из уста саме богиње Лудости: „... Прећи ћу стога на оне људе који међу смртнима чувају изглед мудрости и, што се каже, грамзе за златном граном.

Прво место међу њима држе граматичари, сорта људи од које заиста не би било ништа несрећније, ништа тако смућено ни тако мрско боговима када ја не бих блажила незгоде њихова бедног позива неком врстом пријатне сулудости. И на њима не лежи само петоструко проклетство, као што каже грчка пословица, него сто пута петоструко: увек гладни и прљави, у својим учионицама (у учионицама, рекох) – не, него мучионицама или ступицама, у гомили дечурлије, старе у раду, глухну од вике и пропадају од смрада и нечистоће; али им ја ипак у својој доброты помажем те им се чини да су најзначајнији на свету. Они тако уживају у себи када плашљивом чопору деце утерају страх у кости погледом и гласом пуним претње, када туку јаднике штапом, шибом и каишем и када, према сопственом признању, бесне на све могуће начине као онај кумијски магарац“ (Ротердамски, 2012: 87-88).

Из овог цитата може се видети логика и стремљење филозофије Еразма Ротердамског код којег је трагична истина људске свести толико добро схваћена да се може приписати само стању над којим је завладала Лудост са свим својим слугама.

А према Ротердамском, слуге богиње Лудости су: Самољубивост, Ласка, Заборавност, Лењост, Наслада, Лакомисленост, Разузданост, Гозба и Тврд сан (Ротердамски, 2012, 38).

Реченица у којој у кратким цртама описује наставни програм, „... Иако деца трпају у главу суште будалаштине...” (Ротердамски, 2012: 88), говори о крајњој нужди промене градива и исто тако промене у методама сазнавања. Из ове слике доста сазнајемо и о односу тадашњих учитеља према ученицима, али и према самој професији.

Како можемо закључити, оно што повезује учење и филозофију Еразма Ротердамског са основама на којима су се зачеле прве идеје Марије Монтесори, јесте став према детету у школском образовном систему, као и став према начину учења. Као што ћемо видети из основних захтева у Монтесори методи, који се, да још једном нагласимо, развио почетком двадесетог века, третман детета у школи, као и начин учења, се после хуманиста и буржоаских педагога, као и утицаја педагога деветнаестог века на педагошки систем, јесте изменио, али не у неопходној и довољној мери, с обзиром на то да је сличне захтеве постављала и Марија Монтесори много година после њих. Ово наводи на закључак да је коренита промена образовног система дуготрајан и слојевит процес на који нарочито утиче друштвено-социјални и религијски контекст у којем човек сазрева. Као потвда ове тезе иде у прилог и чињеница да се претходни схоластички систем средњовековног феудализма држао на свој својој висини пуних десет векова.

Још један хуманиста који је служио као узор, а његове идеје као покриће за методске поступке Марије Монтесори, био је Франсоа Рабле, ученик Еразма Ротердамског.

1.2.1.2 Раблеове идеје о васпитању и друштвено-педагошким реформама

„Зато те, сине, опомињем да младост проведеш тако да се користиш науком и врлином“
(Рабле, 2000: 192)

Франсоа Рабле (1494 - 1553) је био један од највећих француских хуманиста. По основном образовању лекар, бавио се и ботаником и правом. Био је један од највећих ерудита свог времена. Ерудицијом је украсио сваку страницу свог најзначајнијег дела *Гаргантуа и Пантагруел* (*Gargantua et Pantagruel*). Због огромног знања из најразличитијих области које је пренео у ово дело, информације и податке су, како истиче Жлебник, црпили стручњаци многих профила: историчари, ботаничари, географи, лекари, филозофи, филолози, правници и тако даље. Једном речју, Раблеово дело представља својеврсну енциклопедију шеснаестог века из које су се узимале информације за разне теме везане за тај период: нпр. о начину одевања, женским фризурама и хаљинама, о кувању, вештини јахања и тако даље (Жлебник, 1983).

Петокњијже *Гаргантуа и Пантагруел* представља метафору скривену у ликовима два дина: Гаргантуа и Пантагруела, оца и сина. Како је сам Франсоа Рабле замислио, они су метафорично представници свога времена и носе карактеристике друштвеног поретка у којем су расли, васпитавали се и социјално образовали: Гаргантуа као отац - старог, превазиђеног, феудалног, схоластичког, а Пантагруел као син - новог, ренесансно-хуманистичког, савременог поретка (Рабле, 2000).

У овом кратком пресеку нећемо се бавити толико свеукупним животом и делом Франсоа Раблеа, нити ћемо хронолошки пратити догађања везана за рађање нове свести и настанак епохе на општем нивоу, већ ћемо пажњу посветити суштинским општим и педагошким смерницама на које Рабле указује у свом најзначајнијем, животном делу. Какав значај за педагогију у наступајућем времену имају Гаргантуа и Пантагруел, казаће нам се из анализе њиховог међусобног односа са једне и њиховог односа према друштвеном уређењу у којем су живели, са друге стране.

Концепција васпитања коју заговара Франсоа Рабле јесте реализам. У овом живописном, сатирично-комичном роману, Рабле се отворено супротставља свему што представља тадашње свеопште културно и друштвено стање. Мало је рећи да је писац био разочаран у људе тадашњег друштва. Слободним ставом, са отвореним презиром према свему што је важило као правило, Франсоа Рабле дословно, а чешће пренагљујући, осликава животне ситуације у којима је, без сумње, и сам учествовао, па

их тако врло верно и приказује. Управо због овакве претерано директне мржње коју исказује необично сликовито за једног католичког монаха (најчешће са опсценим описом, али свакако са дубљом, слојевитом симболиком²), роман је у време свог настанка, како због језика тако и због значења и тумачења сцена и улога, био цензурисан од стране католичке цркве и тада водећег француског универзитета у Паризу - Сорбоне (Sorbonne) (Рагле, 2000). Како налазимо код Жила Мениа (Gilles Mauné), скаредно и опсцено се појављује у књижевности или уметности готово по правилу као техничко средство којим се читалац жели пробудити. Најчешће је то манир чија је сврха освешћивање и увођење у реалност (Маунé, 1993).

Најзначајнији део романа који се тиче педагошке праксе ове две епохе - средњовековне и ренесансне - јесте Гаргантуино писмо упућено сину Пантагруелу, које чини својеврсну химну ренесансној култури. Према садржају књиге, Пантагруел се школује на високим школама у Паризу, када добија ово писмо од оца у којем он, између осталог, каже:

„ ... Иако је мој покојни отац, блаженопочивши Незајаз, све своје напоре уложио да ја постигнем савршенство науке и знање политичко савладам до краја (...) ипак, и сам ћеш то помислити, време није било ни тако згодно ни тако погодно за књижевност, као што је време данашње, нити сам ја имао толико обиље наставника као ти... Време је тада нешто још сумрачно било и осећала се невоља и поразност Гота, који су уништили сваку добру литературу... Сад видим толику измену да бих данас с муком био примљен у први разред малишана што шкрабају сврачје ноге... Данас су све науке на снагу враћене, језици су обновљени; језик гречески без кога се нико не би без стида могао назвати ученим, јеврејски, халдејски, латински... Видим већ да су данашњи хајдуци, целати, пробисвети и коњушари сто пута учевнији и изображенији но доктори и проповедници мога времена... Покупи знање, хоћу да видим амбис од знања... Хоћу, једном речју, да даш себи рачуна о томе колико су ти студије користиле, а најбоље ћеш то учинити ако о свему будеш водио расправе, јавно, против свих и свакога, а такође и ако будеш посећивао књижевне људе, којих има у Паризу као и другде...“ (Рагле, 2000: 190-194).

Из овог писма прво се уочава огромна жеља Франсоа Раглеа за демаргинализацијом науке, знања, слободе мишљења и говора, издизањем из просечности, за здравим погледом на учење и сазнавање. У самим идејама о васпитању

² Више о овоме видети у: часопис Култура бр.33/34, Михаил Бахтин, *Раглеове слике и савремена му стварност*, Завод за проучавање културног развоја, Београд, 1976, 112-128.

стављеним у улоге Гаргантуе и Пантагруела, види се и велика мржња према вербалном васпитању схоластичара као и потреба да се такво стање мења. Схоластичко учење ослањало се на принцип памћења, учења напамет великог броја књига, насупрот Раблеовим, односно, хуманистичким, па и идејама свих каснијих педагога, које иду за тим да се градиво учи са разумевањем, што бисмо са наше тачке гледишта поредили са репродуктивним и функционалним начином учења, за шта се и данас многи научници из различитих области (и даље) залажу.

Најскорији пример у борби за надвладавањем функционалног над репродуктивним знањем, видимо у настојањима Менсиног (Менса) центра за развој науке Никола Тесла центар у којем се на посебан начин осмишљавају методе рада које утичу на дуготрајно памћење и практично употребљиво знање. Покретач овог центра је др Ранко Рајовић, члан борда директора светске Менсе и директор Менсе Србије.

Рабле даје јасне алузије на људску природу за коју сматра да је суштински добра и хармонична. Велики значај придаје *развоју дечије личности и индивидуалности, склоностима и могућностима сваког човека посебно*, па на основу тога предлаже, односно, захтева и одређене промене у систему васпитања и образовања. По Раблеовом мишљењу не треба гушити слободан развој човека неприродним стегама, *градиво у школама треба да буде прилагођено узрасту деце*, а потребно га је изучавати тако што ће се оно (градиво) и *учитељ прилагођавати потребама и могућностима детета*, а не обрнуто. Критикује физичко кажњавање деце у школама и све што уништава ведрину живота, критикује Сорбону, јер сматра да је у рукама цркве за коју говори да је апсолутистичка и бескорисна, окренута само својим интересима. Наглашавао је потребу за физичким развојем детета, бављење гимнастиком, пливањем, јахањем (Жлебник, 1983). Према његовом мишљењу дете треба да стекне све врсте вештина, треба да упозна све врсте занимања и треба да учествује у свим врстама разоноде, али је човеку пре свега потребно обимно и темељно васпитање ума. Он је заступао мишљење да треба развијати активност детета (сопствено посматрање, процењивање) (Жлебник, 1983).

Раблеове идеје о новом добу, о ренесанси у свим пољима, па тако и у васпитању и образовању, касније су утицале на многе друге значајне личности у време буржоазије

(Јан Амос Коменски, Жан Жак Русо), па све до новог века (Јохан Песталоци, Фридрих Фребел, Марија Монтесори).

Ради прегледнијег увида у главне карактеристике периода схоластике и периода хуманизма и ренесансе, основне претпоставке у вези са васпитањем, образовањем и схватањем детета у светлу педагошких теорија ових епоха, приказали смо у следећој табели:

Табела 1: Основна обележја схоластичке педагогије и педагогије хуманизма и ренесансе: о васпитању, образовању, схватању детета и методи учења

<u>Параметри</u>	Средњи век – схоластичка педагогија	Педагогија хуманизма и ренесансе
<i>Васпитање</i>	строги приступ детету	уважавање личности детета
	употреба застрашивања као метода васпитања	наглашава се неопходност разговора
	употреба физичке казне	физичко кажњавање као метода васпитавања се одбацује
	пуна покорност учитељу без слободе мишљења	учитељ има улогу помагача и сарадника
<i>Образовање</i>	учитељев став је неприкосновен	дете треба да искаже своје ставове приликом стицања знања
	учење ради општег добра	учење је лична активност
	неважно је шта појединац мисли о начину образовања	циљ је да особа сама опажа учење као потребно, смислено и важно
	у сврху образовања и васпитања често се прибегавало искључивању појединца из заједнице, као вид казне што повлачи недовољно самопоштовање и мањак самоуверености	акцент се ставља на саморазвој, самосвест и прихватање од стране околине
	образовни систем није	циљ образовања је

	повезан са реалним животом; усклађивање вере са разумом	комбинација информација са осећањима и личним доживљајима из живота ученика
	учионице су без дидактичких, помоћних материјала који би додатно стимулисали на стицање знања, вештина и навика; свако је окренут самом себи	најбоља радна атмосфера је сарадничка и мотивациона
<i>Градиво и методе учења</i>	догматски ставови на првом месту	природне науке и уметности
	учење напамет, без разумевања	учење у функцији општег образовања и подизања свести о човеку као моралном и слободном бићу
	учење што веће количине градива јесте циљ	садржај градива није циљ, већ средство за остваривање циљева хуманистичког васпитања и образовања
<i>Третман детета</i>	у средишту интереса је градиво научено напамет	у средишту интереса је дете и његов потенцијал
	осећања су подцењена и немају важност	уступа се место осећањима и понашању, а не само когнитивној сфери, односно ономе шта појединац мисли, већ и шта осећа
	нису постојала средства мотивације за учење нити	мотивација за учење и самовредновање

	се таква пракса разматрала	
	што већа количина градива научена напамет	подучавање начину учења, а не само стицање велике количине знања
	важне су само чињенице	осећања су важна исто колико и чињенице
	средина је немилосрдна, немотивациона, учење се одвија у сталном страху од физичке и других казни	средина која мотивише и не угрожава ученика

Добре стране схоластичке педагогије су у томе што је унапређивала логичко мишљење и јачала смисао за филозофију.

На овом месту направили бисмо кратко поређење које неизбежно скреће пажњу и има вишеструк значај због своје нарочите истрајности. Наиме, забрињавајућа чињеница у процесу образовања и васпитања деце јесте та да се, уколико се удаљимо само неколико година у назад, можемо суочити са дубоким траговима схоластичког, феудалног – средњовековног маниризма у систему васпитавања. Говоримо о чињеници да се тек недавно увео закон о спречавању злостављања деце у школама, односно, забрана физичког кажњавања и то усвајањем *Конвенције о правима детета* на Генералној скупштини Уједињених нација новембра 1989. године (Монтесори, 2001: 14), чији је потписник и наша земља. Многи од нас се живо сећају одређених васпитних метода наших учитеља с обзиром на то да су биле у употреби и *осамдесетих*, па и *деведесетих година двадесетог века*.

Облици физичког кажњавања деце у нашим школама до скорог времена су били: шамар, пацке, „извлачење“ ушију и зулуфа и тако даље

Додајмо и то да је *Конвенција* свој заматак имала још почетком двадесетог века у покрету за еманципацију детета, те да је двадесети век проглашен „веком детета“ (Монтесори, 2009: 22).

Сличности педагогије хуманизма и ренесансе са Монтесори педагогијом су веома велике будући да су представници педагогије хуманизма и ренесансе покретачи великих промена које су, делујући узајамно у периоду од шеснаестог до двадесетог

века, водиле ка васпитању и образовању на чијим основама почива и метода Марије Монтесори. Параметри из приказане табеле који се односе на колону *педагогија хуманизма и ренесансе* у потпуности се поклапају са основама Монтесори педагогије.

Хуманистички наговештај, добио је свој највећи замах у долазећем периоду, у времену развоја буржоаског друштва и последично, такозване, „буржоаске“ педагогије, односно педагошких тенденција које су се формирале паралелно са развојем буржоаског друштва.

1.2.2 Утицај педагогије буржоаског друштвеног система на развој Монтесори методе

Сматрати да су неколико значајних дела и знаменитих људи успели да промене и зауставе десетовековне тековине феудализма, у најмању руку би било наивно. Феудални поредак је оставио свог трага у измењеном облику све до деветнаестог века.

Као покриће за ову тврдњу може послужити и „педагошка борба“ у методи Марије Монтесори са краја деветнаестог века, где се она јасно залаже за потребе детета и уочавање и развој индивидуалних људских (дечијих) потенцијала. Више о овоме видети у поглављу: Основни принципи Монтесори методе.

С обзиром на то да је период седамнаестог и осамнаестог века био период преврата, борбе против феудализма, великих и честих револуција, време у којем су се људи лако узнемиравали и подизали побуне захтевајући бољи живот и статус, слободу мишљења и мању зависност од црквених власти, природна последица таквог стања јесте стварање и развој многих покрета, затим друштвених, филозофских, па и теолошких праваца. Стварали су се и многи различити духовни кругови вођени својствено скројеном филозофско-теолошком догмом, који су касније названи сектама (Патаки, 1951).

Будући да овде говоримо о западној Европи и периоду после велике шизме која се догодила 1054. године, то се одвајање различитих теолошких праваца, односно, формирање секти, односи искључиво на одвајање од хришћанске католичке цркве, односно, католичких верских учења.

У овом периоду одвојило се класно друштво, такозвана буржоазија и доживело свој економски, политички и културни развој. Свакако, у односу на економски статус и темпо развоја индустрије и политике зависио је и развој друштва сваке државе посебно, па су се наспрам тога у то време најбрже развијле Енглеска, а затим и Француска држава (Жлебник, 1983).

У току седамнаестог и осамнаестог века педагогија је изванредно напредовала. То је било време првих великих педагошких система и време борбе нових друштвених снага против феудализма. Дух нове педагогије оживео је у сјајним тековинама природних наука, а с друге стране у филозофском материјализму, емпиризму, рационализму и просветитељству. Школство се отуђило утицају цркве и прешло под управу државе. Спроведена је диференцијација између основне и средње школе, односно стручне школе. Нарочито је било важно оснивање учитељских припремних школа. Револуционарну промену чини посвећивање велике пажње телесном здрављу и васпитању, као и установљење савремене дидактике (Коменски, 1997).

За разлику од средњовековне теорије сазнања према којој се сваки човек рађа са урођеним идејама, буржоаска педагогија је заговарала учење да *човеково сазнање почиње чулима* (сензуализам). У периоду такозваног буржоаског материјализма, а нарочито у сензуализму, педагошки реализам свој филозофски корен има у дидактичким погледима напредних педагога који су се тицали очигледности, односу ствари и речи, појединачног и општег, перцепције и појма и тако даље (Жлебник, 1983).

Марија Монтесори прихватила је и разрадила идеју о томе да човеково сазнање почиње чулима и у односу на то израдила систем дидактичких материјала за свако чуло. Назвала их је сензорни материјали.

Главни представник просветитељства у нашој земљи у то време био је Доситеј Обрадовић (1739?-1811), а у западној Европи свој највећи и најдугорочнији значај заузео је на првом месту Јан Амос Коменски, а затим Жан Жак Русо и други.

1.2.2.1 Јан Амос Коменски: о организацији наставе у функцији памћења и разумевања градива

„У доброј школи рад је разонода.“

(Коменски, 1997: 21)

„Да би деца озбиљније ствари, које ће им озбиљно користити некад у животу, могла учити, и то на лак и пријатан начин, ваља свуда корисно мешати с пријатним.“

(Коменски, 1997: 244)

Схватање дидактике као вештине подучавања и науке о методама најбоље је разложио Јан Амос Коменски (1592-1670), аргументујући своје револуционарне ставове усмерене ка организацији наставе, школском систему, улози наставника, положају детета у друштву, значају образовања за све. Своје идеје „природног модела“ и мисли о дидактичко-методичкој организацији наставе, у циљу организације искуственог учења, детаљно је изложио у својим најзначајнијим делу *Велика дидактика (Didactica magna)*. Велику популарност широм света стекао је промовишући своју идеју о општој мудрости заснованој на свеопштем знању, односно - пансофији (Коменски, 1997). Будући да ћемо се овде више концентрисати на организацију наставе у функцији памћења и разумевања наставног градива, то ће наша пажња у највећој мери бити окренута ставовима Коменског које је излагао у књизи *Велика дидактика*.

У овом револуционарном делу објављеном први пут на чешком језику 1632. године, а касније на латинском 1657. године и на другим светским језицима, Коменски је изражавао неке од својих најзрелијих ставова, што га ставља у ред најпознатијих и најпризнатијих педагошких стручњака седамнаестог века. Синтетишући ставове хуманистичких идеја и сазнања, своје мисли најпре настоји да објасни природним поретком ствари. Будући да Коменски, како истиче Поткоњак, „и друштво и човека сматра саставним деловима природе, пошто верује да исти општи закони (у суштини механицистички) важе за све њих, Коменски је тако схваћене законе природе пренео и на друштво и на човека. Ти закони важе, по њему, и у васпитању човека“ (Коменски, 1997: 11).

У складу са временом у којем је живео као и са својим основним, теолошким образовањем, Коменски је, да би се заштитио, будући да је знао како и у којој мери ће његове идеје утицати како на противнике, тако и на следбенике и истомишљенике, кроз све мисли провлачио хришћанску идеологију. Чак је неколико поглавља *Велике дидактике* посветио црквеном учењу и моралу. Из природе је црпео поступност и

доследност, а у теолошким догмама је изналазио потврду својим наводима, па се тако сам почетак и већи део почетног излагања (али и 24. и 25. глава) у делу *Велика дидактика*, односи на објашњавање природних законитости уочених код других живих бића и следствено томе логичном стремљењу ка истим законитостима у васпитању и образовању са једне, и моралном васпитању и побожности, као духовне потпоре без које се ништа корисно, према речима Коменског, не може постићи у животу, са друге стране. Према Коменском, чулне, односно, сензуалистичке методе васпитања имају примат над дотадашњом вербалистичком наставном методом, јер, према његовим речима, *сазнање увек почиње од чула, нема ништа у сазнању што раније није било у чулима* („У разум пак ништа није доспело док најпре није прошло кроз чула“) (Коменски, 1913: 19). Коменски је 1654. године објавио први уџбеник очигледне наставе *Чулни свет у сликама (Orbis sensualium pictus)* у којем је сваки појам, појаву, посао или било шта друго што има додир са стварним, реалним животом, приказао са 302 дрвореза, односно, у сликама. Књига је, у различитим облицима, била омиљено штиво деце готово два века (Крнета, 1981).

Јан Коменски формирао је школски систем каквим га данас познајемо: поделио је, као прво, време потребно за васпитање и образовање од нула до двадесетичетири године у четири етапе по шест година, успоставио је групну наставу, затим уџбенике за сваки разред, дао је решење за изглед школске зграде која у свом саставу има школско двориште у којем се деца у паузама играју и раде гимнастику (данас физичко васпитање) (Коменски, 1997). Осмислио је изглед учионице, истакао важност *очигледне наставе*, па сходно томе предлагао истицање цртежа по зидовима школе који би и сликом подсећали на пређено градиво и служили као подсетник (данашња пракса панона) (Коменски, 1997). Упућивао је на *израду дидактичких материјала - очигледних средстава*, класификовао је време проведено у школи на часове, и то: часове обраде и часове утврђивања, увео наставне програме за сваки предмет и тако даље. Детаљно је описао *наставников став* приликом предавања и приликом утврђивања градива: како треба одржавати деци пажњу да би сви подједнако учествовали и били ангажовани на часу. Тврдио је да је за успешан рад и трајна постигнућа у науци и сазнавању неопходна *мотивациона атмосфера, подстицајна средства и буђење интересовања код деце* (Коменски, 1997). Успоставио је принципе у васпитању и образовању који су касније задржани и осамостаљени као дидактички принципи. Најопштији принцип Коменског јесте да васпитање треба да буде у складу са спољном природом и да води рачуна о природи детета, као и да наставу олакшава.

Нарочито је истицао постепеност, очигледност и систематичност у оквиру васпитања и образовања (Коменски, 1997).

Коменски је први објаснио потребу предшколског васпитања и сместио га у, како ју је назвао, *Материнску школу*, нагласио потребу образовања за све (богате, сиромашне, дечаке, девојчице), упућивао на више образовање кроз *Латинске школе*, односно, *Гимназије* и на крају *Академије* (Коменски, 1997).

Утицај Јана Амоса Коменског на развој методе Марије Монтесори огледа се у томе што је Марија Монтесори прихватила и допунила тезе Коменског о чулном васпитању и проширила их додајући специфична дидактичка средства која подстичу развој чула. Затим је преузела временску расподелу двадесетчетворогодишњег периода подељених на четири етапе потребних за школовање, чему је додала и разрадила тезе о периодима осетљивости. У методи Марије Монтесори препознаје се и захтев Коменског за мотивационом средином која подстиче на рад и учење, што је она употребила тако што је у својим учионицама материјале држала доступне ученицима, водила је рачуна о хигијени, проветрености, осветљености, у учионицама увек има биљака о којима ученици воде рачуна, а инвентар је био прилагођен речјем узрасту. Посебну пажњу Марија Монтесори је посветила едукацији наставника, како би њихова улога у формирању дечије личности била искоришћена на што бољи начин.

Још један значајан мислилац и педагог, који је наставио пут својих претходника, суштински и формално развио њихове тенденције, био је француски револуционар, социолог и писац Жан Жак Русо.

1.2.2.2 Жан Жак Русо: васпитање као друштвени процес

„Ко међу нама зна најбоље поднети радости и патње овог живота, тај је за мене најбоље васпитан“
(Русо, 1989: 17)

„Има позива који су тако племенити, да смо их недостојни ако их вршимо за новац: такав је позив ратника и васпитача“
(Русо, 1989: 28)

Најпознатији принцип Жан Жака Русоа (1712-1778) био је - вратимо се природи. Сматрао је да је савремена култура и цивилизација у потпуној супротности са природом. Чак је тврдио да су примитивни људи били много срећнији у свом незнању и блискости са природом и инстинктом него људи данас. У свом највећем делу

посвећеном педагогији, *Емил, или О васпитању (Émile, ou De l'éducation)*, нарочито је критиковао васпитавање деце од самог рођења, па на даље које се у то време базирало на неприродном и погрешном односу жене према трудноћи и жене према новорођенчету (Русо, 1989). Наиме, пракса тадашњег времена била је да новорођенче одгаја, храни и васпитава искључиво дадиља или дојкиња, што, по Русоу, у основи руши природан однос између мајке и детета који се у таквим условима гради на веома погрешан начин. Кључ лошег васпитања, физичких и менталних обољења, Русо налази пре свега у овом градском обичају свога времена и друштва које га је неговало. Са друге стране наглашава важну улогу оца у васпитању детета, где као примере за покриће својих тврдњи наводи славне римске војсковође (у начелу грубе људе) који су много времена проводили са својом децом. На једном месту Русо каже: „Ко није у стању да испуни дужност оца, нема права да постане отац“ (Русо, 1989: 27).

У својој првој јавној расправи на тему *Да ли је напредак у науци и уметности допринео побољшању или погоршању морала?* коју је расписала Дижонска академија, Русо је својим тврдњама и аргументима направио одскок од непознатог и самоуког, до некога кога су као филозофа признавали сви високи кругови тадашњег друштва. У овој расправи говорио је о томе да што је образовање веће, морал је нижи и тиме привукао велику пажњу (Жлебник, 1983). Оштро је нападао феудални поредак и сталешке разлике, као и тековине схоластике због чега је био прогоњен, мада је на више места у свом делу *Емил, или О васпитању* у овим као и у другим својим ставовима био опречан и недоследан. Често је грешио заговарајући одређене теорије без покрића које је, нарочито по питању васпитања, морао имати у личном искуству. Не може му се, међутим, порећи изразит допринос филозофији осамнаестог века као и конкретан практичан утицај на човечанство и промене тадашњег друштва (Русо, 1989).

Узроке и објашњења за изузетно приказивање васпитања детета треба тражити у његовој мучној и тешкој младости. Према Русоу човека треба васпитавати у односу на његову *личну природу* и не излагати га штетним утицајима културе, друштва и институционализације. У теорији о *слободном васпитању* Русо оцењује да је васпитање нужно, да оно почиње од рођења, као и да нико не би требало да се меша у развој детета и да га убрзава, јер се, као што налазимо и код Коменског, интелектуални и физички развој морају усклађивати са васпитањем, односно, васпитање мора пратити природни темпо развоја сваког детета (Русо, 1989). Истичући важност васпитања од самог рођења и његове веза са природом, Русо, поново слично Коменском, прави паралелу између природе ствари где човек нема утицаја, у односу

на прилике које му тај утицај допуштају. Шта више, од људи се, према оцени Русоа, очекује да природу мењају и да све што је дато онако какво јесте доживи промену од руке човека: „Све је добро кад излази из руку творца свих ствари, све се изопачује у рукама човековим“ (Русо, 1989: 11). Врло често у свом делу *Емил, или О васпитању* Русо истиче важност *чулног васпитања*, односно, васпитања чулних органа и развоја чулне осетљивости у првим годинама живота.

За разлику од Коменског, који је такође указивао на значај угледања у природу, поступност у изучавању ствари и појава, систематичност у преношењу знања, који је понудио револуционарне васпитне обрасце, а који, међутим, није дубље залазио у психологију детета, Жан Жак Русо управо чини корак даље производећи из принципа природног васпитања психологију развоја детета. Он је у том контексту јасно и одлучно наметнуо диференцијацију између природе детета и природе одраслог човека (Русо, 1989). Трудећи се да побије феудалну културу и схоластичко образовање, често је западао у погрешна тврђења: будући да је тражио да деца до највећег броја сазнања долазе сама, *искључиво кроз лична искуства и последице својих искустава* које је назвао *природним последицама*, а које би по њему изазвале разумевање осећаја дужности, немогућности, неопходности и друго, погрешно је било сматрати да је такав принцип једино васпитно средство (Жлебник, 1983).

Русо, даље, негира уџбенике и за свог васпитаника бира једино књигу *Робинзон Крусо* према којој своју наклоност објашњава речима: „...Хоћу да му се врти у глави читајући га; да се без престанка бави својим двориштем, својим козама и садовима; да до најситнијих ситница научи, не из књига, него и на самим стварима, све што се мора знати у сличном случају; да држи сам себе за другог Робинзона“ (Русо, 1989: 197), односно, да учи из сопственог искуства. У свом најзначајнијем делу из области педагогије *Емил, или О васпитању*, Русо је одговорио на питање како треба васпитавати дете у друштву које га квари, тражио је комплетну промену друштва уколико се жели квалитетно и право васпитање и истакао значај практичног знања у функцији развоја свих активности.

Оно што је Марија Монтесори препознала као полазиште у ставовима Жан Жака Русоа, јесте препознавање индивидуалности сваког детета и у односу на то васпитавање према личној природи детета, а затим васпитање чулних органа и развоја чулне осетљивости искључиво кроз лична искуства и последице својих искустава, што је касније употребила градећи сопствену методу.

Ради бољег увида, у табели која следи сумираћемо карактеристике учења двојице представника педагогије хуманизма и ренесансе, Јана Коменског и Ж. Ж. Русоа, које је Марија Монтесори употребила у формирању своје методе.

Табела 2: Ставови Јана Амоса Коменског и Жан Жака Русоа који су утицали на формирање полазних основа Монтесори методе

<u>Параметри</u>	Јан Амос Коменски	Жан Жак Русо
<i>Васпитање</i>	складност васпитања и природе	безусловно се прилагодити природи, односно, особинама детета
	сензуалистичка метода (чула)	слободно васпитање - без утицаја одраслих на брзину развоја детета
	поуздано је само оно што се усвоји у првим годинама живота	искуствено учење
	основни принципи Монтесори методе за узраст вртића (од 0 до 6 година) садржани су у основним принципима <i>Материнске школе</i>	према дететовом мишљењу оно је „господар“ ситуације: ради само оно што жели, међутим, под ненаметљивим вођством учитеља
	заговарао је веће групе ученика за учење, јер се постиже више и ради пријатније кад се ученици угледају једни на друге и тако међусобно подстичу на рад	предложио конкретна упутства за васпитавање чула
<i>Образовање</i>	принципи поступности, очигледности, систематичности	вежбање свих чула
	пажња и интерес	међусобна кореспонденција

	(мотивација) битни фактори наставног процеса	и допуњавање чула
	ученик треба да сам проверава знања која му се дају, да ништа не учи напамет без разумевања	базу за израду сензорних материјала за разликовање врућине, хладноће, тврдоће, мекоће, тежине и лакоће тела, за разликовање величине и облика и њихово упоређивање, дао је Русо
<i>Градиво и методе учења</i>	материјали за развој чула засновани на сензомоторној осетљивости деце раног узраста	учење на основу последица својих поступака
	подстицање љубави према учењу, унутрашње мотивације зависи од методâ рада које треба да буду такве да умање труд око учења	развијање самосталности, активности и способности опажања
	холистички приступ: предмет изучавања најпре треба представити у целини, а затим у деловима	научено градиво треба да представља средство за развој осталих дететових активности
	Картице за учење читања и писања: изнад слике предмета исписано је и име предмета, што омогућава учење слова	нега чула и руке
	употреба дидактичких материјала: књиге, табле, примери, модели и тако	очигледна средства у служби перцепције

	даље	
<i>Третман детета</i>	активност на часу	дубоко поштовање детета
	„Батине немају никакве снаге да подстакну у деци љубав према науци, али имају много снаге да усаде у душу одвратност и мржњу према њој“ (Коменски, 1997: 228)	наклоност дечијим играма, задовољству и инстинкту
	ученик се не може батинама натерати да заволи предмет; ако деца не уче кривица је учитеља	„Не показујте никад детету оно што не може разумети“ (Русо, 1989: 196)
	очигледна настава са примерима има предност над прописима који изискују пажњу и оштрину ума, јер су они неповољни за дечији дух, док примери помажу чак и најспоријој деци	индивидуалност сваког детета посебно и третирање у односу на дететову личност
<i>Учитељ</i>	глас учитеља мора пријатним и јасним начином излагања да продре у душе ученика, а с њим и суштину ствари	дете је оно које рукује са стварима, материјалима, а учитељ мора да буде близу и да ненаметљиво прати рад детета, да предосети сва његова осећања и да учини да дете увиди и разуме суштину и корист од онога чиме се бави

Готово све принципе основних параметара приказаних у горњој табели Марија Монтесори је директно применила са својим ученицима. Деветнаести век, међутим, са својим открићима из поља психологије и природних наука и развојем филозофије, за

Марију Монтесори представља време чије ће тековине у највећој мери оставити трага на њену методу.

1.2.3 Утицај педагогије деветнаестог века на развој Монтесори методе

Док се педагогија Западне Европе у периоду од шеснаестог до деветнаестог века развијала у контексту отпора и негације укупног стања у друштву, положаја човека и детета, у циљу одвајања од цркве и развоја индивидуалне мисли и науке, дотле се у деветнаестом веку формирала не само у односу на власт, већ више под утицајем филозофских праваца који су у овом времену били усмерени ка човеку и развоју природних наука (филозофија Декарта, Канта и других) (Ђорђевић и Поткоњак, 1990). Нарочито се трагало за одговорима на питања везана за настанак сунца и планета, космоса уопште; области о којима су постојала само почетна разматрања формирале су се у науке (ембриологија, физиологија, геологија и тако даље) (Монтесори, 2003). Значајну улогу у развоју философије у периоду између осамнаестог и деветнаестог века имао је Имануел Кант (Immanuel Kant), немачки филозоф, а на развој природних наука Кант-Лапласова теорија (Pierre-Simon Laplace) о настанку Сунчевог система (Жлебник, 1983).

С обзиром на то да је у периоду после француске револуције (1789) буржоазија константно јачала, да је феудални систем губио битку са буржоазијом, али и да је буржоазија допринела наглom развоју капитализма, јављали су се социјалистички покрети у народној радничкој класи који су прерастали у такозвани пролетаријат. Вође социјалистичког пролетаријата били су Карл Маркс (Karl Heinrich Marx) и Фридрих Енгелс (Friedrich Engels). Буђење радничке класе водило је не толико ка откривању и тумачењу света, колико ка његовом мењању (Патаки, 1951).

Укупни темпо и начин живота и све промене које је носио деветнаести век утицале су и на развој педагогије. Многи филозофи, књижевни ствараоци, припадници покрета социјалиста, иако се у својој пракси најчешће нису или су се веома мало бавили педагошким открићима и проблематиком, учавали су њен значај и били су активни учесници у њеном развоју, нарочито на пољу образовања. У зависности од економског, политичког и културног развоја државе, развијала се и педагошка способност сваке земље посебно, тако да су се промене дешавале у различитим периодима (Трнавац и Ђорђевић, 1995). Исто тако, будући да је владајући поредак у Европи био у константном превирању, то се и систем школства мењао и био под

управом тренутне власти, из чега се може закључити да је школски систем тада био углавном несталан у организационом, садржајном и методском смислу.

У време владавине феудалаца, поштовала су се њихова правила, као и када су власт преузимали буржоазија, затим пролетаријат (Жлебник, 1983).

На овом месту требало би поменути и неке друге правце развоја педагогије који су се зачели у другој половини деветнаестог века и касније прерасли у познате и признате методе васпитања и образовања у целом свету, познатије под класификацијом прогресивне педагогије (Трнавац и Ђорђевић, 1995). Наиме, када говоримо о педагогији као саставном делу модерне, уставне Европе деветнаестог века, значајно је истаћи појаву тенденција за ослобађањем педагошког процеса од наметања политичких, а тако и педагошких принципа актуелне власти. Таквом тенденцијом одликује се педагогија са краја деветнаестог и с почетка двадесетог века и то кроз школе као што су Модерна школа Франциска Ферера (Francesc Ferrer), касније Валдорф (Waldorf) школе Рудолфа Штајнера (Rudolf Steiner), Самерхил (Summerhill) Александра Нила (Alexander Sutherland Neill), Монтесори (Montessori) вртићи и школе (Крнета, 1981). Педагози деветнаестог века који су утрли пут новој педагогији, умном васпитању, слободном, неконвенционалном, употребљивом образовању, били су Јохан Хајнрих Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi), Фридрих Фребел (Friedrich Froebel), Јохан Фридрих Хербарт (Johann Friedrich Herbart), затим Маркс и Енгелс, Херберт Спенсер (Herbert Spencer) и други (Жлебник, 1983). Најистакнутији педагози тога времена на које се принципијелно ослањала Марија Монтесори у својој методи били су Хајнрих Песталоци и Фридрих Фребел.

1.2.3.1 Јохан Хајнрих Песталоци као духовни творац савремене основне школе

„Све за друге - ништа за себе.“
(Трнавац и Ђорђевић, 1995: 57)

Живот и рад Јохана Песталоција (1746-1827) обележило је велико пожртвовање за најсиромашнији сталеж, њихову еманципацију и активно учешће у државним структурама, за образовање и васпитање сиромашне деце и сирочади. Сматрао је да је кључ којим ће се народ спасити од сиротиње, којим ће се отклонити разлике у друштву, управо у васпитању и образовању, културном напретку уопште (Ђорђевић и

Поткоњак, 1990). Велики утицај на Песталоцијеву општу идеју водиљу имао је Жан Жак Русо са својим делом *Емил, или О васпитању*, који се такође истакао у борби за права потчињених (Русо, 1989).

Будући да је као врло млад био члан друштва патриотске интелигенције, које се борило за права сељака, а против буржоазије, био је, као и остали чланови, прогоњен. Песталоци је, најпре из велике љубави према сељаку којем је хтео да помогне, постао земљорадник што се касније показало као недовољно промишљена одлука. На купљеном имању, међутим, Песталоци подиже склониште за сиромашну и незбринуту децу, која су била и васпитно запуштена. Одлучује да се у потпуности преда својим сељацима и народу улажући све што има и целог себе на пољу васпитања и образовања најсиромашнијих (Жлебник, 1983).

Песталоци се у својим педагошким теоријама доста ослањао на Кантову философију, путеве сазнавања и етику, па се тако његова педагогија у великој мери градила на философској основи. У свом педагошком раду *комбиновао је умни и физички рад*. Са децом је радио читање, писање, рачунање, земљорадњу, ткање и предење. Мада ове активности нису биле суштински повезане, Песталоци је знао да, док се деца баве физичким пословима, предаје и говори о значају одређених области науке за практичан живот и рад, негујући тако и радно и интелектуално васпитање. Као и сви његови претходници, почев од Еразма Ротердамског преко Раблеа, Коменског и Русоа, и Песталоци се залагао за морално-етичко, естетско и физичко васпитање деце (Жлебник, 1983). Трудио се да путем што приснијег, породичног односа са децом, код њих пробуди осећање човечности. Иако је у животу променио неколико локација и био више пута спутаван и оспораван у свом раду, Песталоци се није предавао, већ се окренуо писању којим се бавио пуних 18 година. Објавио је неколико педагошких дела од којих су најпознатија: *Вечерњи часови једног пустињака*, затим *Линхард и Гертруда*, *Како Гертруда учи своју дјецу*, *Очигледна настава у бројевима* и тако даље. Његова метода постала је симбол напредне наставе, а о његовом раду се чуло далеко изван граница Швајцарске (Патаки, 1951).

За *полазну тачку свеукупног знања* Песталоци узима *посматрање*. Посматрање држи за основу дидактике (вештине учења) (Трнавац и Ђорђевић, 1995). Исто као и Русо, ослањао се на *психологију детета*, али је већу важност придавао разуму. Сазнавање према Песталоцију настаје *чулном перцепцијом, чулним искуствима*, „затим долази апстраховање и уопштавање, размишљање и говор“ (Жлебник, 1983: 108). Највећи део свог рада посветио је елементарној настави, основној школи, па је тако

пронашао основни принцип за ову наставу који се састојао из три елемента: у броју, облику и речи. Ови елементи, по његовом схватању, „припадају сваком предмету и зато су и извор сваког сазнања... Чим дете разликује код конкретних предмета ова три елемента, (...) оно може прећи на апстрактно сазнавање“ (Жлебник, 1983: 108). Тако је васпитање поделио на три задатка: на васпитање главе, срца и руке - интелектуално, морално и радно васпитање.

Што се тиче принципа које је развијао, највише се базирао на принципу очигледности, затим систематичности, поступности, у обзир узима и принцип приступачности и *наглашава важност трајности знања*. Као основни циљ васпитања и образовања истицао је целовитост и хармоничност интелектуалног, емоционалног, моралног и физичког развоја личности, наглашавајући *развој*, а никако количину усвојеног знања. Нарочито је наглашавао *суштинску улогу личности васпитача*, учитеља, која је, према Песталоцију, пресудна за морални развој детета, која је и сама увек спремна да сазнаје и развија се, која поседује највише моралне врлине и која својим примером и понашањем, исто као и родитељ, образује душу детета (Жлебник, 1983).

Оно што је Марија Монтесори препознала као добро и корисно у његовом раду, јесте, између осталог, повезивање умног и физичког рада, опсервација као почетак научног промишљања, ослањање на психологију детета у педагошком раду, искуствено учење и улога наставника за морални развој детета. Као и Песталоци и Марија Монтесори се најпре истакла својом радом, бригом и заштитом сиромашне, незбринуте и васпитно запостављене деце.

Песталоцијев рад настављен је и после његове смрти, а као најзначајнији његов ученик истакао се Фридрих Фребел.

1.2.3.2 Фридрих Фребел: о игри као стваралачкој самоактивности детета, која подстиче његов саморазвој

„У деци су замеци целог будућег живота.“
(Трнавац и Ђорђевић, 1995: 78)

Рад Фридриха Фребела (1782-1852) заснива се на принципима које је установио његов учитељ Хајнрих Песталоци. У методама и самом временском одређењу, међутим, препознаје се особеност самог Фридриха Фребела по томе што се он, пратећи и учествујући у раду Песталоцијеве школе, учећи од њега лично, концентрисао, може се рећи, искључиво на предшколски узраст деце и дечије забавиште (период од рођења до седме године). Годинама је кристалисао систем рада, принципе, методе и материјале, да би, на крају, први у историји школства и педагогије успоставио уређен систем предшколског образовања и васпитања (Каменов, 1999а).

Фребел је на основу личног искуства у раду са децом израдио методу и дидактику предшколског васпитања држећи се принципа да *васпитање мора бити у складу са природом, као и у складу са особитом природом сваког детета посебно*. Такође се водио и тиме да „васпитање треба да пружи услове да се у васпитанику може развити унутрашње биће - његово стваралаштво. У предшколско доба за то је најбоља игра“ (Жлебник, 1983: 120). Из урођене самоактивности детета произлази *принцип активности*, који је Фребел уочио и подржавао развијајући га игром, радом и дидактичким материјалима. Тврдио је да наставу треба спојити са посматрањем и говором, па је интересантно његово запажање да „боље посматрамо и упоређујемо ако морамо сличности и разлике изразити и у речима“ (Жлебник, 1983: 120).

Можда најпознатије средство распознавања Фребеловог система рада јесу такозвани *дарови*, играчке које је осмислио у сврху учења, односно, као *дидактичке материјале* (лопта, кугла, коцка, ваљак). Оно што је, међутим, било погрешно јесу правила која су се стриктно морала поштовати приликом употребе материјала, што је донекле спутавало дечију слободу и креативност. Сви дарови су имали своју симболику, најчешће метафизичку. Претеривао је и у томе што је тражио да се у току неког рада певају песме, али не било које, већ тачно прописане за одређену врсту посла (Каменов, 1999а).

Битан моменат Фребелове педагогије састоји се у томе што је захтевао да се особе које раде по његовом начину, *морају посебно школовати*, те је тако установио *школовање васпитачица*. Он, међутим, сматра (као и Русо) да прво и основно

васпитање полази од мајке и да веза породице и васпитачице у забавишту мора несметано да функционише. Залагао се, стога, и за педагошко образовање мајки. Несумњив је допринос Фребелове методе светској педагошкој сцени. Први вртићи отворени су још за његовог живота (у Немачкој), а касније се отварају у целом свету, тако да многи од њих и данас активно раде. Године 1826. написао је своје најзначајније дело *Васпитање човека* (Жлебник, 1983).

Као и у претходној табели, у којој смо сумирали ставове педагога хуманизма и ренесансе који су имали утицаја на развој Монтесори методе, у табели која следи наводимо идеје водећих педагога деветнаестог века на које се Марија Монтесори професионално угледала.

Табела 3: Ставови Јохана Песталоција и Фридриха Фребела који су утицали на формирање полазних основа Монтесори методе: о васпитању, образовању, методама учења, третману детета и учитељу

<u>Параметри</u>	Јохан Хајнрих Песталоци	Фридрих Фребел
<i>Васпитање</i>	основа целокупног сазнавања јесте посматрање	васпитање кроз игру
	неговање љубави у средини у којој се борави и ради	неговање љубави према биљкама и животињама
	дете учи да дели са другима, да помаже и да пружа љубав; хетерогене радне групе	обезбедити услове за развој стваралаштва
	послушност као чин слободне воље, а не наметнутог услова	креативност развијати кроз игру
<i>Образовање</i>	сазнање почиње чулним перципирањем; знање добијено чулима претходи мишљењу	чулно образовање путем материјала за рад
	основа образовања је образовање ума, срца и	ред и дисциплина приликом употребе

	руке; од конкретних ка апстрактним појмовима	материјала
<i>Градиво и методе учења</i>	најпре именоване предмета који се посматра	употреба разних дидактичких материјала, играчака
	очигледна средства приликом рачунања: штапићи, зрна, ораси и друго	главна васпитна средства: игра, уметнички рад и рад у природи
	представљање децималног система: квадрат подељен на сто мањих квадрата	посматрање и описивање ближе околине пре учења појмова из географије
<i>Третман детета</i>	дете је индивидуа која се развија у моралну личност кроз пружање љубави и адекватног васпитања и образовања	поштовање природних наклоности сваког детета посебно у наставном процесу
	сваком детету у складу са његовим темпом, његовим потребама и интересовањима, дати довољно времена да у потпуности савлада и усаврши оно што учи	свако дете се индивидуално развија, својим темпом
<i>Учитељ</i>	учитељ је пример за укупни правилан развој детета	образовани васпитачи;
	поверење се развија само ако учитељ има поверења у дете	васпитачи у сарадњи са породицом, мајкама

Из педагошких принципа уведених у раздобљу од шеснаестог до краја деветнаестог века, можемо запазити да се питање наставних метода, васпитања,

образовања, улоге наставника и дидактике уопште, базирало на капацитету деловања васпитно-образовних компоненти пре свега на *развој личности*, а затим на допринос тако оформљених јединки *развоју целокупног друштвеног система*. Заједнички елементи метода реформатора које смо поменули, указују на исте или сличне педагошке проблеме којима су се бавили и подједнаке захтеве које су подстицали у својим педагошким идејама.

Дубљом анализом историје педагогије и педагошких идеја и њихових твораца у периоду од шеснаестог до двадесетог века, уочава се једна занимљива појава, која, заправо, може да се категориса као психолошка, а карактеристична је за све до сада поменуте великане педагогије: сви су, наиме, имали комплексно детињство или без родитеља или без родитељске љубави, а сви су, као по обрасцу, искрено бринули о васпитању и ментално-интелектуалној, моралној, етичкој, естетској, физичкој, душевној - комплетној нези дечијег бића.

Овај кратки преглед настанка и развоја савремене педагогије, правца њене еволуције, ставова друштва према образовању, детету, ученику, науци, стицању знања, школству уопште, даје нам увид у то да циљеви педагога хуманиста, представника буржоаске педагогије, као и новије педагогије деветнаестог века, представљају полазиште и у методи Марије Монтесори. С обзиром на то да је временска удаљеност између епохе хуманизма и ренесансе и доба у којем је живела Марија Монтесори готово четири века, може се отворити и питање времена потребног за прихватање и спровођење реформе школства, за прихватање и примену претпоставки за боље образовање.

Када бисмо резимирали интенције педагошких праваца који су водили модерној, прогресивној педагогији какву је неговала и Марија Монтесори и какву познајемо данас, могли бисмо их свести на неколико најважнијих параметара кроз које се уочава функција реформи. То су:

1. подстицање личних, специфичних потенцијала код детета и неговање постојећих афинитета, односно, развој креативности, стваралаштва код ученика
2. подстицање развоја унутрашње мотивације преко методе рада, дидактичких материјала, кроз игру и физичку активност
3. образовање, методе рада приликом стицања знања, вештина и навика,

4. методе рада за постизање трајности стеченог знања преко чулне перцепције, процесом повезивања неколико чулних радњи који резултира једном функцијом,

5. корелација стеченог знања са осталим пољима изучавања и са практичним животом.

6. улога наставника у васпитно-образовном и моралном формирању ученика.

Претходно излагање нас доводи до спознаје да се корени методе Марије Монтесори налазе у принципима рада најистакнутијих личности на пољу педагогије, од шеснаестог века и Еразма Ротердамског, до друге половине деветнаестог века и Фридриха Фребела. Како је Марија Монтесори даље разрадила своју методу и по којим начелима је препознатљива, видећемо у наредном поглављу у којем ћемо дати приказ кључних појмова Монтесори методе.

1.3 Монтесори метода: кључни појмови теоријског одређења

1.3.1 Монтесори педагогија

Педагогија Марије Монтесори резултат је дугогодишњег посматрања понашања деце. Будући да је један период живота на самом почетку своје каријере радила као учитељ и васпитач деци из разних градских институција тадашњег Рима (из болница, сиротишта, азила и школа) за коју се сматрало да нису подесна за образовање, постепено је, у складу са захтевима који су се пред њу стављали, а који су били у складу са потребама деце, развила специфичну концепцију васпитања и образовања (Lillard, 2012). Свој концепт презентовала је кроз, такозване, вежбе из подручја свакодневног живота, језика и говора, математике, сензорног васпитања, као и кроз вежбе за упознавање ближе и даље околине. У познатим, званичним образовним системима у свету и код нас, наилази се на праксу која је заснована на наградама и казнама, оцењивању и рангирању, учењу напамет и тестирању. „Седећи и слушајући, сваки ученик је изолован у својој клупи, са мало могућности за развој социјалних и вештина комуникације потребних за решавање проблема у стварном свету“ (Lillard, 2012: 17). У Монтесори методи, међутим, развија се управо супротан став према образовању и школском систему уопште.

Монтесори метода је настајала у периоду између 1897. и 1907. године када се утемељила као самостална.

Године 1897. Марија Монтесори је добровољно приступила истраживачком програму у психијатријској клиници Универзитета у Риму, а 1907. је отворила своју прву Дечију кућу, у предграђу Рима (Casa dei bambini) (Standing, 1957).

Како наводи Пола Лилард (Paula Lillard), у образовном приступу ове методе слобода је уравнотежена с одговорношћу, а темељно начело Монтесори педагогије јесте помоћи детету у свим развојним периодима у телесном, менталном и душевном одрастању, да би се оно могло развити у независног, слободног и самосталног човека. У центру Монтесори педагогије јесте дете и његове потребе, а за циљ има признавање људског достојанства већ у детету.

Основне компоненте Монтесори педагогије су *слобода* и *дисциплина*. Марија Монтесори је говорила: „Граница моје слободе је слобода других“ (Standing, 1957: XII). Слобода, према Марији Монтесори, не значи да свако може да ради шта хоће без реда, већ да је сам себи господар и да поштује слободу других (Standing, 1957). Овде се, наиме, ради о слободи избора онога што је допуштено, унутар добро познатих граница. Васпитањем би требало да помогнемо детету да освоји слободу, да га ослободимо од онога што ограничава његову спонтаност. У Монтесори педагогији детету се пружа индиректна помоћ да би само себе водило, а за ослонац му служе јасни знаци за оријентацију (Lillard, 2013). Слобода је, према Марији Монтесори, развојни процес при којем се учи независност, одговорност, дисциплина, поштовање одређеног реда (Монтесори, 2003). У Монтесори вртићу или школи дете има слободу кретања, бирања, понављања, слободу за изражавање осећања, слободу ступања у социјалне контакте, слободу мировања.

Као што смо раније поменули у поглављу *Живот и дело Марије Монтесори*, Марија Монтесори се у потпуности држала теорије двојице француских лекара Итарда и Сегена засноване на истраживању спроведеном над дивљим дечаком из Авејрона, који су утврдили да се, уколико се нешто пропусти у одређеном развојном периоду, ничим не може надоградити или исправити. С обзиром на то да се Монтесори приступ заснива на развојним обрасцима код деце, ослањање на периоде развоја и ослобађање природне људске енергије уз подстицање унутрашње мотивације имају за резултат већи интелектуални и социјални напредак деце. Марија Монтесори (али и многи њени савременици) усвојила је поделу развојних стадијума и периода раста и сазревања на четири шестогодишња раздобља, од рођења до двадесетичетврте године:

1. прва фаза: од 0 до 6 година,
2. друга фаза: од 6 до 12 година,
3. трећа фаза: од 12 до 18 година и
4. четврта фаза: од 18 до 24 године (Монтесори, 2003: 50).

Исту поделу изложио је и Јан Амос Коменски у својој књизи Велика дидактика у седамнаестој глави „О четворострукој школској радионици према степенима узраста и напретка“ (Коменски, 1997: 233).

Сматрала је да свака фаза има свој значај у развоју: у првој фази се успостављају основе личности и у њој се сазнаје путем физичких чула. У том периоду стиче се способност говора и развија основа за ментални склоп (Монтесори, 2003). У другој фази развоја укључује се учење путем апстрактног мишљења и то кроз имагинацију и друштвену делатност. Дете је смирено и срећно, а на менталном плану здраво, снажно и постојано. Трећа фаза претпоставља изузетно крупне промене, слично првом развојном периоду: развој адолесцента, пратеће физичке и психолошке промене изазване пубертетом, успостављање личности и места у друштву и култури у којој се развија и тако даље Четврта фаза представља завршницу у процесу сазревања и улазак у друштво одраслих (Монтесори, 2003). Марија Монтесори је открила да у сваком од четири развојна периода постоје:

1. посебан *циљ* развоја,
2. *предодређен правац* чијим праћењем се тај циљ остварује и
3. *посебне осетљивости* дате људским бићима у сваком развојном периоду, које олакшавају остварење крајњег циља тог периода (Монтесори, 2007).

Посебно место у њеној педагогији узима уважавање такозваних осетљивих периода код детета. То су периоди који представљају доба спремности за учење одређених функција. Сматрала је, такође, да основна човекова енергија није примарно повезана са појединим развојним периодима, већ да је то енергија и снага са којом дете живи на свим ступњевима развоја (Lillard, 2012). Раздобља посебне осетљивости су, наиме, доба развоја када дете оспособљава, односно, развија одређену функцију или вештину и само у том раздобљу има способност да усвоји знања везана за ту одређену функцију или вештину. Манифестује се вишебројним понављањем одређене радње или активности око које је дете потпуно закупаљено. Особине сваког периода посебне осетљивости су:

- универзалност (присутни су у развоју сваког детета)
- преклапање (временски се преклапају, али никада у исто време не достижу највишу тачку)
- временска ограниченост (функције и вештине имају своје време и када оно прође теже се учи на том подручју)
- уочљивост (уочава се да дете учи са лакоћом и без умора) (Lillard, 2012).

Постоје периоди осетљивости за:

1. језик, говор - само слушајући људски говор од рођења, дете усваја законитости одређеног језика, реченичне структуре, граматику, акценте. Важно је, међутим, не само говорити у дететовом присуству, већ говорити са дететом како би усвајало нове речи и обогаћивало језик.

2. ред - која не означава потребу за уредношћу као код одраслих, већ потребу детета за доследношћу, за устаљеним распоредом ствари у просторији, како би се лакше оријентисало. Познато је да дете у периоду од прве до треће године живота не подноси добро промене као што су размештај у просторијама или прелазак са једног места у други животни амбијент. Дете очекује да ће одређене предмете наћи тамо где их је последњи пут видело и када то није тако дете је видно узнемирено.

3. развој кретања - доба када дете почиње да хода и трчи и тако усавршава своје кретање. У овом периоду важно је да одрасли прати дететов темпо кретања: када дете хода, трчи или стане одрасли треба да га прате. На тај начин дете може прећи велику дистанцу, а да не буде ношено.

4. мале предмете - настаје у периоду између прве и друге године живота када дете привлаче ситни предмети, које затим држи у рукама, посматра их и најчешће ставља у уста тако их испитујући. На тај начин дете уочава делове целине, упознаје свет око себе.

5. развој чула - најбоље ће се развити ако дете истражује околину слободно и ако то ради живећи са одраслима.

6. друштвено понашање - период социјализације почиње већ од две, две и по године, када дете изражава интензивну потребу за дружењем са осталом децом, игра се са њима и тако постаје члан групе (Монтесори, 2003).

Како Марија Монтесори говори, слободни рад омогућава посматрање осетљивих периода док се дете бави неким материјалом, предметом или задатком. Оно

то ради несвесно, само на основу сопствене унутрашње потребе. Само одлучује чиме жели да се бави и колико дуго ће се тиме бавити (Монтесори, 2003).

Марија Монтесори више је била заинтересована за развој деце као људских бића, него као „школске деце“ (Lillard, 2012: 32). Стога је, између осталог, водила рачуна о томе да се деца осећају потпуно природно у Монтесори амбијенту и старала се да то природно понашање деце у новом окружењу ничим не буде прекидано, чак ни због одређеног распореда или одређених активности. Њен рад заснивао се на природном понашању људи и деце у односу на њихово окружење. Дете истражује, а дететов циљ истраживања је, према мишљењу Марије Монтесори, двострук: завршетак формирања тела кроз развој мозга путем истраживања окружења и прилагођавање групи у којој је рођено (Монтесори, 2007). Стремљење овом двоструком циљу налази се у основи идеје Марије Монтесори о људским тенденцијама. Монтесори образовање је на сваком нивоу засновано на основној људској потреби да истражује. Људске тенденције у понашању које је Марија Монтесори описала - „истраживање, оријентација, ред, машта, манипулација, понављање, прецизност, контрола грешке која води усавршавању и комуникација“ (Lillard, 2012: 35) - присутне су током живота иако не делују равномерно у различитим периодима развоја.

За Марију Монтесори оспособљавање чула има елементарно значење, као што смо имали прилике да сазнамо и за Ј. Коменског, Ж. Ж. Русоа, Ј. Песталоција, Ф. Фребела. Будући да је увидела колико је за децу важно опажање ствари и учење преко чула, дошла је до закључка да такво опажање ствара и основу за снажно и јасно одржање духа и менталног стања код деце. Поред развоја чула подједнак значај за здраво сазревање човека има и моторика, јер се чулима и кретањем успоставља однос са светом око себе. Свесна координација покрета је, сматра Марија Монтесори, уско повезана са васпитањем воље, а развој свести и јачање воље код детета треба индиректно подстицати. Кретање је, како каже, подлога на којој се тај процес одвија (Монтесори, 2003).

У образовању применом Монтесори методе посебно важну улогу има музика, јер је Марија Монтесори веровала да музика помаже способност решавања математичких задатака, физичку координацију, равнотежу, концентрацију, памћење, говор и самодисциплину, да подстиче самопоуздање и побољшава способност учења (Монтесори, 2001).

Марија Монтесори је дуги низ година сарађивала са Аном Макерони (Anna Maria Maccheroni 1876-1965), по образовању професором музике, која је Марији Монтесори директно помагала у вези са музичким образовањем деце (Standing, 1957).

Образовни систем Марије Монтесори садржи три основна елемента: припремљено окружење, дидактичке материјале и едукованог учитеља уз слободу и развој одговорности детета.

1.3.2 Припремљено окружење (средина)

Марија Монтесори је нарочито наглашавала да окружење/средина у којој се ради мора бити добро структурирана, да се дете у њој осећа слободно и сигурно, да не постоје никакве сметње за слободан развој активности, здраво окружење, за здраво одрастање, средина која ће детету дати импулс да покуша да се суочи с непознатим. У Монтесори просторијама може се уочити одређени, препознатљив распоред предмета по, такозваним, куцима. Куци су делови просторије предвиђени за рад у одређеној области и садрже дидактичке материјале који су намењени усавршавању управо те области. С тим у вези, постоје куци за: космичко образовање, језик, математику, музику, сензорно образовање и тако даље Простор је уређен тако да деци омогућава бављење низом активности подстичући њихове унутрашње инстинкте и интересовања за процес самообразовања. Веома битна ставка код коришћења материјала и изгледа Монтесори собе јесте та да се сва деца уче на који начин да приђу материјалима из одређеног кутка, како да са њима рукују и како да све поново врате на своје место.

Информације из претходног пасуса добили смо са Семинара који организује Монтесори друштво Србије, али се такође налазе и у књигама: Марија Монтесори, „Упијајући ум“, Београд, ДН центар, 2003, 31-149, 185-359; Paula Polk Lillard, „Монтесори данас - свеобухватан приступ образовању од рођења до зрелости“, Београд, Propolis books, 2012, 17-47; Марија Монтесори, „Од детињства до адолесценције“, Београд, ДН центар, 2007, 5-31, 73-75.

Као што смо раније напоменули, за децу је најсигурније окружење - познато окружење, оно које се не мења, оно на које се дете навикне, па је зато за Марију

Монтесори било од пресудног значаја да средина у којој се борави, ради и учи, буде увек иста, а материјали увек доступни. Деца морају физички да осете, додирну одређене предмете како би њихово учење било комплетно и конкретно. Деци је потребан само мали подстицај за оно што треба да науче, у њих, према Марији Монтесори, треба имати поверења, јер су она способна да доносе сопствене одлуке (Монтесори, 2003). Што се тиче самог намештаја у Монтесори вртићима и школама, мере намештаја прилагођене су дечијем узрасту. Углавном се користе округли столови или већи четвртасти столови како би за једним столом могло да седи више деце и на тај начин да се угледају једни на друге и међусобно помажу. Намештај никако не сме да омета слободно кретање деце (Монтесори, 2003). Такође, у учионицама је неопходно да постоји добро осветљење, као и биљке о којима сама деца воде рачуна. Монтесори вртићи и школе морају имати и своја дворишта (Монтесори, 2003). Без обзира на то што Монтесори амбијент делује као скуп неколико различитих ствари (кутака за различите области учења), он чини јединствену целину, интерактивно место у коме се прати развој деце и реагује променом на њихове потребе. Групе су свесно и наменски хетерогене. Састављене су од деце различитих узраста управо због тога што млађа деца уче од старијих, а на овај начин им се то омогућава. Остварује се комуникација, међусобна помоћ и сарадња. Амбијент је веома пријатан за боравак и подстицајан за рад.

1.3.3 Монтесори материјали

Монтесори дидактички/наставни материјали не представљају играчке, већ својом структуром наводе дете да кроз њих учи и спознаје одређене функције средине у којој се налази. Помоћу конкретних материјала постиже се самодисциплина и одговорност. Марија Монтесори за њих каже да су кључ који отвара врата света (Монтесори, 2003). Са њима деца раде самостално користећи своја чула. Принцип рада са наставним материјалима јесте да деца уче и усвајају знања идући од конкретног ка апстрактном. Будући да су сви материјали сложени одређеним редом у просторији и да од сваке врсте материјала постоји само један комплет, док једно дете користи одређени материјал, друго, ако пожели исти материјал, треба да сачека. Деца се уче да материјал врате на исто место и тако учествују у одржавању реда. Деца спонтано, према својој потреби бирају материјал са којим ће радити и тада се јавља интензивна концентрација

у току рада. Када успешно изврше „задатак“ са материјалом, на њиховим лицима превлада осећај задовољства (такозвани Монтесори феномен). Такви тренуци у раду су конкретан пример за схватање функционисања унутрашње мотивације. Један од најиновативнијих поступака у њеној методи јесте контрола грешке која води усавршавању.

Самоисправљајући (у литератури ће се наћи и на назив аутокорективни) материјали, својствени су само Монтесори материјалима. Контролом грешке у Монтесори материјалима дете исправља себе у току самог процеса учења и учи да контролише самог себе. Ови материјали омогућавају да деца уче на сопственим грешкама све до проналаска исправног решења. Контрола грешке доприноси развоју унутрашње контроле, а самим тим јавља се и унутрашња мотивација као неопходан фактор учења.

Сваки Монтесори материјал је самоисправљајући (аутокорективан). Сваки материјал има своје место у учионици где се увек може наћи када се не користи, што доприноси томе да се деца лако оријентишу у познатом, непроменљивом простору, а тиме и да се нормално, здраво и квалитетно развију поверење, самопоуздање и сигурност. Израђени су од природних материјала.

Информације из претходног пасуса добили смо са Семинара који организује Монтесори друштво Србије, али се такође налазе и у књигама: Марија Монтесори, „Упијајући ум“, Београд, ДН центар, 2003, 31-149, 185-359; Paula Polk Lillard, „Монтесори данас - свеобухватан приступ образовању од рођења до зрелости“, Београд, Propolis books, 2012, 17-47; Марија Монтесори, „Од детињства до адолесценције“, Београд, ДН центар, 2007, 5-31, 73-75; Марија Монтесори, „Дијете: тајна дјетињства“, Загреб, Академија за развојну рехабилитацију, Наклада Слп, 2009, 165.

1.3.4 Улога одраслих у учењу детета

Монтесори учитељ треба да делује у складу са начелом да је слобода оно што омогућава дечије самоизграђивање. Учитељ не сме да повреди иницијативу, способност и слободу детета. Његов задатак јесте у томе да сваком детету, кроз посебне вежбе покаже руковање материјалима и да свако дете препусти њиховој вољи,

односно, слободи бирања. Сва деца наслеђују природне смернице које воде њихов развој и способна су да сама уче кроз сопствени рад. Монтесори учитељ је посматрач, он индиректно учествује у раду и развоју детета, што је често супротно у односу на ставове државног образовања, према којима учитељ излаже и примењује програм према предвиђеном плану и оставља врло мало простора за самосталан рад и саморазвој. У Монтесори педагогији учитељ је пасиван када дете постаје активно, али се та пасивност не односи на будну пажњу и опажање понашања деце (Lillard, 2012: 109-118). Једна од главних максима Марије Монтесори јесте „помози ми да то урадим сам“ (Монтесори, 2007: 83). Учитељ је, дакле, ту да покаже, да буде помоћник у развоју дечије самосталности. Монтесори васпитач треба да буде тако умешан да сам препозна периоде осетљивости код деце и у односу на то да презентује или понуди одређене материјале. Монтесори васпитач/учитељ, по речима Марије Монтесори, треба да буде ведра, пажљива, мирна, стрпљива, чиста, уредна и доследна особа, треба да има поверења у децу да би деца поверењем узвратила, „никаква упутства нису дозвољена; никакве претње, награде и казне“ (Монтесори, 2003: 329). Марија Монтесори је веровала да децу треба поштовати, а најважнији циљ јој је био да им се омогући слободан развој, да се развијају у складу са својим способностима у шта се одрасли не смеју мешати. Посебно је наглашавала важност уважавања личности сваког појединог ученика, његове склоности, интересовања и индивидуалност. О томе шта је Монтесори педагог у односу на дете, најбоље ћемо сазнати из речи Марије Монтесори: „У контакту са децом нисам научница, нити се бавим теоријом; у контакту с децом ја сам ништа и кад се желим приближити детету моја је највећа предност то што уопште не постојим, јер ми то допушта видети оно што се иначе не види; ако сам нешто, ради се о малим стварима, једноставним, али драгоценим истинама. Није увек потребно видети велике ствари да би се спознала суштина ствари. Ради се о једноставним знаковима које можемо препознати чим се развију и сасвим употпуне“ (Seitz & Hallwachs, 1997a: 40).

На овом месту искористили бисмо прилику да укажемо на актуелност Монтесори методе и њеног места у васпитно-образовним институцијама данас. Наиме, у свету данас постоји неколико хиљада Монтесори школа распрострањених у Сједињеним Америчким Државама, Индији, Великој Британији и другим државама Европе (Lillard, 2012: 201). То су школе општеобразовног типа у којима се поштује важећи државни програм, али у којима се ради по Монтесори методи. Као једну занимљивост везану за образовање и васпитање данас можемо издвојити систем

функционисања школског образовања у Финској, где запажамо захтеве које је у својој методи поставила Марија Монтесори:

1. у Финској деца полазе у школу са седам година,
2. групе ученика су хетерогене (различити узрасти)
3. у току школовања постоји само један обавезан стандардизован испит и то када деца напуне 16 година.

Податке о овоме преузели смо са званичног сајта министарства образовања и културе Републике Финске
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/index.html?lang=en>
последња посета децембар, 2015.

Исто тако многе методске и васпитно-образовне паралеле могу се повући и између Монтесори методе и Сузуки методе. Шиничи Сузуки (Shin'ichi Suzuki 1898-1998) у својој методи је употребио већину ставова и суштину методе Марије Монтесори. С обзиром на то да је живео готово у исто време кад и Марија Монтесори, у време када се у Европи установљава реформаторска педагогија, претпостављамо да је био упознат са тенденцијама тадашњих водећих светских педагога међу којима је била и Марија Монтесори. Шиничи Сузуки развио је своју методу готово у потпуности у складу са Монтесори педагошким принципима, али у домену музике, ближе - инструменталне педагогије, о чему ће више речи бити у поглављу о иностраним методама рада у музичкој педагогији. Колико могућности отвара Монтесори метода, можемо сазнати и од Ане Макерони (Anna Mascheroni), професора музике, пријатељице и сараднице Марије Монтесори, која за њену методу каже да она „у музици, ништа мање него у геометрији, оставља отворен пут за нова освајања. Важна чињеница јесте да ту постоји осетљивост која се, ако остане слободна, исказује и оплемењује и на крају достиже теоретска сазнања“ (Mascheroni, 1966: 29 - сопствени превод). Циљ нашег истраживања јесте домен везан за учење музике, али експлицитно за наставу солфеђа.

Када бисмо сумирали основе концепције Монтесори методе, свели бисмо их на следеће кључне елементе:

1. Монтесори метода полази од потребе детета
2. циљ Монтесори педагогије јесте образовање које омогућава да свако нађе и оствари своју улогу у окружењу, место и сврху постојања

3. подстицање саморазвоја кроз антрополошко схватање детета, пружање помоћи за саморазвој, размишљање о дететовом личном, генетски одређеном програму развоја

4. фазе развоја:

од 0 до 6,

од 6 до 12,

од 12 до 18 и

од 18 до 24 године живота

5. периоди посебне осетљивости који подразумевају унутрашње процесе у развоју у којима нагони подстичу дете на одређену активност, а доминира у једном временском периоду

6. будући осетљиво или индиферентно за одређену функцију или акцију, дете унутрашњом потребом у разноликој средини бира оно што му је нужно за развој

7. особине сваког периода посебне осетљивости су универзалност, преклапање, временска ограниченост, уочљивост

8. кретање и активност су елементарне потребе детета

9. слобода кретања у радном простору

10. независност, огледа се у природној тежњи детета да буде што самосталније у току свог развоја

11. самосталност, поштује се воља детета да се обрати васпитачу када за то има потребу, подржава се развој самосталности

12. слобода као развојни процес при којем се учи независност, дисциплина, поштовање одређеног реда, одговорност, дете је само себи господар

13. Монтесори средина, припремљено окружење примерено потребама детета, нуди све што је детету потребно за физички, ментални и душевни развој. Постоје строго одређена мерила за уређење Монтесори средине

14. Монтесори дидактички материјали подстичу активну делатност, примерени су потребама и способностима ученика, поседују контролу грешке, градирани од једноставног ка сложеном, од конкретног ка апстрактном, један материјал излаже један проблем, увек се налазе на истом месту сложени истим редоследом

15. Монтесори васпитач као узор ученицима, води их индиректно, препознаје периоде осетљивости и реагује у односу на то, допушта ученику да сам гради свој ритам, сам одлучује и тиме постаје независан

У табели која следи поставићемо паралелу између принципа Монтесори методе, односно, начина рада према Монтесори методи у односу на стандардни начин рада³ у настави солфеђа у музичким школама код нас, а у односу на то даћемо и опште предлоге за рад у настави солфеђа. Под начином рада подразумевамо истицање само оних параметара који чине препознатљивост одређене педагошке праксе.

Табела 4: Паралелизам опитних/основних елемената Монтесори и стандардне методе рада у настави солфеђа, са општим предлозима за рад

<u>Параметри</u>	Компоненте Монтесори методе	Компоненте стандардне методе	Општи предлози за рад
<i>Педагогија</i>	у центру педагогије је дете, његове потребе и могућности; одређене могућности развијају се у различитим временским периодима, а време савладавања је индивидуално	у центру педагогије је наставни програм који мора бити испуњен у предвиђеном временском периоду са свим ученицима у разреду	свако дете треба пратити, посматрати, не изводити на годишње смотре или испите уколико није савладао предвиђени програм; надокнадити у долазећем периоду оно што је ученик пропустио
	сараднички дух, хетерогене групе, не постоји награда и казна, већ унутрашња мотивисаност ученика за рад и стицање знања	оцењивање, награда и казна, такмичарски дух, ривалство, мотивација деце је оцена ⁴	из музичких (уметничких) школа требало би избацити испите и нумеричко оцењивање, а увести описно оцењивање, такмичења по

³ Под појмом стандардна метода рада подразумевамо уобичајен начин рада који се спроводи у школама у Србији, а који смо проверили опсервацијом наставе у музичким школама у Београду, Крагујевцу, Ваљево, Земуну, Новом Саду.

⁴ Подаци добијени из групних интервјуа (фокус група) вођених са ученицима и наставницима солфеђа у току прелиминарног истраживања. Детаљније о овоме видети касније у емпиријском делу рада.

			класама и слично
	подстицање саморазвоја, пружање помоћи за саморазвој, размишљање о дететовом личном капацитету	не подстиче се у довољној мери саморазвој, креативност (стваралаштво), концентрација је на групи (разреду) мање на појединцу	подстицање дечијег стваралаштва, посматрање процеса сазнавања за сваког ученика посебно
<i>Средина, радно окружење</i>	окружење које подстиче на рад, развија креативност, мотивише на учење	окружење једнолично, не подстиче на заједнички рад, веома подсећа на учионице у школама општеобразовног типа	радно окружење (учионица) у музичкој школи треба да се разликује од окружења у основној школи, треба да подсећа на наставу из области уметности
	слобода кретања у радном простору, кретање и активност су елементарне потребе детета	ученици се не крећу већ седе мирни све време трајања часа	будући да се ради о настави музике (по природи ствари повезане са покретом) у настави солфеђа мора бити кретања
	ученици седе за округлим или великим четвртастим столовима, испомажу се, угледају се једни на	ученици седе по двоје у клупи, једни иза других, не постоји међусобна интеракција	округли столови по висини примерени узрасту деце, великог пречника, постављени по ободу учионице, у средини простор за

	друге		покрете
<i>Дидактички материјали</i>	Монтесори дидактички материјали подстичу активну делатност, примерени су потребама и способностима ученика, поседују контролу грешке, градирани од једноставног ка сложеном, од конкретног ка апстрактном	дидактички материјали у настави солфеђа су инструмент, табла, оловка, свеска, књига	потребно је увести и друге дидактичке материјале који наставу чине занимљивијом, који подстичу активност, чијом применом се утиче на трајност знања
<i>Улога наставника</i>	наставник је посредник између материјала и детета, ненаметљиви помагач у развоју	наставник се труди да савлада предвиђени наставни програм	наставник мора да балансира између предвиђеног програма рада и капацитета сваког ученика, да не намеће градиво као суперлатив у односу на друге ученикове жеље или могућности
	Монтесори васпитач/наставник ученике води индиректно, допушта ученику да сам гради свој	веома често су интелектуалне могућности ученика омаловажене, а ученик се осећа понижено и	наставник треба активно да учествује у процесу стицања знања и вештина са сваким учеником, методске

	ритам, сам одлучује и тиме постаје независан	издвојено од осталих, са друге стране не препознају се други капацитети код ученика, не пружа се могућност увида у степен сопствених могућности	јединице да представи јасно, а најбоље кроз дидактичку игру, обраду градива да преокрене у забавно подучавање да би деца била мотивисана за рад и долазак на наставу
--	----------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

У вези са другом ставком у склопу параметра *Улога наставника*, навешћемо чест пример из праксе: када ученик не зна одређени сегмент градива који је био предвиђен градивом за претходне разреде, наставник најчешће пред свима нагласи: „То смо радили прошле/претпрошле године - како то не знаш? Понови!“ Сматрамо да у оваквим случајевима кривица што ученик није савладао предвиђено градиво није ни на наставнику ни на ученику, „кривица“ је у периоду мотивације (продуктивности). Сметње у процесу сазнавања у настави солфеђа не би се тако ни дефинисале када би ученици били независни од предвиђеног наставног програма. Наставник би требало да зна квантитет градива предвиђеног за комплетан период школовања у основној музичкој школи, а затим се наставниковом умећу препушта одговорност да прати степен савладивости градива и темпо сваког ученика. Исто тако, постоје примери када ученици брже савладавају градиво, те и њима настава постаје демотивациона, заморна и досадна (исте су манифестације и када ученик није „савладао“ предвиђено градиво). У таквим случајевима ученицима треба давати градиво које могу да прихвате без потешкоћа и у којем уживају док га савлађују. Тада је мотивација у стицању знања, а сатисфакција у успешно савладаном градиву.

Претходним излагањем представили смо кључне елементе теоријског одређења Монтесори методе, као и њене основне принципе и то кроз компоненте:

1. Монтесори педагогија,
2. припремљена средина,
3. Монтесори материјали,
4. улога одраслих у учењу детета.

За сам крај овог дела излагања издвојили смо упоредну табелу у којој смо паралелно пратили компоненте Монтесори методе и стандардне наставе солфеђа кроз четири кључна параметра, и у којој смо укратко дали опште предлоге за рад у настави солфеђа према Монтесори принципима рада. Како се Монтесори метода конституисала као научна, видећемо у наредном излагању.

1.4 Монтесори метода као метода научне педагогије

Откривањем и сагледавањем, тумачењем и систематизацијом појава, процеса и њихових међусобних веза, стварају се синтезе чињеница и ставова, који повезани чине систем, односно, науку диференцирану у научне дисциплине (Nagel, 1974). Да би се област изучавања у одређеном специфичном подручју дефинисала као наука, неопходно је да прикупљена знања буду организована, сажета, објективна, логички аргументована и систематизована у законе и теорије који поновљеним експериментом могу бити проверавани (Nagel, 1974; Cohen & Nagel, 1965). Једна од наука која се бави развојем човека, тачније, његовим васпитањем и образовањем у току целокупног процеса сазнавања, јесте педагогија. Као одређен систем закона и средстава помоћу којих се најбоље могу постићи васпитни циљеви, педагогија се као наука конституисала крајем деветнаестог и почетком двадесетог века. У овом периоду, будући да су многе области антрополошког истраживања, а нарочито на пољу неуропсихијатрије, психологије затим и педагогије (психологија је научно конституисана пре педагогије) (Ђурић, 1997), постигле запажен прогрес, ове и друге дисциплине, залагањем њихових покретача и заступника, имале су тенденцију прерастања у науку. Сматрајући да су постигнућа и ставови до којих су дошли својим експерименталним истраживањима, искуством, посматрањем и размишљањем апсолутно истинити, водећи педагози и психолози и други стручњаци тога времена, међу њима и Марија Монтесори, били су уверени да су дали велики допринос развоју ових области, до нивоа научности. Несумњиво је да су многи од њих својим истраживањима, приступима и закључцима отварали нова гледишта за будуће научнике и истраживаче, међутим, са друге стране поставља се питање кључног утемељења њихових изучавања као и питање транспарентности и доступности ширим професионалним круговима (Монтесори, 2003: 19).

Када је реч о педагогији као науци, потребно је издвојити податке који говоре о њеном утемељењу. Пре свега треба бити упознат са чињеницама да су још у време старог Рима и Грчке, „пријатељи мудрости“ (филозофи: *filos* - пријатељ, *sofia* - мудрост), у првом реду Платон у свом делу *Држава*, затим Сократ, Аристотел и њихови каснији следбеници као и римски пандани који су се угледали на своје грчке претходнике, говорили о одликама човека, његовој улози у друштву, о проблемима васпитања, разуме се у руху ширих филозофских разматрања. Период у којем

педагогија у свом развоју стагнира јесте после пропасти римског царства, дакле, од почетка 6. века нове ере, па све до појаве хуманистичких идеја у образовању и васпитању кроз дела Франсоа Раблеа и Еразма Ротердамског, као што смо имали прилике да видимо раније у овом раду. Као најзначајнији преокрет у погледу усмерења, утемељења и временског одређења за које се сматра да је прекретница у погледу временског конституисања педагогије као самосталне науке, узима се појава *Велике дидактике (Didactica Magna)* Јана Амоса Коменског. Коначан успех на том пољу, након великог утицаја филозофије на развој педагошких идеја, о чему смо, такође, раније говорили, постигао је Ј.Ф. Хербарт (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) у деветнаестом веку (Трнавац и Ђорђевић, 1995). Године 1806. Ј. Ф. Хербарт је „установљавајући педагогију као универзитетску дисциплину и пишући прве уџбенике систематске педагогије, остављајући за собом вишегенерацијски повезане следбенике (хербартијанце), (...) у седишту Европе конституисао аутономни и целовит научни систем педагогије, ослањајући га на две чврсте основе, филозофију (етику) и психологију“ (Трнавац и Ђорђевић, 1995: 47).

На овом месту направил смо кратко одступање од основне мисли да бисмо скренули пажњу на актуелне догађаје на ову тему у нашој земљи почетком двадесетог века. Наиме, у приказу књиге Педагогика аутора Љубомира М. Протића, који је дао др Б.М.Л., а који смо пронашли у часопису Мисао из 1920. године, између осталог се каже да аутор сматра да је педагогија заправо примењена психологија. „Излагање почиње расправљањем познатог питања, да ли се Педагогика има сматрати као наука или као вештина или као обоје. Писац заступа последње гледиште, само га не образложавља детаљније и не вели да ли Педагогику сматра више као науку или као вештину одн. примену, пошто она није друго до примењена Психологија“ (Б.М.Л., 1920: 477). Из овога видимо да се у том периоду код нас расправља да ли је педагогија наука или дисциплина, док је у то време у Европи на снази период када се из педагогије (као науке) издвајају правци, теорије и школе као што су: прогресивна, експериментална, педоцентристичка, активистичка педагогија и многе друге (Трнавац и Ђорђевић, 1995: 48).

Допринос Марије Монтесори и њене методе на пољу развоја педагогије у домену науке, огледа се у томе што је своје експерименте и достигнућа објашњавала путем закона који владају у медицини, психологији, неуропсихијатрији. С обзиром на то да је детаљним посматрањем, експериментима и анализом резултата долазила до

нових сазнања и презентовала их кроз конкретне примере, може се рећи да је Марија Монтесори једна од првих научника у области експерименталне педагогије двадесетог века.

Под експерименталном педагогијом подразумева се доказивање путем педагошког експеримента, односно, „експерименталним педагошким истраживањем“ (Кнежевић-Флорић и Нинковић, 2012: 57).

Писала је о могућностима и развоју интелигенције, воље, пажње, о факторима који утичу на психо-физички развој детета, карактерним поремећајима, о друштвено-социјалном развоју детета и човека.

Више о овоме можемо видети у: Марија Монтесори, „Упијајући ум“, ДН Центар, Београд 2003.; Марија Монтесори, „Од детињства до адолесценције“, ДН Центар, Београд, 2007.; Марија Монтесори, „Откриће детета“, Catholic Relief Services, Чигоја штампа, Београд, 2001.; Марија Монтесори, „Дијете: тајна дјетињства“, Академија за развојну рехабилитацију, Наклада Слан, Загреб, 2009.; Марија Монтесори, „The Montessori Method“, Frederick A. Stokes Company Publishers, New York, 1912.; Марија Монтесори, „Spontaneous Activity in Education“, Frederick A. Stokes Company Publishers, New York, 1917.

Сматрала је да је у великој мери допринела формирању педагогије као науке, тим пре што је, вођена друштвеним тенденцијама тога времена, истраживала у намери да промени свет, реформише ставове у питањима везаним за статус жене и статус детета, успостави мир у целом свету. Свега овога Марија Монтесори се држала до самог краја живота. Познате су њене аксиоме: „Помози ми да урадим сам“ (Монтесори, 2007: 83), „Моја слобода је слобода другог“ (Standing, 1957: 273), „Дете - заборављени грађанин“ (Монтесори, 2003: 218).

С обзиром на то колику је пажњу Марија Монтесори посветила дечијој активности, како интелектуалној тако и физичкој, у наредном поглављу бавићемо се значајем активности за учење и развој детета, у оквиру чега ћемо нарочиту пажњу посветити дидактичким играма у школском систему, неговању имагинације и креативности у школским системима, чиниоцима који утичу на успешно школско

учење и мотивацији деце за саморазвој са актуелним стратегијама у школским системима.

2. ЗНАЧАЈ АКТИВНОСТИ ЗА УЧЕЊЕ И РАЗВОЈ ДЕТЕТА

С обзиром на то да смо у претходном делу рада говорили о историјском аспекту педагогије и личностима које су у домену педагогије допринеле развоју и напретку педагошких сазнања, да су готово сви они истицали значај комплементарности физичке и умне активности, у овом делу рада изложићемо ставове савремених научника који су своје деловање усмерили ка педагогији, али и психологији. С тим у вези, обрадићемо неколико тема које залазе у домен психологије, како бисмо створили јаснију слику о томе колики значај има активност за правилан раст и развој детета, који последично утичу и на квалитет учења. Теме којима ћемо се бавити, како смо најавили, везане су за законитости развоја детета које као такве чине полазиште за образовање и васпитање детета као појединца, затим за имагинацију и креативност као урођене потенцијале сваког детета, за чиниоце дечијег учења и развоја и за мотивацију деце за учење и саморазвој.

2.1 Законитости развоја детета као полазне основе његовог образовања и активности

2.1.1 Историјски поглед на детињство, дете и његову активност

Разматрајући ставове европског средњовековља, затим хуманизма и ренесансе, доба владавине буржоазије, па све до краја деветнаестог и почетка двадесетог века, могли смо уочити присутност градације колективне свести у питањима васпитања и образовања деце као и њиховом третману у друштву. Многи се историчари педагогије слажу у ставу да интересовање за детињство и сам појам детињства, како се он схвата данас, нису раније постојали. „То не значи да су децу занемаривали и да се нису бринули о њима. Појам детињства не треба мешати с љубављу према деци: он значи спознавање специфичне природе детињства, онога што разликује дете од одраслог, чак и младог човека. У средњем веку такве спознаје није било“ (Agiès, према: Брковић, 2011: 9). Према руском психологу Кону ако се „откриће детињства“ везује за пораст интересовања за дете, за разликовање света деце од света одраслих и, коначно, за

признавање детињства као аутономне и самосталне социјалне и психолошке вредности - онда се прекретница може везивати за седамнаести и осамнаести век (Брковић, 2011).

Још смо код Коменског и Жан Жак Русоа имали прилике да се упознамо са тенденцијама њихових становишта о настави, васпитању и образовању, те смо увидели да, како код поменутих педагога тако и код оних који су долазили после њих, кључни моменат у педагошком процесу за све њих представља активност чула и телесна моторика. Сматрали су хендикепом сваки онај покушај учења који би се заснивао на једносмерном казивању материје и пасивном учешћу ученика у настави.

Како наводи Брковић, просветитељи су, заправо, били први који су се интересовали за дете, али са аспекта васпитања. Детињство, предадолесценција и адолесценција за њих су само припрема за период зрелости и немају своју вредност, дете је „човек у малом“, кандидат за одраслог човека. Тек у периоду романтизма тај однос се мења, деца су вредна сама по себи. Како даље наводи, постоје, међутим, и мишљења да романтичарски „култ идеализованог детета није садржао ни трунку интересовања за психологију стварног детета“ (Кон, према: Брковић, 2011: 9) и да тек са реализмом појам детињства почиње да одражава одређену друштвену и психичку реалност. „Дете постаје предмет научног изучавања. Док се психолози интересују за правилности психичког развоја, социолози и етнологзи се више баве проблемима социјализације. Детињство, а посебно начини васпитања деце у појединим културама постају предмет интердисциплинарног изучавања“ (Брковић, 2011: 9).

Будући да преко начина како друштво прихвата и васпитава своју децу откривамо главне карактеристике једне културе у целини, можемо закључити да је ток (свеукупног) развоја у Европи, а тиме и погледа на дете и детињство, у односу на прехришћански период и књиге у којима се говори о значају васпитања и образовања у Европи (Аристотел, *Политика*) (Аристотел, 1975), па до данас, пре свега био усмерен ка савременом, модерном, концептуално блиском данашњем третману детета, да би се падом Римског царства (почетак 6. века н.е.) стање погоршавало. Све до краја петнаестог века (у периоду средњег века), у време феудалног друштвеног поретка, схоластика је заузимала примат у свим сферама васпитања и образовања. Период просветитељства, о чему смо раније говорили анализирајући дела Еразма Ротердамског, Франсоа Раблеа, касније Јана Коменског и Жан Жака Русоа, доноси успон, враћање античким вредностима, разраду и дораду идеја о детињству као комплексном и надареном независном и специфичном периоду у развоју сваког човека. У свом делу *Емил или О васпитању* Жан Жак Русо експлицитно и веома често изражава

став о томе да је дете личност са аутентичним искуствима и да треба да се васпитава тако што ће се акценат ставити на развој способности, а не на стицање и гомилање знања (Русо, 1983). Уколико упоредимо и економски развој Европе у овим истим временским периодима, можемо само потврдити да су васпитање и образовање заједно са ставовима о детету и детињству са једне и степена еманципације и културне дистанце одређене друштвене заједнице са друге стране, у узрочно-последичном односу.

На ову тему може се пронаћи велики број расправа и дискусија, међутим, оно што бисмо препоручили као најактуелније у овом моменту јесте интернет страница Федералног министарства за економску сарадњу и развој једне од најразвијенијих земаља данашње Европе - СР Немачке, на којој се, такође, недвосмислено указује на везу између економског и културног развоја у земљама у развоју:
http://www.bmz.de/en/what_we_do/issues/Education/hintergrund/bildungssituation/index.html

У споменутој књизи *Развојна психологија*, аутор Алекса Брковић нас подсећа на психоаналитичку концепцију историје детињства коју је дао амерички историчар, психолог и један од оснивача психоисторије Лојд Демоз (Lloyd deMause) у својој књизи *Историја детињства*, по коме се историја детињства дели на шест периода. Карактеристично за ову поделу је то што је са сваким наредним стадијумом побољшан однос између родитеља и деце. Према Демозу то су:

- „1. *инфантицидни стил* (од давнина до 4. века), карактеришу га чедоморство и насиље;
2. *одбацујући стил* (од 4. до 13. века), препуштање деце дојиљи, манастиру, васпитању у туђој породици;
3. *амбивалентни стил* (од 14. до 17. века), дете је вољено али и 'моделовано' шибом;
4. *доминирајући стил* (18. век), карактерише близина са родитељима али и њихова јака контрола;
5. *социјализујући стил* (19. век па до средине 20. века), дете припремају за самосталан живот али као објект социјализације;

6. *пермисивни стил* (од средине 20. века), у породичном и/или друштвеном оквиру у важним доменима, допушта се властити избор - дете (адолесцент) није само објект, већ и субјект социјализације“ (DeMause, према: Брковић, 2011: 10).

2.1.2 Дечији развој и његове законитости

Када говоримо о појму развоја подвукли бисмо да он подразумева недовршеност, сталан процес усавршавања, уобличавања, реструктурирања постигнућа претходних ступњева, као и диференцирања функција. Промене које се устаљују имају карактер усмерености ка вишим нивоима и акумулативности (нове промене се граде на већ постојећим) (Каменов, 1999а: 22). Развој се у најширем смислу речи схвата као промена у карактеристикама организма и понашања - и врсте (*филогенеза*) и појединца (*онтогенеза*) (Брковић, 2011: 41).

Развојне теорије треба да одговоре на питања када се јављају промене, које су то промене, како се оне одвијају и зашто се јављају на одређеном узрасту. Васпитно-образовна пракса игра кључну улогу у развоју детета. „Најчешће истраживани проблеми развоја који траже научно тумачење развојне психологије, јер су значајни како за објашњење развоја тако и за васпитно-образовну праксу, јесу:

- одређивање појма зрелости,
- чиниоци који утичу на психички развој,
- законитости психичког развоја,
- критични периоди развоја,
- развојне кризе,
- развојни контексти“ (Брковић, 2011: 42).

Када смо говорили о основним принципима Монтесори методе и Монтесори педагогији, детаљно смо образложили поделу на развојне периоде коју је усвојила и Марија Монтесори. Подсећања ради, овде бисмо поновили да је подела на четири стадијума сазревања са својим осетљивим периодима од рођења до двадесетичетврте године живота, који су установљени још код Коменског,⁵ утврђена као смерница за научне претпоставке и експерименте не само у психологији, већ и у педагогији, будући да су те две науке у компарационо зависном односу. „Када се темпо развоја упореди по шестогодишњим периодима, може се запазити да је он у првих шест година сразмерно троструко већи него током два следећа периода“ (Hurlock, према: Каменов, 1999а: 23). Према Каменову дечије понашање у свакој развојној фази одређено је особеностима тих ступњева. Ово, наравно, није ново становиште. Марија Монтесори је у својој

⁵ Мада је још Аристотел успоставио поделу развојних периода - седмогодишњу. Више о овоме видети у: Алекса Брковић: *Развојна психологија*, Чачак, Регионални центар за развој запослених у образовању, 2011, 12.

методи васпитања предшколске деце, ослањајући се на пажљиво, систематски и свеобухватно разрађен приступ на основу опсервације дечијег понашања, али и на достигнућа у пољу развојне психологије, а посебно развојних и периода осетљивости, осмислила и реализовала наставне материјале, наменски их распоредивши у тачно предвиђено време/период за њихову потпуну искористљивост. Значајно је поновити да су сви Монтесори материјали у Монтесори средини увек доступни свим узрасним групама и да деца имају слободу избора, на основу које се управо и установљавају генерална и специфична правила групе и појединца одређене старосне доби. Свако дете ће, у односу на развојни период у којем се налази, посегнути за материјалом који њему у том тренутку/периоду одговара. Законитости развојних периода важе не само за моторни, већ и за психички развој, о чему нарочито треба водити рачуна у процесу учења, односно образовања. У тврдњама Е. Каменова (Каменов, 1999а) учожавамо поклапање са ставовима Марије Монтесори: „Потребно је обратити пажњу на оне функције које се појављују и дати деци прилике да их увежбају док не овладају њима. Динамика развоја биће одређена и особеностима његове личности, потенцијалима које носи у себи, стеченим искуством, изграђеним ставовима итд., *што све треба узимати у обзир приликом васпитног деловања на дете*“ (Каменов, 1999а: 28-29 - подвукла К.П.). Како Брковић (Брковић, 2011) истиче, „аутори различитих теоријских погледа слажу се да је развој зависан од васпитања, а све више њих 'види' и субјекта васпитања“ (Брковић, 2011: 119).

На дечији развој утичу многи различити фактори. „Нарочито су значајни утицаји социјалне средине који, нарочито ако су редовни и систематични, могу да мењају понашање и читав психички развој детета“ (Ивић и др., - према Каменов, 1999а: 34). „Има схватања да су утицаји на дете у предшколском периоду од судбоносног значаја, било да су позитивни или негативни“ (Каменов, 1999а: 34). Као и ови аутори и Марија Монтесори је долазила до оваквих закључака и према њима се опходила стварајући најприкладнији могући простор за правилан раст и развој деце.

С обзиром на то да је правилан раст и развој условљен многим чиниоцима (о чему ћемо детаљније говорити мало касније у поглављу *Чиниоци дечијег учења и развоја*), сматрамо да су методе рада наставника и приступ настави солфеђа, која је у нашем истраживању примарна, „дефанзивне“, односно да је ученицима ускраћено пуно задовољстава која могу да се пруже у настави солфеђа, а која би, будући тако организована, подстакла правилан развој. Богаћењу наставних садржаја може да помогне како познавање развојних периода од стране васпитно-образовних структура

које се баве израдом наставног програма, тако и сами наставници солфеђа. Исто тако и физичка/визуелна промена простора у којем се учи, увођење адекватних наставних материјала, увођење дидактичких игара у наставу могу да допринесу бољем учинку наставе. Многе су повољности од овако осмишљеног начина рада.

Каменов указује на то да пажљиви посматрач анализирајући спонтано понашање деце, може открити развојне проблеме и благовремено предузети мере за њихово решавање. На каснијим узрастима корективно и компензаторско деловање траје дуже и има мању вероватноћу за потпуни успех (Каменов, 1999а: 35). Велики број радова покушава да одговори на питање може ли развој бити убрзан, а то значи и на питање да ли је при томе приоритетнији фактор сазревања или учења. Аргументацију обе групе аутора, присталица и противника „убрзавања готовости“ за полазак деце у школу, налазимо код Брковића.

Присталице „убрзавања готовости“ своје ставове поткрепљују следећим аргументима:

- одређени критични периоди за интелектуални развој траже ранији почетак вежбања;

- рано вежбање се касније испољава кроз супериорност те деце кроз школовање;

- рано схватање основних појмова олакшава схватање апстрактнијих појмова;

- рано обучавање је превентива да не дође до усвајања погрешних схватања;

- успеси раног вежбања повећавају мотивацију за учење у школи;

- „почетни успеси увећавају самопоуздање и стимулишу развој личности;

- данашња деца су спремна за раније учење јер живе у бољим условима, више комуницирају, више питају, богатији им је речник;

- ако обука почне раније до седме године развиће се многе вештине;

- ако (над)просечни раније почну са читањем брже ће напредовати;

- огледи су показали могућност убрзања спремности за школу“ (Брковић, 2011: 118).

Са друге стране, аутори који су за поштовање спонтаног развоја готовости, своје схватање овако аргументују:

- операционо мишљење настаје тек у седмој години и стога је дете тада спремно да учи осмишљено, пре тога учи напамет;

- доказано је да експерименти убрзања нису довели до бржег преласка из стадијума у стадијум;

- „деца која почну школовање у седмој години сустижу у знањима 'убрзане' који су укључени у 5-6 години, па чак их и прстижу;
- сазревање је основа за развој језика, скелетно-мишићних структура руке и прстију
- који су услов готовости за полазак у школу (читање и писање);
- убрзање крије опасност да дете доживи фрустрације, да се 'интелектуално опече', да почне да мрзи и избегава школу;
- убрзавање захтева индивидуализацију наставе и повећава трошкове образовања, а не даје опипљиве резултате;
- укључивањем млађе деце у школу у одељењима њихове генерације 'нестају' надпросечни;
- критични периоди интелектуалног развоја нису јасно и поуздано одређени;
- преувеличава се утицај 'организоване обуке', више је доказа да је дечја игра најсвестранији подстицај за развој;
- покрет за 'убрзавање готовости' више открива мотиве одраслих него потребе деце“ (Брковић, 2011: 118).

Познато је, наиме, да је прву поменућу тенденцију у својим ставовима подржавао швајцарски психолог Жан Пијаже (Jean Piaget) и његови следбеници, а да су се томе, наводећи аргументе као у другој подели, противили руски психолози на челу са Лавом Виготским (Лев Сѝмхович Вѝгодский). Марија Монтесори је, иако рођена мало испред двојице водећих психолога света са чијим се делима упознала у току свог живота,⁶ црпећи доказе из својих експеримената, принципе своје методе заснивала на поштовању спонтаности у процесу развоја.

За наше истраживање би, претпостављамо, било интересантно издвојити систем перцептивних операција који даје Подђаков (Н. Н. Поддьяков), а који неодољиво подсећа на Песталоцијев принцип.⁷ Подђаковов принцип перцептивних операција „обезбеђује поступност испитивања објекта:

1. Опажање целовитог облика предмета.
2. Издвајање основних делова овог предмета и његових особина (облик, величина,...).

⁶ Виготски и Пијаже су рођени исте године 1896. и деловали су у исто време, али је Лав Виготски врло брзо умро (1934.) (Мирић, 1986). Марија Монтесори се са њиховим делима могла упознати двадесетих година двадесетог века, када су почели да објављују своја дела.

⁷ Више о педагошким погледима Хајнриха Песталоција видети овде у првом делу рада и у: Леон Жлебник: *Опита историја школства и педагошких идеја*, Београд, Горњи Милановац, Просветни преглед, Дечје новине, 1983, 108.

3. Одређивање просторних односа између појединих делова (више, ниже, лево, десно).

4. Издвајање помоћних делова предмета и утврђивање њиховог положаја у простору у односу на основне делове.

5. Поновно опажање предмета у целини“ (Брковић, 2011: 212).

За овај систем аутор каже да је „уопштен систем операција који се може применити у анализи најразличитијих предмета - битно је да се дете придржава датог редоследа. Када дете на говорном плану усвоји редослед радњи онда оно може самостално да управља својим опажањем, јер се тим путем остварује интериоризација перцептивног процеса. Систематска обука убрзава усавршавање способности опажања. Визуелно-моторна координација постаје све прецизнија, опажање постаје све селективније и дете почиње само да усмерава своје опажање користећи намерну, вољну пажњу“ (Брковић, 2011: 212-213). Овај холистичко-селективни принцип перцепције, према нашој идеји примењеној у експерименталном раду по Монтесори методи, биће објашњен на примеру наставе солфеђа у емпиријском делу рада.

Поред перцептивних способности, велику улогу у настави солфеђа има развој логичких способности и/или логичког мишљења. Са степеном развоја логике и интелигенције, између осталих фактора, развија се и степен способности репродукције и опажања. Каменов указује на то да се „са формирањем представа о основним, суштинским особинама и односима између предмета и појава ствара основа за развој појмовног или *логичког мишљења*, које се темељи на симболичким заменама, посебно на говору. Анализа и синтеза, које се обављају захваљујући овом мишљењу, не односе се више на појединачне осете, већ на њихова уопштења представљена речима. Према томе, *почеци логичког мишљења, карактеристичног за период адолесценције, јављају се већ и у предшколском узрасту* (подвукла - К.П.). Њега карактерише расуђивање у складу са логичким законима, уз помоћ изграђених појмова чији су носиоци речи. Тиме се мишљење детета почиње приближавати мишљењу одраслог, међутим, разлике су још увек знатне. Отуда се истиче да предшколска деца не само што мисле другачије од одраслих људи, већ буквално и фигуративно речено *виде* свет другачије од одраслих“ (Каменов, 1999а: 38). „Добри васпитачи су свесни ових разлика, па се прилагођавају деци говором и понашањем, избегавајући тако ризик да буду несхваћени“ (Elkind, према Каменов, 1999а: 38). Овакво тумачење треба да представља адекватну смерницу за истраживања повезана са развојем музичког мишљења, памћења и логике.

За крај овог дела, а у контексту дечијег развоја и његове законитости, кратко ћемо се осврнути и на психологију адолесценције, с обзиром на то да се та област бави проучавањем развоја психичког живота у прелазном периоду од детињства до одраслог доба. Тај период се тумачи као период одрастања, мењања - како физичког тако и психичког. Карактеристично за рану и средњу адолесценцију јесте развој апстрактног логичког мишљења (што сматрамо као значајан податак за нашу сферу истраживања), „обликовање идентитета, избор позива, релативно психолошко осамостаљивање од значајних других особа, како старијих тако и вршњака, што ће се наставити и у позној адолесценцији. За прелазак у одрасло доба није само довољна физичка зрелост. Адолесценција обухвата достизање и осталих видова релативне психолошке зрелости: интелектуалне, емоционалне, социјалне и психосексуалне зрелости“ (Брковић, 2011: 8). С тим у вези скренули бисмо пажњу на способности младих за музичко стваралаштво у периоду адолесценције и колико методе рада у млађим узрастима одређују развој ових способности у адолесценцији.

2.1.3 Образовање и васпитање у контексту развоја

На ову тему делимично смо дали одговоре у претходном излагању. Како смо раније већ поменули, развој и васпитање налазе се у међусобно зависном односу. Психолози и педагози различитих теоријских оријентација сагласни су да учење, образовање и васпитање битно утичу на развој. Е. Каменов нас такође подсећа да је „у васпитању неопходно узимати у обзир како оно што је актуелно у развоју (дати му подршку и прилагодити се испољеним карактеристикама), тако и оно што представља перспективу, што ће настати касније на темељима који се изграде у раном детињству“ (Каменов, 1999а: 26). Са друге стране, А. Брковић, на темељу знања и искуства из области развојне психологије указује на то да је „психоанализа теорија стадијалног развоја у којој се наглашава важност васпитања детета и како га оно доживљава“ (Брковић, 2011: 14-15).

Поставља се питање приоритета развоја над учењем и/или обрнуто: „Да ли се законитости психичког развоја могу свести на законитости по којима се одвија процес учења или развој има своје специфичне законитости? Да ли је развој субординиран учењу или је учење субординирано развојном процесу? Централна теза женевске школе је да се развој одвија по сопственим законитостима које су биолошке и

социјалне природе. Пијаже каже: 'Учење је изгледа подређено механизмима развоја и води трајном успеху само у мери у којој користи извесне видове ових механизма'. А то значи учење је субординирано развојном процесу, а брзина учења зависи од степена оствареног развоја. Због тога што развој има водећу улогу - деца на предшколском узрасту остају непријемчива за било какво учење логичких структура“ (Брковић, 2011: 117).

На овом месту бисмо желели да укажемо на квантитет доприноса правилном развоју и трајном знању учења које се фундаментално ослања на активан однос учесника у педагошком процесу.

2.1.3.1 Активност као потреба предшколског детета

Предшколски период развоја разликује се од осталих периода у неколико битних карактеристика. Пре свега, према тврдњама многих педагога и психолога, то је доба најбурнијег раста и развоја. Одликује се великим и сталним променама, сталном потребом за телесном активношћу, спонтаношћу и радознаношћу. „Млађа предшколска деца тешко могу да се скрасе на једном месту, врте се, гуркају, машу рукама, а да тога нису ни свесна. Временом она постају сталоженија, боље се контролишу, а сувишни покрети постају ређи“ (Каменов, 1999а: 25). Када је реч о дечијој пажњи и концентрацији, најбољу слику даје Е. Каменов истичући управо „Монтесори феномен“, о којем смо раније говорили, као један од примера за правилно (корисно) усмеравање пажње код деце предшколског узраста: „У вези са нестабилношћу дечије пажње, као значајном препреком за систематски васпитно-образовни рад са децом предшколског узраста, занимљиво је тумачење М. Монтесори која је указала на феномен 'концентрације'. Захваљујући њему, сматра она, могуће је трајно усмеравање и задржавање пажње на објектима уз помоћ којих деца могу да задовољавају своје потребе и интересовања. По њеном тумачењу, оно што се сматрало за нестабилност пажње условљено је неисцрпном дечјом потребом за активношћу која, искоришћена на одговарајући начин, садржи огромне васпитно-образовне могућности“ (Каменов, 1999а: 25). Овај феномен постиже се спонтаним, ненамерним вежбањем кроз коришћење осмишљених Монтесори материјала. Читав процес рада, будући да није наметнут већ биран, деци је врло интересантан због чега је и ефекат таквог рада више него позитиван. Од највеће важности је посматрање деце, упознавање њихових склоности и интересовања, откривање елемената наставе који привлаче њихову пажњу

да би се одабрали садржаји и поступци који ће их ангажовати на начин који је најкориснији за њихов правилан развој.

У образовању предшколске деце неопходно је да се чињенице преводе на перцептивни облик представљања, као и да се чешће организују сазнајне активности у којима ће преовлађивати опажање у конкретним ситуацијама и непосредној делатности. „Такође је потребно омогућити деци разне врсте стваралачког изражавања које је најбољи начин да се чулно искуство прерађује, доводи до свести и учини трајним (Каменов, 1999а: 36). *Перцептивна искуства по свом садржају могу бити много богатија од вербалних ознака за њих*“ (Каменов, 1999а: 37 - подвукла К.П.).

Додајмо и то да васпитач у раном детињству (предшколском периоду) мора имати пуно стрпљења и такта, односно, пуно знања о дечијој психологији, јер је честа појава да деца са собом дуго носе последице психолошких ожиљака које су доживела у детињству и којих се јако тешко ослобађају. Страх од неуспеха један је од њих, ако је формиран у раном детињству, може касније да омета коришћење интелектуалних капацитета које неко поседује.

2.1.3.2 Могућности за учење школске деце

Према теорији о „културној ускраћености“ (Каменов, 1999а: 32), на слабији школски успех и заостајање у когнитивном и говорном развоју, као и на слабу мотивацију за учење, највише су утицала искуства која су деца стекла у својој околини за време предшколског детињства. *„Ова искуства карактерише мали број и једноличност предмета и простора са којима дете долази у додир, затим недостатак стимулације за интелектуални рад, недостатак материјала за игру* (подвукла - К.П.), слаба учесталост и квалитет вербалне интеракције са одраслима. Премештање деце у повољнију средину утиче на промене у њиховим постигнућима, као и на успех на тестовима интелигенције“ (Dawson, Weltmann & Skeels - према: Каменов, 1999а: 32). И даље је евидентан „феномен“ наглог престанка активног учења и учења кроз игру од тренутка када се из предшколског узраста пређе у школски, од тренутка када се из музичког забавишта и/или припремног разреда пређе у први разред школе за основно музичко образовање, при чему је *реална временска разлика између ова два „раздобља“* два или три месеца, дакле, један школски распуст. Нејасно остаје и то што се таква пракса спроводи сувише дуго, а да на то није било адекватне реакције која би довела до суштинске, практичне промене таквог понашања. Зашто се метода рада тако нагло

мења, каква је корист од тога са васпитно-образовне тачке гледишта, чини ли то децу озбиљнијом (под условом да је то потребно на том узрасту) или их таква озбиљност одбија од предмета изучавања?

„Данас се постављају захтеви за тзв. *подстицајном средином* (подвукла - К.П.) у којој деца треба да одрастају. Истовремено се скреће пажња и на негативне утицаје околине који се јављају када је у њој превише утисака, или су они развојно ирелевантни, па чак и штетни, због чега треба предузимати мере да се дете колико је могуће од њих заштити“ (Каменов, 1999а: 37).

Треба имати у виду врло важну и очигледну чињеницу да детињство траје до периода зрелости, матурације, када се у васпитно-образовном процесу мора поступати у складу са периодима развоја и интелектуално-емотивним могућностима, односно, способностима или афинитетима деце.

2.1.4 Игра у предшколском и школском узрасту као фактор правилног развоја и учења

Најбољу слику о томе колики значај за правилан психо-физички развој детета има активност, а нарочито активност кроз игру, дали су водећи светски научници и теоретичари ослањајући се на своја искуствена и експериментална сазнања, као и на признате и испитане функционалне научне теорије. Позитивни учинци од активности кроз игру, као што ћемо у даљем разматрању видети, огледају се у сферама медицине, психологије, социологије, педагогије (интелектуалног васпитања и образовања). Неке од ових наука дечији развој не могу посматрати искључиво са становишта свог поља изучавања, већ се недвосмислено преплићу и допуњују. Говоримо, пре свега, о узајамном утицају развојне психологије са једне и васпитно-образовне праксе, односно педагогије са друге стране.

Пре анализе налаза педагога, психолога и теоретичара о односу игре и васпитања, као и о употреби дидактичких игара, навешћемо који су основни ставови и дефиниције при опису игре и значају активности кроз игру. Тако код француског мислиоца и теоретичара игре Роже Кајоа (Caillois, 1965) на самом почетку његовог дела *Игре и људи*, наилазимо на дефиницију коју је дао историчар Јохан Хојзинга (Johan Huizinga) у свом делу *Homo ludens*, која гласи: „Игра је радња или добровољна активност, која се врши у извесним одређеним границама времена и места, према

слободно прихваћеном, али и потпуно доминирајућем правилу. Она је сама себи циљ и њу прати напетост, радост и свест о разликовању од свакодневног живота“ (Huizinga, према: Кајоа, 1965: 34). Својствено за све научнике који су истраживали деловање игре на људе јесте то да су долазили до сазнања да је она одступница од реалног живота, скретање у домен имагинарног, некад ирационалног и увек нематеријалног - стања и деловања у којем не постоји никаква материјална корист. „Укратко, у погледу форме, игра се може дефинисати као слободна акција коју прихватамо као фиктивну и издвојену од свакодневног живота, способну, међутим, да потпуно обузме играча; активност без икаквог материјалног интереса и корисности; која се одвија у намерно ограниченом времену и простору, по реду предвиђеном датим правилима, подстичући у животу односе између група које се намерно окружују мистеријом или прерушавањем наглашавају своју изузетност у односу на остали свет“ (Huizinga, према: Кајоа, 1965: 34).

За разлику од класичних теорија дечије игре које су суштину игре смештале у контекст независан од осталих људских активности, при чему се наглашавао само један од аспеката игре, савремене теорије дечије игре теже да игру третирају само као аспект широке скале понашања животиња и људи. Овај феномен се много истражује филозофски и теоријски, тако да се игри приступа као социолошком, антрополошком, педагошком, медицинском, еколошком, развојном феномену. Према тумачењима когнитивних (сазнајних) теорија дечије игре, незаобилазни су ставови Ж. Пијажеа, који је у многим својим радовима тумачио игру у функцији развоја когнитивних способности (Мирић, 1986). „Пошто, по њему, исти фактори који одређују интелектуални развитак одређују и развитак игре, она је феномен који прати развој интелектуалних функција и рефлектује главне карактеристике појединих етапа“ (Каменов, 1983: 53).

2.1.4.1 Значај дечије активности кроз игру

Активност је саставни део живота, а одвија се још у пренаталном периоду. Основне одлике здравог детета јесу у томе што је активно, „живо“, заинтересовано, што ужива у игри. Један од признатих совјетских научника из области педагогије и психологије Д. Б. Ељкоњин (Эльконин, 1990), много је говорио о мотивима за дечију игру, о унутрашњој мотивацији и њеном значају у сазнајном процесу и о смислу игре уопште. На једном месту Ељкоњин овако дефинише игру: „Игра представља активност која је

тесно повезана са мотивационом сфером детета. У њој долази до првобитне емоционално-активне оријентације на смисао људске делатности, јавља се сазнање о свом ограниченом месту у систему односа одраслих и потреба да се буде одрастао. Оне тенденције на које су указивали многи аутори као на тенденције које леже у основи настанка игре, у стварности су резултат развоја у предшколском узрасту, а посебан значај у томе има игра улога“ ... „Ни у једној другој активности нема тако емоционално засићеног укључивања у живот одраслих, таквог активног издвајања друштвених функција и смисла људске делатности као у игри“ (Ељкоњин, 1990: 283).

„Шилер истиче нагон за материјом, нагон за формом и нагон за игром, у чијој је основи тежња да се време потре у времену и да се човек морално и физички ослободи. Игра је темељ човекове слободе и она се, као таква, супротставља стварности“ (Schiller, према: Петровић, 2011: 13). Покретачка снага развоја и учења, сматрају савремени педагози, лежи у интензивној и континуираној интеракцији деце са средином одређеном физичким својствима, њиховим културним значењем и смислом који интеракција има за личност (Каменов, 1999б). „Својим изузетним формативним могућностима игра подстиче развој дечијих способности и ствара предуслове за њихово усложњавање на старијим узрастима“ (Копас-Вукашиновић, 2006: 175).

Као што смо имали прилике да видимо кроз историју педагогије, готово сви аутори које смо поменули раније у контексту развоја педагошких идеја и утемељења метода Марије Монтесори (Ротердамски, Коменски, Русо, Песталоци, Фребел), указивали су на важност и неопходност увођења игре у наставне садржаје. Будући да је игра доминантна делатност детињства, њихови захтеви су се односили како на предшколски тако и на школски систем васпитања. Као врстан педагог, а по основној вокацији лекар, који своје закључке пре свега изводи из пажљивог посматрања и темељно осмишљених експеримената и њихових резултирајућих фактора, Марија Монтесори је препознала колике су предности учења кроз игру. У литератури коју је оставила за собом јасно указује на добре и лоше поступке метода рада који се као у огледалу рефлектују на психофизички живот деце. Савремена педагогија тежи да се игра стави у центар система васпитања и образовања ради оплемењивања и култивисања појединца. „То је покушај да се игра искористи као посредник за деловање на развој детета у најширем смислу. Међу појединим системима испољиле су се и разлике, зависне од тога како су њихови аутори схватили механизме и суштину дечјег развоја. То је довело и до разних ставова о дечјој игри, односно о њеном коришћењу у васпитне сврхе“ (Каменов, 1983: 52). Савремени педагози аргументацију

за увођење игре у наставу налазе и у „аналитичко-синтетичким процесима“ којима се „постепено врши *реконструкција* околне стварности, формира и усложњава систем појмова. При томе, дете усваја и нове облике понашања, прилагођава се различитим ситуацијама и доноси различите одлуке, што подстиче развој његове *комбинаторичке флексибилности*“ (Копас-Вукашиновић, 2006: 183).

У педагошком смислу, како истиче Ељкоњин, „игра има свој значај и за формирање сложног дечијег колектива, и за формирање самосталности, и за формирање позитивног односа према раду, и за кориговање неких недостатака у понашању поједине деце, и много чега другог. Сви ови васпитни ефекти ослањају се на онај утицај који игра врши на психички развој детета, на формирање његове личности“ (Ељкоњин, 1990: 294). Предност учења путем сопствене активности је у томе што деца у току таквог учења испољавају знатно веће интелектуалне способности, које на тај начин и увежбавају. Гледајући ширу слику, на дететов развој утиче све што спада у његову непосредну активност из које стиче одређена искуства, а затим на основу њих гради и навике. Поједине активности, међутим, вежбају логичко мишљење које се може увежбавати и путем добро осмишљених дидактичких игара.

С обзиром на то да ћемо о унутрашњој мотивацији и њеном значају за развој личности говорити нешто касније у посебном поглављу, на овом месту бисмо истакли само најзначајније ставове по овом питању које су изнели велики умови светске и домаће педагогије и психологије. Наиме, Ељкоњин сматра да „за развој мотивационе сфере игра има највећи значај. О томе се до скоро мало водило рачуна. Л. С. Виготски је, без сумње, био у праву када је у први план истицао проблем мотива и потреба као најважнији за разумевање настанка игре улога“ (Ељкоњин, 1990: 280). „Само на тај начин“, сматра Каменов, „васпитно-образовни поступак може да се заснује на интересовању деце за прави живот и социјалну и природну средину којом су окружена, на њиховој радозналости, жеђи за сазнањем и потреби за стваралачким изражавањем“ (Каменов, 1999б: 32). У односу унутрашње мотивације детета према наметању васпитачеве воље, односно чешће директиве, Каменов препоручује да је „нарочито важно да се циљеви којима се тежи доживљавају као сопствени циљеви субјекта, а не да се преузимају из пуке послушности ауторитету“ (Каменов, 1999б: 32). Међутим, како даље наводи, „не треба испустити из вида да овладавање разним врстама активности није само себи циљ, већ средство за развој способности, иначе оно може да се изопачи у дресирање“ (Venger, према: Каменов, 1999б: 32).

Значај игре за интелектуални развој детета истицали су многи психолози и педагози. Тако Ељкоњин указује на експериментална открића Џерома Брунера (Jerome Bruner), који се према својим заслугама у развоју психологије (нарочито когнитивног развоја детета) ставља упоредо са Пијажеом и Виготским, а који наглашава висок значај игре за интелектуални развој, „јер се у процесу игре могу јавити такве комбинације материјала и таква оријентација на његова својства који могу да доведу до каснијег коришћења овог материјала као оруђа за решавање задатака“ (Ељкоњин, 1990: 291). У новијој литератури из психологије развоја наилазимо на препоруку везану за развој емоција у којој се каже да „децу треба од раног детињства учити да енергију емоција усмеравају на социјализован начин (кроз игру и друге корисне активности); тиме се смањују емоционални испади и/или потреба за кочењем и потискивањем емоција“ (Брковић, 2011: 285).

Будући да је циљ целокупног васпитно-образовног рада на свим ступњевима система васпитања и образовања да се деца и омладина припреме за активно учешће у својој средини, за њено мењање, у чијем ће процесу и сама напредовати, односно мењати саме себе, наглашавање активности деце је израз потребе за образовањем које се не зауставља на стицању знања, ма колико то знање било значајно и богато (Каменов, 1999б: 35).

Према нашем мишљењу, школска настава и сви њени садржаји, без обзира на то да ли се ради о општеобразовној или специјализованој школи, треба своје циљеве изучавања да повеже са свакодневним животом, како би деца схватила сврху онога што изучавају.

Врло је честа појава, чак и на академском нивоу образовања, да се ученици (студенти) питају чему изучавање одређеног предмета, што, без сумње, указује на то да наставни садржаји тог предмета не само да нису повезани са конкретном животном праксом, већ да нису корелирани ни са међусобно сродним предметима, што све изискује пажљиво осмишљену стратегију која би константним и конкретним показатељима недвосмислено пружала јасну слику циља, значаја и сврхе изучавања.

Будући да овде говоримо о предшколском и школском образовању, игра је добар пут за савладавање многих препрека или потешкоћа са којима се ученици могу срести у току савладавања одређеног наставног градива. Амерички школски систем, на пример,

подразумева методски приступ у којем се градиво обрађује путем игре и у којем се садржаји повезују са стварним животом (Парезановић, 2011: 51).

2.1.4.2 Игра и васпитање у функцији дечијег развоја

Васпитањем кроз игру и најтежи наставни садржаји на деци доступан и близак начин могу наћи пут до брзог и лаког учења и развоја у когнитивном смислу. „Свестрано сагледавање избора, припреме, организације и евалуације дечијих игара и улоге васпитача у њој, говори у прилог едукативном карактеру игре“ (Копас-Вукашиновић, 2006: 176). Како из многих извора чији је предмет изучавања игра, психологија игре, улога игре у васпитању, интелектуално васпитање путем игре, али и из сопственог искуства, уочавамо блискост дечије и биолошке и социјалне природе са игром, а будући да дете не престаје да буде дете поласком у школу, сматрамо да је једини, заправо, прави пут обраде предвиђеног градива и наставак васпитања и образовања, сигуран и за децу лако схватљив пут игре. „Неприметно, али успешно, *дете прелази из прелогичког у логички стадијум развоја* (подвукла - К.П.). У игри дете развија све своје способности (перцептивно-моторне, интелектуалне, социо-емоционалне, комуникационе и креативне), које последично постају све отвореније за нове активности, у оквиру 'зоне наредног развоја' (Виготски, 1996). Веза треба да се успостави не само у погледу садржаја већ и метода рада, јер квалитет знања не зависи само од количине информација које се деци нуде, већ и од начина стицања знања и способности њихове систематизације“ (Копас-Вукашиновић, 2006: 179).

Када смо говорили о основним принципима Монтесори методе, затим о дечијем развоју и његовим законитостима, обрадили смо и кључну одредницу за васпитно-образовни, методолошки и методски приступ дечијем когнитивном развоју - развојне периоде и периоде осетљивости. Будући да интелектуални развој детета зависи како од урођених афинитета који се огледају у начину његове активности у окружењу, тако и од стила васпитања према којем се обликује, свака интелектуална активност која им се нуди требало би да буде у право време, одмерена њиховим дотадашњим искуством и осмишљена тако да предвиди могући исход у складу са потребама и интересовањима детета. Како Емил Каменов наводи „ако се неки захтеви поставе детету прерано, пре него што су сазрели сви услови да их прихвати и обавља на прикладан начин и буде за то унутрашње мотивисано, може се код њега створити отпор и пореметити природан развојни ток, што ће довести до заостајања у развоју, које ће бити веће него да се причекало неко време“ (Каменов, 1999а: 303).

Одлике Монтесори феномена, о којем смо излагали нешто раније, препознајемо и у препорукама Е. Каменова који не једном месту каже да је приликом осмишљавања

дидактичких игара најважније било „да деца осете задовољство изазвано плодноним и исцрпним опробавањем сопствених снага у ситуацији потпуне заокупљености неким проблемом. Било је потребно створити код деце осећање да се баве нечим значајним, а затим радост због пронађеног решења, као и поуздање у њихове способности“. Цео поступак „изазивао је пријатна осећања интелектуалног узбуђења“ (Каменов, 1983: 91 подвукла - К.П.). Врло сличним речима и Марија Монтесори описује осећај унутрашњег задовољства приликом постигнутог циља, односно успешно решеног задатка, без усмене похвале васпитача; феномен дубоке концентрације приликом игре са Монтесори дидактичким материјалом, која резултира озареним дечијим лицима.

Тенденције савремене педагогије по питањима улоге одраслог у васпитно-образовном раду, базирају се на добро структурираној средини преко које ће дете у већој мери моћи да се бави самосталним радом, на поштовању дечије слободе и бољој, савременијој едукацији наставно-васпитног кадра. Можемо рећи да се тај поступак у вртићима (у Србији) релативно поштује, док се, међутим, у школском систему и даље препознаје ауторитативни став наставника у односу на ученика.

Скренули бисмо овде пажњу на могуће узроке нефлексибилности у односима наставник-ученик, али и на лоше последице великог „попуштања“ ђацима, у нашој средини. Наиме, чини се на почетку да је питање недовољне едукације право за овакве врсте ситуација. По нашем мишљењу, тестирања и манипулације са савременим приступом детету и васпитно-образовном раду уопште, као саставним делом процеса спровођења закона о праву детета, као последицу имају превелику, можемо рећи у неким случајевима, неконтролисану слободу деце. Проблем првенствено видимо у породичном васпитању које претходи школском, а затим траје упоредо са школским, као и у неадекватној едукацији родитеља/старатеља. Неколико пута смо сведочили ситуацији у којој ученик старијег разреда основне школе, осећајући да има право да се директно вербално супротстави наставнику као потпуно равноправан за такву врсту дискусије, бива оснажен тиме што родитељ дозвољава такав третман одраслог од стране детета, посматрајући разговор без реакције. Овакав модел понашања последица је родитељске/старатељске немарности, а не еманциповане слободе у васпитању. Деца из оваквих породица нису слободно (савремено) васпитана, већ су, по нашем мишљењу, васпитно запуштена. Овакви случајеви, заправо, показују колико су одрасли необразовани (иако су формално буду и интелектуалци) и колики би пут

требало да пређемо да би се на прави начин схватило породично васпитање и термин „дечија слобода“ у васпитно-образовном процесу.

Односима одраслих и детета бави се, свакако, развојна психологија, где у том смислу наилазимо на узрасну класификацију са једне и односа детета према одраслом са друге стране: „око 8. године јавља се комплексније размишљање, чиме почињу да ничу односи узајамности. Особа која користи ауторитет заслужује послушност детета уколико му помаже и помагаће убудуће. У 9. години деца сматрају да потчињавање ауторитету следује добровољно, јер односе схватају као сарадњу. Особа која користи ауторитет сноси одговорност за успех. У 11-12. години ниво расуђивања је још сложенији: ауторитет је оправдано користити у циљу сарадње и само сагласно са онима који се потчињавају. Дакле, ауторитет прихватају уз услов да та особа поседује способности, знања и ако то захтева ситуација“ (Брковић, 2011: 216).

Игра у школском систему, могућност њене примене у наставним активностима, своје најбоље упориште налази у изјавама саме деце која крећу у школу и подлежу школском укалупљеном систему. У сврху бољег описа ове констатације употребићемо изјаву једног осмогодишњака који каже: „Најгори део школе јесте стално седење. То убија. Боли ме мозак кад морам да седим, слушајем, сатима. Могу да седим, али често пожелим да скочим и протрчим ходницима“ (Livajн, према: Копас-Вукашиновић, 2006: 178). „Нагли прелазак из система игровних активности у систем наставних активности, заснованих на реализацији задатака према стриктним упутствима, тешко да може одговарати тренутним развојним могућностима и потребама деце“ (Копас-Вукашиновић, 2006: 178).

За разлику од класичног рада у школи, кроз игру деца могу да греше, а да не буду кажњена оценом, већ да се одмах у наредном покушају исправе, учећи тако на својим и грешкама других.

2.1.4.3 Дидактичке игре

Као што ћемо касније у емпиријском делу рада видети, методичка организација активности са ученицима у процесу истраживачко-експерименталног рада које се ученици највише сећају, јесу управо игре, дидактичке игре које смо осмислили у циљу утврђивања одређених стечених знања и искустава, али и у циљу обраде појединих

наставних елемената. Основна својства дидактичких игара јесу игра и учење, односно, учење кроз игру. Њихов циљ је развој интелектуалних способности.

Кроз њих је дете мотивисано да на креативан начин делује на свет око себе, усавршавајући тако своје менталне способности. Дидактичка вредност игре одређује се квалитетом и квантитетом ангажовања интелектуалних капацитета детета. Оне представљају ситуацију у којој се за дете јавља интелектуални проблем који може или делимично може да реши. Дидактичке игре морају задовољавати психопедагошке критеријуме за њихово деловање на развој виших менталних функција и морају бити усклађене са особеностима дечијег развоја. Важан моменат прилико осмишљавања дидактичких игара јесте афективни елемент игре који је услов да се постигне неопходна мотивација за игру. Дидактичке игре прожете су логичким операцијама које их чине рационалним, међутим, емоционална вредност игре лежи у буђењу позитивних емоција и стварању оптимистичног расположења код деце. Дидактичке игре омогућавају улазак у интерактиван однос са другом децом и одраслима чиме се проширује и сређује социјално искуство (Каменов, 1983). Један од основних задатака дидактичких игара јесте „изграђивање дечијег поверења у сопствене могућности и тежња за ослањање на сопствено искуство и логику. Дечије задовољство због пронађеног решења и интензитет мисаоног процеса, којим се до њега дошло, треба да буду критеријуми његове вредности у одређеној ситуацији“ (Каменов, 1983: 85).

Приликом осмишљавања дидактичких игара мора се водити рачуна о томе да је за критеријум вредности једне игре меродаван степен и квалитет интелектуалне, а не физичке активности. Исто тако, дидактичка игра мора бити осмишљена тако да покреће стваралачке способности код деце, адаптирана у односу на развојни период, афинитете групе и наставни циљ. Копас-Вукашиновић наводи да досадашња сазнања указују на примену игара у настави, али пре свега на часовима вежбања и систематизације наставних садржаја. На овим часовима могуће је да се кроз игру организује рад са децом, који ће бити примерен њиховим потребама, могућностима, нивоу и темпу развоја и којом приликом деца могу да бирају међу понуђеним алтернативама и варијантама игре, да се договарају око поделе задужења и правила која ће поштовати. Како се даље наводи, деца на часовима утврђивања градива имају могућност да понављају одређену игру на једноставан или сложенији начин и да добровољно улазе у игру или излазе из ње, док „на часовима обраде новог градива постоје извесна ограничења у том смислу, условљена, с једне стране, временским ограничењима активности учитеља и деце у разредно-часовном систему, а с друге

стране, наставним садржајима који су обавезујући и за учитеља и за децу, у смислу излагања и усвајања“ (Копас-Вукашиновић, 2006: 181).

Овакав интелектуално активан приступ наставним садржајима јесте и наш циљ који желимо да постигнемо применом адекватних метода рада у настави солфеђа. Игра као фактор правилног развоја и учења налази своју потврду у исходима рада.

* * *

С обзиром на то да смо тему о законитостима дечијег развоја као полазне основе васпитања и образовања, кроз коју смо се упознали са узроцима и последицама одређених васпитних поступака, са значајем развојних периода и свести о њима код одраслих који раде са децом, са предшколским и школском узрастом у контексту развоја, као и са значајем игре у дечијем окружењу, а тиме и у практичној настави, обрадили са више аспеката (историјског, психолошког, педагошког, методичког), сматрамо да је овако конципирану тему најбоље наставити у правцу ужег усмеравања ка потенцијалним узроцима који омогућавају јаснију представу о значају активности за успешно учење и развој детета. Ово ћемо омогућити преко разматрања области које се тичу најпре значаја подстицања имагинације и стваралаштва код деце.

2.2 Имагинација и креативност као урођене снаге и потенцијал детета

2.2.1 Појам и дефиниције имагинације, креативности и даровитости

Појмови имагинација и креативност оријентисани су на процес стварања. У току човековог развоја овакве манифестације стварности су нужан продукт схватања света око себе, а њихово присуство у свести се истиче као једини начин здравог функционисања јединке. Општа дефиниција креативности креће се од одређивања животног доба у којем се најинтензивније испољава, до ситуација, стања и подручја у којима је највише изражена. Креативност у најширем смислу означава оригиналност испољених идеја, способност да се створе нова решења одређених проблема или другачији, нови начин уметничког израза. Даље произлази да је креативно мишљење облик мишљења који доводи до откривања повезаности појава на нов и оригиналан начин, што доводи до стварања нових продуката (решења проблема, производа и др.). Свему овоме претходи лични креативни став, односно, тежња појединца ка оригиналности, ка решавању проблема на неубичајен и неочекиван начин. У основи развоја креативних потенцијала лежи управо креативни став. Одређеним васпитно-образовним поступцима треба га подстицати, и развијати уколико се код појединаца уочи. Имагинација представља машту, процес замишљања одређене представе, менталне слике предмета или догађаја. Интересантно је истаћи да процес имагинације има своју припрему коју називамо инкубација, а која представља „стадијум стваралачког мишљења у коме се 'свесно' не ради на проблему, међутим, изненадно јављање идеје решења у току периода инкубације указује да се и у њој одвија решавање проблема - иако то није опажљиво“ (Брковић, 2011: 384).

О могућностима имагинације, подстицања и развоја стваралаштва код деце говорила је и Марија Монтесори: „Моћ да се у свести изазову слике ствари које нису физички присутне припада менталним способностима вишег реда. Ако би био ограничен само на оно што човек може да види, његов ум био би веома скупен“ (Монтесори, 2003: 224). Према Стернбергу и Лубарту (Брковић, 2011) темељи стваралаштва су у стручности која је нужна, али није довољан услов за стваралачку делатност. Истичу да стваралаштво захтева и дивергентно мишљење, мотивацију за постигнућем као и толеранцију на двосмисленост. Занимљиво је истаћи и мишљење/дефиницију руског научника Ласурског који „уводи појам 'енергија'

рефлектујући квалитативни приступ изучавању интелигенције и даровитости. Енергијом се дефинише снага активности која говори о томе како човек комуницира с друштвеном средином: подређује јој се, прилагођава јој се или је мења сопственом креацијом, односно продуковањем нових идеја. Даровитост је, дакле, схваћена као енергетски потенцијал или ментална енергија која је у стању да мења средину“ (Шефер, 2006: 62).

Како се препознаје даровито дете? Један од предуслова јесте висока интелигенција, али она није једина карактеристика даровитог детета. Поред високе интелигенције код детета се даровитост препознаје и по другим параметрима:

- „рано коришћење широког речника
- спретност у језику, коришћење фраза и целих реченица у врло раним годинама
- општа запажања
- интерес према књигама, касније према атласима, енциклопедијама
- рани интерес за датуме и часовник
- способност концентрације
- рано откривање узрока и последица (што их чини емотивно осетљивима)“

(Рајовић, 2009: 8).

У даљем излагању размотрићемо истраживања и анализе домаћих и страних аутора који су се бавили испитивањем развојних путева подстакнутих имагинацијом, значајем креативности у процесу развоја, али и местом које подстицање и нега стваралаштва заузима у систему школског васпитања и образовања данас.

2.2.2 Период развоја имагинације и креативности

У периоду предшколског детињства стварају се најповољнији услови за интензиван развој опажајно-сликовитог мишљења и стваралачке маште. Признато је становиште, које се поклапа са већ поменутиим разматрањем у вези развојних периода, да уколико се не достигне одговарајући развој стваралачких способности у детињству, на старијим узрастима то ће бити теже, па чак и немогуће. Имагинација и креативност свој најбољи израз у доба детињства достижу кроз процес игре. Основне одлике игре су фикција, односно, имагинација, стварање илузија. У конкретном примеру имагинације Марија Монтесори описује понашање деце узраста од шест година: „Где су границе дечије маште? Да бисмо одговорили на то питање, почели смо да радимо експерименте с

децом старом шест година. Уместо да кренемо од мањих географских јединица (река, залив, острво), покушали смо да одједном представимо *целину*: другим речима, показали смо деци на глобусу копно и воду - 'свет'.

'Свет' је појам за који у дететовом окружењу не постоји одговарајућа чулна представа. Ако је дете ипак створило идеју о њему, то је постигло само захваљујући апстрактној моћи ума - моћи имагинације. Дали смо деци мале глобусе. Море је на њима било приказано у виду глатке површине тамноплаве боје, а копно - као храпава површина од финог, светлуцавог праха. На глобусима није било никаквих уобичајених ознака места. Ипак, деца су одједном почела да говоре:

'Ово је копно',

'Ово је вода',

'Ово је Америка',

'Ово је Индија' и тако даље

Толико су заволела глобус да је он постао омиљени предмет у нашим учионицама. Ум детета између треће и шесте године живота нема само способност да посредством интелигенције успоставља односе међу стварима; он поседује и моћ вишег реда - моћ имагинације која му омогућује да види ствари које му нису непосредно пред очима. Психологија је одувек тврдила да се овај период одликује развојем моћи имагинације“ (Монтесори, 2003: 225). У овом примеру се, поред дедуктивног приступа, издваја предност холистичког приступа проблему: „...уместо да кренемо од мањих географских јединица (река, залив, острво), покушали смо да одједном представимо *целину*“.

Каменов (1999а) истиче да је креативност тешко разликовати од интелигенције, али и да се креативност не може свести само на интелигенцију. Из ове паралеле, међутим, потичу покушаји да се стваралачки потенцијал посматра кроз интелектуалне активности, спајањем умних способности и мотивационих фактора, оних који зависе од личности, али их не треба сводити ни на једне ни на друге. Основу интелектуалне активности чине умне способности, али се у њој испољавају посредно, преломљене кроз мотивациону структуру личности. У зависности од ове структуре, стваралаштво се, према Каменову, испољава или бива осујећено.

За развој креативности у доба предшколског и школског узраста веома је важан потенцијал детета, односно, изграђивање сопствених ставова у односу на неки догађај, реалан или из литературе. Уколико ученик, на пример, самостално тумачи одређене текстове и даје своје оригинално мишљење о њему, говоримо о креативном читању.

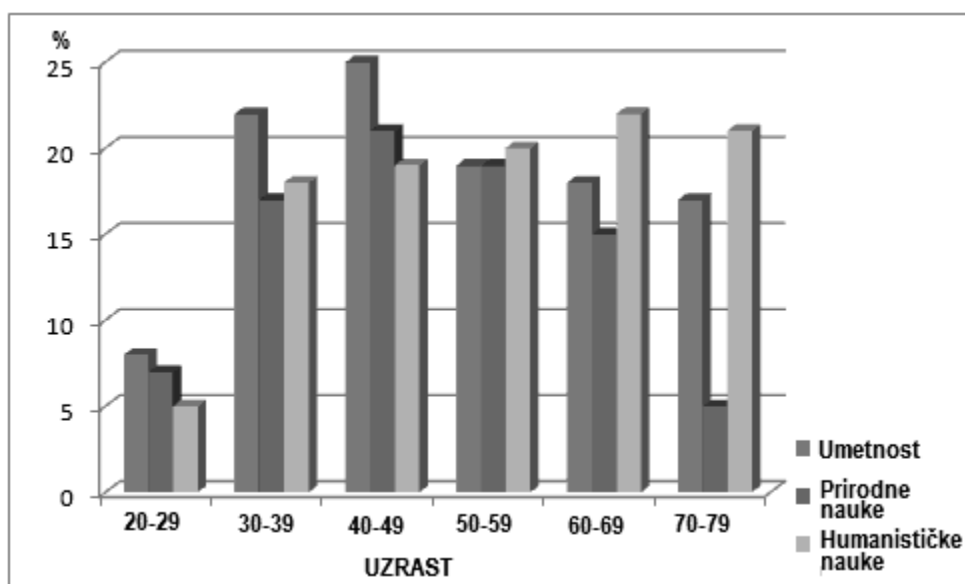
Овакав начин креативности може се применити и на подручју музике, али бисмо га тада назвали *креативно слушање музике*. Како можемо подстицати креативно слушање музике? Од ученика се, на пример, може тражити да сами наслове одслушану композицију, може се тражити музички трансфер у виду слике, на старијим узрастима треба захтевати од ученика да композицију наставе према сопственом сензибилитету (за ово би била потребна претходна увежбана припрема), затим да изнесу свој доживљај одслушане мелодије, да открију и опишу имплицитна емоционална стања која су изражена музиком. Овакву методу рада употребили смо приликом извођења експерименталне наставе према Монтесори методи, о чему ће више речи бити касније у емпиријском делу рада приликом описа методологије.

Виши ступањ креативности представља такозвана хеуристичка стратегија (гр. *heurisko* - открити, пронаћи), на којој је заснована и једна од наставних метода - хеуристички разговор. Хеуристичка стратегија је „самостално разлагање проблема на потпроблеме са којима је лакше оперисати и доћи до открића и главног проблема; хеуристичка стратегија развија креативно мишљење, јер избор операција и њихов редослед препушта оном ко учи решавањем проблема, чиме развија самостални мисаони рад, проналазаштво“ (Брковић, 2011: 381), док је хеуристички (или аналитички, генетички) разговор врста наставне методе којом се ученици усмеравају „да сами траже решења постављеног проблема, нарочито применом индуктивних поступака“ (Трнавац и Ђорђевић, 1995: 244).⁸

Према досадашњим истраживањима (Ђорђевић и Максић, 2005; Крњачић, 2012; Максић и Ђуришић-Бојановић, 2003; Шефер, 2006), показало се да стваралачка продукција не зависи само од узраста, већ и од области стваралаштва и самих индивидуалних карактеристика. Занимљиво је, међутим, и то да највиши стваралачки дometи, било из области науке или уметничке продукције, долазе до изражаја између двадесете и педесете године живота, а способности код најистакнутијих стваралаца са старењем не опадају. Слика⁹ која следи приказује проценат врхунских дела, на различитим подручјима стваралаштва, остварених на појединим узрастима:

⁸ Више о овоме видети у четвртом поглављу, у тексту под насловом: *Функционални (продуктивни) и/или репетитивни (репродуктивни) начин учења*.

⁹ Слика је преузета из књиге *Развојна психологија* аутора А. Брковића, стр. 335.



Слика 1: дистрибуција процената врхунских дела на различитим подручјима стваралаштва, остварених на појединимзрастима

Према овој шеми уочавамо да врхунац стваралачке продукције најпре достижу уметници и то у својој петој деценији живота, који, затим, нагло пада у шестој деценији и даље се одржава на приближно уједначеном стадијуму у току седме и осме деценије живота. Научници природних наука такође се стваралачки најбоље изражавају у петој, да би у седмој и осмој деценији живота доживели нагли пад способности, док се код хуманиста уочава благи раст продуктивности који се уједначено одржава током четврте, пете и шесте деценије живота, а свој врхунац достижу у седмој деценији живота који се одржава до позне старости. Може се рећи да је најкреативније доба живота, одрасло доба.¹⁰ Многи, међутим, фактори утичу на развој и учинке креативности у детињству чији резултати врло често не могу бити мерљиви¹¹.

2.2.3 Дечија креативност на предшколском узрасту

У новијој педагошкој литератури и истраживањима актуелизована је тема о наставним системима у контексту неговања и подстицања развоја стваралаштва (Крњић, 2012; Максић и Ђуришић-Бојановић, 2003; Шефер, 2006; Ђорђевић и Максић, 2006; Копас-

¹⁰ У односу, на име, на ову тврдњу, било би добро (уколико то већ није урађено, а да ми у то немамо увид) на сличан начин изучавати креативност деце и адолесцената до двадесете године живота и затим добијене параметре упоредити са приказаном шемом.

¹¹ Овде нарочито спада фактор срединског развоја и стила породичног васпитања.

Вукашиновић, 2006). Познато је да се експанзија развоја симболичких функција, имагинације и интуитивног мишљења, одвија још од раног детињства. Већ смо раније напоменули да се креативност најбоље испољава кроз игру, а Каменов наводи да је „стваралаштво омогућено капацитетом за чуђење који се уочава у дечјој игри, из које се, у току развоја, диференцирају многе активности, посебно уметничке“ (Каменов, 1999а: 302). Данас се, у контексту ових разматрања, можемо срести и са становиштима да је дечије стваралаштво оно што дете чини без намере да створи нешто, да чак и када представља новину, нема своју научну или уметничку вредност. Основна вредност дечијег изражавања (као и игре), како истиче Каменов, „јесте у његовој искренности, заснованости на унутрашњим потребама, немању циља ван самог процеса, што се све нарушава и губи ако се ствара за друге да би се њима прилагодило и допало, да би продукт стваралаштва за њих имао одређено значење“ (Каменов, 1999а: 303). Манифестације креативности указују на висок степен општих интелектуалних способности, али и на степен даровитости у одређеном научном или уметничком подручју. Структура личности даровитог детета омогућава му да се у одређеним подручјима стваралаштва константно остварује. Оно што је забрињавајуће јесте како моделовати понашање васпитача и родитеља према даровитом детету. Јер, како и Марија Монтесори на једном месту наводи, „родитељима и васпитачима потребна је посебна мудрост да би знали како да задовоље дечију машту. Васпитачима је неопходна нарочита припрема зато што наша логика није у стању да реши ове проблеме. Морамо познавати законе дечијег развоја и одрећи се унапред створених представа. За разумевање ума детета старог између три и шест година потребна је огромна тактичност и деликатност“ (Монтесори, 2003: 228), а за разумевање и правилно усмеравање даровитог детета неопходно је и стручно знање.

Процес дечијег стваралаштва, пре свега, јесте незамењив начин за разумевање себе и околне стварности, пут за хуманизацију дечије личности, изграђивање емпатије и разумевања за друге, развој конструктивних способности и еманципације насупрот отуђењу. Погрешан је однос према стваралаштву онај који га своди само на уметничку делатност са уско постављеним естетским циљевима и задацима. „Захваљујући стваралаштву, деца имају прилике да боље упознају своје могућности, да створе позитивну слику о себи ослобађајући се инфериорне улоге која проистиче из положаја у коме се налазе због свог неискуства и непоседовања моћи коју пружа учешће у производњи и свету одраслих, из кога су искључена. Међутим, развој позитивне слике

о себи се не може замислити без слободe у изражавању и стварању“ (Каменов, 1999а: 299).

Шта се, међутим, дешава када деца крену у школу? Предшколско детињство сматра се за критичан период за даљи развој стваралачких способности. На огромном броју примера може се утврдити да је дете у овом узрасту радозналије, неконвенционалније и креативније од школског. „Опадање интереса за стваралачко изражавање, које се запажа када деца пођу у школу, може првенствено да се објасни потцењивачким ставом који ова институција има према игри. На њу се гледа као на активност супротстављену учењу, показатељ незрелости, што доводи до њеног потискивања или потпуног одбацивања. Заједно са игром, будући да представља њен облик и заснива се на истим мотивима, гаси се и дечје стваралачко изражавање“ (Каменов, 1999а, 304). Ово се, како истиче Каменов, објашњава системом школовања који негује све врсте конформизма, а *обесхрабрује стваралаштво*. Као једини начин спречавања могућих проблема у развоју даровите деце неки виде у осигурању индивидуалног приступа у раду са свом децом и правовременом идентификацијом даровитости. „То је изузетно тежак посао и не постоји јединствена стратегија, разликује се од државе до државе, а у већини земаља никаква стратегија и не постоји“ (Рајовић, 2009: 10).

2.2.4 Неговање дечије креативности школским системима васпитања и образовања

Многи проблеми проистекли из дисконтинуитета између предшколског и школског, институционализованог васпитања и образовања, јављају се код деце школског узраста, а најчешће се манифестују у виду смањеног стваралачког капацитета и недостатка мотивације за учење. С поузданошћу можемо тврдити да узрок таквом паду креативности и мотивисаности лежи у програмима рада, стручним кадровима и условима у којима се настава одржава. С обзиром на то да се већ неколико деценија многи истраживачи у свету и код нас баве уоченим проблемом,¹² поставља се питање конкретизације намера и резултата истраживања и реалног побољшања стања у школама. Многа педагошка истраживања обилују темама о креативности указујући на чињенично стање у образовању, па тако наилазимо на једну од констатација где се

¹² Видети: Зора Крњајић, *13. конференција Савета Европе за високе способности: „Даровитост током читавог животног циклуса“*, Зборник Института за педагошка истраживања бр. 2, Београд, 2012.

истиче да „аутори који су се бавили питањима дечијег развоја у оквиру институционализованог васпитања и образовања, указују на парадоксалну чињеницу да развој креативности код деце школског узраста стагнира, па чак и опада, у односу на развој осталих потенцијала“ (Копас-Вукашиновић, 2005: 87). Претпоставља се да се узроци ове појаве могу наћи и у ставовима стручног кадра, пре свега васпитача и учитеља, везаним за развој креативности деце са којом раде (Копас-Вукашиновић, 2005). Каменов, наиме, наводи да „дечје стваралачко изражавање опада у оној мери у којој се даје приоритет извршним и имитативним активностима које се изводе по нацртима, моделима и упутствима васпитача и код којих се свака варијација и одступање од онога што је задато вреднује као непослушност, неспособност и грешка“ (Каменов, 1999а: 303). Недвосмислено се критикује рад стручног кадра у школама. Ову констатацију можемо повезати са наставом и наставницима солфеђа. Наиме, једна од наших основних замерки када је у питању извођење наставе солфеђа и уопште презентација предмета кроз цео васпитно-образовни процес у музичким школама код нас (у који спада и понашање наставника), засновано на сопственом искуству, посматрању наставе и одговорима ученика (што ћемо детаљно приказати у резултатима истраживања), јесте недостатак креативних модела рада наставника, недовољно подстицање креативних потенцијала код ученика, озбиљност наставника, неоснована строгост, која происходи из става да се, уколико ученик нема довољно слуха, дакле, не може тачно да репродукује и опажа звук, остали параметри музикалности занемарују. Наставник се врло ретко одлучује да код такве деце развија друге видове музикалности, љубав према музици, да пажњу деце усмери ка неком од музичких трансфера и тако даље. Овакав став, код деце последује губљењем мотивације за предмет, јер се дечије представе о музичкој школи какву су имали у музичком забавишту и припремном разреду сукобљавају у односу на доживљај који формирају у музичкој школи. Ово нас враћа на питања везана за дисконтинуитет између предшколског и школског узраста у општеобразовним школама који је очито присутан и у школама за музичко образовање. Додали бисмо још и то да се ученицима у музичким школама, која су према процени наставника даровита, не нуди ништа више осим развоја перцептивних способности и то на немаштовит начин. Креативност, односно, стваралаштво (у области музике импровизиција и компоновање) се код ученика у настави солфеђа не подстиче у довољној мери. О овоме говори и Весна Кршић-Секулић која указује на то да се „у оквиру школског музицирања и током професионалне обуке свесно импровизовање негује само спорадично вољом појединих

педагога, методски углавном недовољно осмишљено“ (Кршић-Секулић, 2001: 125). Закључујући свој приказ о разноврсној примени певања у настави солфеђа, Весна Кршић-Секулић поново подвлачи да поред певања по нотном тексту или по слуху треба неговати и *стваралачки третман певања*. Стварање музике, према Кршић-Секулић, макар у најелементарнијем виду и обиму, посредно води јасној и надахнутој интерпретацији (Кршић-Секулић, 2001). Исто тако Гордана Каран указује на то да системска организација когниције музике укључује три фактора: игру, ритам и дечију импровизацију „тј. начин рада који даје детету прилику за развој креативног“ (Каран, 2002: 77). Ако погледамо Амерички школски систем, према речима Сање Грујић-Влајнић, импровизацији се у тамошњим музичким школама поклања посебна пажња, а „већина метода које је примењују, подразумева и усмеравање ка 'компоновању' песама, како вокалних, тако и инструменталних, које се потом и записују и, као готов 'продукт' музицирања, репродукују“ (Грујић-Влајнић, 2001: 84).

Школа има задатак да идентификује даровите појединце који се не открију приликом испитивања на млађимзрастима (Ђорђевић и Максић, 2005). Што се тиче метода рада у школама, углавном се свде на тумачења, испитивања, класификацију, одабир, али се не ствара. „Знање се најчешће мери оценом, што је у супротности с предусловима за стваралачки рад. Услови за подстицање стваралаштва у школи су сиромашни. Дечија машта се спутава и тако се губи креативност која је карактеристична за детињство“ (Копас-Вукашиновић, 2005: 87).

Будући да се тренутно бавимо имагинацијом, креативношћу и третманом даровите деце у школским системима код нас, сматрамо да би ради поређења било значајно издвојити и неколико истраживања на ову тему са иностраних научних конференција. Захваљујући ангажовању др Босилке Ђорђевић и др Славице Максић, које су 2005. године у *Зборнику Института за педагошка истраживања* у Београду објавиле прегледни чланак на тему подстицања талента и креативности код младих, можемо имати увид у радове са светских и европских научних конференција о даровитој деци и младима и то у периоду од 1975. до 2005. године. Издвојићемо радове за које сматрамо да су повезани са нашом тренутном истраживачком окупацијом, а тичу се квалитета конституисања светских и европских школских система.

Са Једанаесте светске конференције о даровитој и талентованој деци, која је одржана 1995. године у Хонг Конгу, издвојили бисмо констатацију аутора Сатоа (Sato) који, између осталог, у свом раду *Curriculum imperative: toward powerful quality curricula for the gifted/talented*, каже да су, уколико тежимо томе да се образовне

потребе даровитих ученика задовоље, промене школских курикулума у правцу јачања њиховог квалитета неопходне, а могу се постићи само *реформом курикулума*: квалитетан курикулум одликују визија, фокусираност, идентитет, моћ и кохерентност (Sato, према: Ђорђевић и Максић, 2005).

На петој азијско-пацифичкој конференцији која је одржана у Индији у Делхију 1998. године између осталих излагача своје мишљење у вези пружања доприноса развијању конкретних мера којима ће се побољшати положај даровите деце у том делу света, дао је и Braggett у раду са насловом *Gifted education: a total school approach involving all teachers*. Конференција у Делхију протекла је у духу уверења да је управљање развојем људских ресурса можда највећа потреба нашега времена, када се, како наводе, свет глобализује, а комуникације побољшавају. Braggett, дакле, наводи да је даровитост „развијни појам чије испољавање може бити подстакнуто или успорено. Наставне стратегије образовања за даровите добре су за све ученике. Многи таленти су изван школских предмета, а школа не сме да их занемари. Другачији приступ школи захтева промене у основном курсу, продужење програма, обогаћивање, убрзавање, промене у вештинама које се предају, промене у школској регулативи и промене ставова наставног кадра. За подстицање развоја талената све деце предложен је модел *свеукупног приступа* школи који предвиђа: богат образовни програм за сву децу; прихватање да постоје различити облици и степени даровитости; да наставници имају интегралну улогу у развоју талента; да основни програм укључује даровите ученике; да је урађена диференцијација основног програма, као и обогаћујућих програма“ (Braggett, према: Ђорђевић и Максић, 2005: 137, 138). На истој конференцији McCann у свом раду *Providing for gifted children in Australasian countries: a view from down under*, истиче да би одговарајућа школска регулатива за развој даровитих ученика требало да буде *проактивна*, што значи не само да одговара на потребе даровитих, већ да их активира и подстиче (McCann, према: Ђорђевић и Максић, 2005).

Године 2002., на грчком острву Родос, одржана је Осма конференција Европског савета за високе способности, на којој је развој људских потенцијала третиран као инвестиција за будућност. „Уводна предавања на скупу у Родосу односила су се на следеће теме: дефинисање развоја индивидуалног талента; утврђивање релација између даровитости, експертности и изузетног постигнућа; однос између високих способности и моралног развоја деце; улога наставника у развоју структурисаног мишљења код ученика; физиолошке основе когнитивног постигнућа и полне разлике; ваннаставне и ваншколске активности за даровите и талентоване

ученике; образовна промоција даровитих у Европи; задовољавање потреба деце која имају високе способности, а неуспешна су у школи; тешкоће у учењу које имају даровита деца. Било је још речи о резултатима истраживања о томе како се високе способности из адолесценције претварају у даровитост у одраслом добу, о раду саветодавних центара за даровите ученике, њихове родитеље и васпитаче, и очекивањима родитеља у вези са будућношћу њихове даровите деце“ (Ђорђевић и Максић, 2005: 139). Сматрали смо значајним издвојити теме којима су се бавили истраживачи на скупу у Грчкој, јер су садржајно веома блиске предмету нашег истраживања, па читалац на основу њих може имати увид у европске и светске педагошке токове и истраживачка интересовања на тему даровитости.

Питања која су се разматрала на Седмој азијско-пацифичкој конференцији о даровитима која се одржала 2002. године на Тајвану, разматрала су, између осталог, и проблем даровитих и креативних ученика који су неуспешни у учењу. Ово нам је посебно привукло пажњу пре свега због чињенице да такве деце нема много (посматрајући пропорционално једно наставно одељење од тридесетак ученика, таквих - *интелигентних, даровитих, али немарних* или, како их чешће зовемо, *лењих* ученика има сразмерно мало), а затим због стратегије која се предлаже у оваквим ситуацијама. „*Неуспешни даровити ученици* нису у стању да сами превазиђу свој проблем већ им је потребна помоћ родитеља и наставника. Због академског неуспеха, они губе поверење у себе, после чега могу да развију негативан став према учењу. У циљу поправљања успеха могу да се употребе следеће стратегије: подстицање ученика постављањем низа циљева, одређивање редоследа реалистичних очекивања и комуникација, изграђивање самоповерења, реорганизовање навика учења и побољшање вештине учења, учешће у такмичењима. Уочавамо да проучавање даровитих неуспешних појединаца постаје све детаљније и све више усмерено на поједина ужа испитивања као што су, на пример, карактеристике личности и понашања оних који имају тешкоће у читању или математици“ (Ђорђевић и Максић, 2005: 141).

Још један добар вид подстицања креативности изнет је на Петнаестој светској конференцији о даровитој деци одржаној 2003. године у Аустралији. На скупу у Аделаиди значајан део простора заузели су радови који су за предмет проучавања имали креативност путем: вежбања дечије инспирације за писање поезије; утврђивања развојних трендова способности креативног мишљења и креативне личности деце основношколског узраста; увећања креативности ученика употребом *развијајуће наставе*. „У последњем поменутом раду, приказан је програм који је био конструисан с

циљем да се изврши утицај на стил мишљења ученика, његове креативне мисаоне вештине, комуникационе вештине, решавање проблема, радозналост, одважност и поверење. На крају примене овога програма, ученици су били охрабрени да покажу своју креативност изражавајући се на начин који су сами изабрали, као што су: песма, математика, компјутерски програм, ручни рад, игра или нешто друго“ (Ђорђевић и Максић, 2005: 142). Оно што нас је посебно изненадило јесте изучавање *хумора* као вида креативности. „Потреба за хумором испитивана је као креативна активност која утиче на когнитивни и социјални развој особе. Хумор захтева више когнитивне способности, јер претпоставља повезивање диспаратних појмова различитог нивоа. Особа који се шали треба да има висок степен емпатије, способност да заузима различита становишта и посматра свет из другог угла, као и осетљивост за осећања и уверења других људи“ (Ђорђевић и Максић, 2005: 142).

За крај овог кратког прегледа предмета истраживања са европских и светских конференција, издвојили бисмо констатацију изречену на Једанаестој светској конференцији о даровитој и талентованој деци, одржаној 1995. у Хонг Конгу, у раду аутора Л. К. Силвермана (Silverman) са насловом *The universal experience of being out-of-sync* у којој се каже да „истраживачи покушавају да даље спецификују карактеристике даровитих. *Развој* даровитости одређује се као *асинхрон*, што значи да његову суштину чини неусклађен темпо различитих аспеката интелектуалног, социјалног, емоционалног и физичког развоја, који су истовремено одговорни за бројне тешкоће на које појединац о коме је реч наилази“ (Ђорђевић и Максић, 2005: 131). Зато је, како каже Марија Монтесори, суштина у томе да се „посеју семена наукама“ на узрасту од седам до дванаест година, када постоји одређена врста сензитивног периода за развој маште (Монтесори, 2007). У новијој литератури код нас наилазимо на готово исто разматрање овог аспекта са сличним васпитним усмерењем: „ако васпитачи настоје да младима омогуће да реализују своје потенцијале за креативношћу, тада захтеви морају бити одмерени према стању зрелости и нивоу развоја ега, што је повезано са моторним, когнитивним, социјалним и психосексуалним стадијима“ (Брковић, 2011: 58). Исто тако додаје да „истраживачи указују да се у школском периоду несумњиво убрзано проширују и дечја сазнања и дечји речник, усавршава усмено и писмено изражавање, али запажа и нагли пад дечје креативности. Ако је то због ригидне наставе, како многи указују, онда сваки васпитач, учитељ има обавезу да, при остваривању наставних програма, нађе форму флексибилније наставе у којој ће опстати и дечја радозналост и креативност“ (Брковић, 2011: 253).

Када се упореде усмерења и донети школске педагогије широм света, можемо закључити да су промене у систему школског образовања, када су у питању даровита деца, готово свугде у свету актуелне. Најчешће се констатује да су даровита деца занемарена, неискоришћена и да не постоји добра стратегија која би побољшала њихов положај. Овде морамо нагласити да се развијене земље и њихова истраживања издвајају од земаља у развоју, код којих се уочава тежња да се достигну резултати који се у развијеним земљама већ превазилазе. Ако бисмо се осврнули на домаћи систем образовања нагласили бисмо на првом месту да је наша земља - земља у транзицији, у променама, те да школски систем у одређеној мери прати достигнућа школских система развијенијих земаља света, али да га није у пуној мери достигао, па тако ни применио.¹³ Ово се не тиче само општеобразовних школских система, већ још више специјализованих школа за развој одређене даровитости. Експлицитно се мисли на музичке школе које су по свом програму одређене за развој конкретне - музичке даровитости/способности код деце. У наставном систему музичке школе код нас, велика пажња придаје се интелекту и логици, а у стручној литератури налазимо све разлоге против такве праксе: „За дете може бити погубно ако се једнострано развијају његова рационална својства, ако се проширује сазнање и унапређује логичко мишљење, а запоставља доживљај стварности, интуитивно и метафоричко мишљење, осећајна страна која се најбоље оплемењује упознавањем с уметничким делима и неговањем сопственог стваралачког израза“ (Каменов, 1999а: 298). Везано за овај аспект, Копас-Вукашиновић истиче мишљење Мишела Лоброа (Michel Lobrot) који каже да се школа у Француској пре свега бави образовањем и код деце изазива наметнуте активности, које су, пре свега, интелектуалне, чиме спутава слободу њиховог стваралачког мишљења и изражавања. „Он указује на отворен проблем спутавања развоја креативности појединца у оваквим условима и применом метода принуде, као што су разне врсте кажњавања и покуде. Сматра да се у школи од детета захтева да користи своју меморију, да памти, учи напамет, репродукује, а ретко му се

¹³ Ову тему разматрао је велики број истраживача у својим радовима излаганим на међународној конференцији „Улога образовања у смањењу последица сиромаштва на децу у земљама у транзицији“ која је одржана 15. и 16. новембра 2007. године у Београду. Десету по реду конференцију, из серије научних скупова „Педагошка истраживања и школска пракса“, организовао је Институт за педагошка истраживања из Београда, у сарадњи са Факултетом за специјалну едукацију и рехабилитацију Универзитета у Београду, уз подршку Министарства науке Републике Србије. Конференцији је присуствовало око 170 учесника, од чега 115 аутора који су пријавили укупно 93 саопштења. Већина саопштења била је из Србије, а трећину аутора су чинили учесници из других држава: Босне и Херцеговине, Бугарске, Велике Британије, Македоније, Румуније, Словеније, Турске, Хрватске (Станковић, 2008).

допушта да само себе испитује и да се изражава на различите, себи својствене начине“ (Копас-Вукашиновић, 2005: 87).

С обзиром на поменуте резултате истраживања, али и на многе друге који постоје у светској литератури, јавља се и мишљење да школа, постојећим наставним садржајима и предметно-часовним системом, има претежно теоретски карактер и да запоставља самосталност и стваралачку делатност сваког појединца, те да су, сходно томе, неопходне принципијелне, односно, суштинске измене у систему школовања деце, што предпоставља потребу за *оснивањем школе новог типа* (Волков, према: Копас-Вукашиновић, 2005; подвукла - К. П.).

* * *

Сумирајући досадашње излагање можемо констатовати да су имагинација и креативност најважнији ресурси дечијег изражавања. Уколико се не препознају и не подстичу, било од стране родитеља, васпитача или од стране наставника, уколико дете буде лишено креативности као свог најјачег оружја изражавања, изгубиће и своју самосталност, активност ће се сводити на опонашање, имитацију других, занемариће своју оригиналност, прихватаће туђе ставове сматрајући их бољим у односу на своје, тешко ће самостално одлучивати, изгубиће радозналост, а тиме и почетни потенцијал за стварање, плашиће се испољавања својих ставова уколико су у супротности са већином, што све представља препреку за функционисање у стварности. Као што смо видели из многих приказаних истраживања, најчешће се говори о условима које треба обезбедити за развој стваралаштва, а мање о стратегијама за одрживост тог развоја. Било је речи и о асинхронизму развојних периода који утичу на продукцију креативности, а као лек предложена је реформа школских курикулума. У нашем раду бавићемо се управо стратегијама за развој, подршку и одрживост креативности, које би, на основу резултата истраживања, требало да доведу до промене школских курикулума, односно, метода рада у области солфеђа у музичким школама код нас.

Поред познавања законитости развоја детета, упознавањем са значајем креативности и имагинације, за бављење педагошким истраживањем које подразумева један вид васпитно-образовне реформе, потребно је познавати и чиниоце који утичу на учење и правилан развој детета, као и мотивациона средства која доприносе дечијем саморазвоју.

2.3 Чиниоци дечијег учења и развоја

За васпитање и образовање од највећег је значаја познавање фактора од којих зависи правилан психички развој. За развој способности, поред познавања утврђених чињеница везаних за развојну психологију, периоде осетљивости и остале параметре који комплементарно утичу једни на друге и од којих зависи потпун и правилан развој, потребна су, свакако, и одређена својства личности, као што су истрајност, мотивација за покушаје и трагања, маштовитост, емоционална стабилност, оптимизам и још много тога. Као што је Марија Монтесори запазила, „природа нас је обдарила многим способностима. Морамо их развити мада ни то није довољно: треба се њима служити“ (Монтесори, 2003: 187).

У многим истраживањима наилазимо на податке који јасније детерминишу чиниоце који делују на човеков онтогенетски развој, па су тако научници углавном сагласни да су три фактора доминантна:

- 1) *наслеђе* - биолошки, генетски (неурофизиолошки) фактори;
- 2) *средина* - посебно социјална средина, одређен друштвени и културни оквир у коме се одвија развој, као и физичка средина;
- 3) *активност појединца* - путем које се остварује развој: интеракција између појединца и средине и интраакција успостављање равнотеже унутар појединца (Брковић, 2011; Вучић, 1999).

Додали бисмо и четврти чинилац - васпитање.

Ови чиниоци, како наводи Брковић, од почетка живота одређују развој и формирање како универзалних обележја човека тако и индивидуалних карактеристика развоја, као што су брзина развоја, специфичности и крајњи домети (Брковић, 2011: 43).

2.3.1 Наслеђе као чинилац развоја

Наслеђено и/или стечено као чинилац развоја представља велику дилему за многе научнике. Углавном се мишљења леме око преваге и зависности једног фактора у односу на други, биолошког (наследног) и срединског (стеченог). Многи у том поравнавању занемаре остале чиниоце, а то су, као што смо навели, активност и васпитање. У овом делу бавићемо се претежно *медицинским аспектима развоја* као

предуслова за здраво психо-физичко сазревање. Сматрамо да медицински аспект представља непроменљив фондус чинилаца на основу којег се заснива даље деловање на јединку (дете), док су остали фактори (васпитање, образовање, средина, активност) далеко подложнији променама које треба да доведу до што успешнијег развоја.

Да бисмо што верније приказали процесе који се одвијају у организму, а од којих зависи усмерење и општи успех појединца, послужићемо се са неколико испитаних чињеница које би овај аспект донеле у најбољем светлу. Са медицинске тачке гледишта, предшколски период јесте доба када се најбрже стварају везе између неурона у мозгу. У том периоду, у односу на период после седме године, има их у највећем броју. „Унутар мозга одиграва се борба за доминацију међу неуронима, стварају се нове везе између активних неурона и нови командни путеви. Подстиче се развој важних центара у мозгу, формира се читава мрежа нових путева, неактивни неурони одумиру, а неактивни путеви се губе. У тој стимулацији неурона је одговор на питање хоће ли дете досегнути своје биолошке потенцијале или не“ (Рајовић, 2012: 11). Даље о развоју можданих синапси Рајовић (2012) износи податке који доказују да интелектуалне способности зависе од броја синапси, које се, како рекосмо, највише развијају до седме године живота, а нешто мање до дванаесте. Применом, међутим, специфичних вежби и аеробних активности, како наводи, деца могу развити своје биолошке потенцијале и утицати на повећање броја синапси у појединим регијама мозга. У супротном, недовољан број синапси може утицати на смањење одређених дубоких можданих структура. Како Каменов (1999а) налази, ослањајући се на савремене биолошке науке, а нарочито на неурологију, нервно ткиво не може у потпуности да се развије без спољашњих подстицаја на људске функције, што даље указује на то да развој човека, односно, детета у почетку зависи од биолошког, то јест, неуролошког стања приликом рођења, али се касније мења под утицајем срединских фактора. Додали бисмо да није у потпуности могуће одредити *који* фактор *када* предњачи, већ да се њиховом комбинацијом форматује и усмерава развој јединке, као и да на сâм квалитет развоја утиче и ангажованост сваког појединца.

Што се тиче неурофизиологије учења, у светлу чињеница изнесених у новим истраживањима, указано је на значај синапси у развоју интелектуалних способности. С обзиром на то да су таква открића релативно новијег датума, савремена педагогија се још увек није темељно бавила овим драгоценим достигнућима из области неуронаука. С тим у вези Рајовић указује да су „експериментални модели показали да *генетски исте* (подвукла - К.П.) јединке развијају различит IQ и различиту густину синапси

уколико живе у различитим условима, тј. у нестимулативној и стимулативној средини.“ Даље у везу доводи и поступке родитеља и васпитача са развојем интелектуалних способности указујући на огроман значај игара које стимулишу развој нервних веза и (не)довољну покретљивост деце која би то омогућила: „доказано је да интелектуалне способности зависе од броја синапси, које се највише развијају до пете (50%), затим нешто спорије до седме (75%) и до дванаесте године (95%). Родитељи, а касније васпитачи и учитељи праве грешке јер не дозвољавају игре које су стимулативне, а из незнања подстичу игре које су биолошки (еволутивно) бескорисне, па чак и штетне за развој биолошке способности детета“ (Рајовић, 2012: 89).

2.3.2 Средина као чинилац развоја

Међу срединским чиниоцима који утичу на учење и развој, посебан утицај имају социјална средина, економски аспекти, друштвена и културна уређења у којима се одвија развој, породично окружење, физичка средина.

Већ смо на неколико места у раду поменули утицај *економских услова* на васпитање и образовање. С тим у вези, у многим истраживањима, доказано је да лоша социјална ситуација креира лоше образоване генерације, да проблеми егзистенције у други план стављају остале аспекте практичног живота, одражавајући тако економско-културолошку слику одређеног друштвеног система. Сегмент који урушава слику одређеног друштва јесте рад целокупног васпитно-образовног система, односно, видљиви резултати рада мерени стандардизованим тестовима спроведеним за ученике. Када смо говорили о креативности у одељку *Имагинација и креативност као урођене снаге и потенцијал детета*, поменули смо међународну научну конференцију, одржану 2007. године у Београду. Будући да су на овој конференцији учествовали истраживачи из Србије и из европских земаља (Босне и Херцеговине, Бугарске, Велике Британије, Италије, Македоније, Румуније, Словеније, Турске, Хрватске), могао се стећи увид у педагошке проблеме са којима се суочавају други народи Европе, какву педагошку праксу предлажу да би се различите педагошке ситуације предвиделе и спречиле и на који начин им приступају приликом њихових евентуалних решавања. Увидом у радове са поменуте конфереције, па тако и у теме које су базиране на основу присутних системских проблема у школском васпитању појединих држава Европе, долазимо до сазнања да се најчешће истиче однос и међусобни утицај сиромаштва на

образовање и обрнуто, породични економски статуси и ефекти на школски успех, као и могућност системског школовања сиромашних националних мањина, најчешће ромских заједница.

Колико сиромаштво и укупна економска ситуација у друштву могу утицати на васпитно-образовни систем показало се и на националним тестирањима ученика у Србији која за резултат имају чињеницу да „што су већи укупни приходи школе – из општинских буџета и донација – то су боља постигнућа њихових ученика из математике. Даље, што су општине богатије и што је мање незапослености у њима, ученици са те територије постижу боље резултате на тестовима из математике“ (Станковић, 2008: 220). Што се тиче обрнутог утицаја, односно, фактора који утичу на породичну економску ситуацију, истраживање доказује да „скоро 70% сиромашних у Србији чине особе које немају завршену средњу школу, односно особе са основном или незавршеном основном школом (...) Занимљив је налаз да је ризик од сиромаштва већи кад су носиоци домаћинства високо образовани (-79.1%), него када имају вишу школу (-93.3%)“ (Станковић, 2008: 219).

Када, међутим, говоримо о когнитивним способностима деце из сиромашних средина, утешна је чињеница да „све доминатније постаје гледиште да сиромашна деца немају когнитивни дефицит, већ да се он вештачки добија коришћењем инструмената који су неодговарајући за процену њиховог интелектуалног функционисања и игнорисањем резултата савремених истраживања која говоре о огромном утицају срединских чинилаца на развој и манифестације интелигенције“ (Јовановић, Смедеревац и Товиловић, 2009: 512).

Ови подаци, до којих се дошло истраживачким пројектима у Србији, као и многи други резултати изложени у радовима на овој и осталим конференцијама одржаним на ову тему код нас или на неки други начин публиковани, доказују да је Србија, као земља у транзицији, превасходно окренута борби за оптимална достигнућа у технологији и економији, те да су промене у систему васпитања и образовања у великој мери условљене напретком у тим друштвеним гранама, али да се исто тако и у развијеним земљама међу сиромашном популацијом наилази на врло сличне проблеме.

Култура као средински чинилац развоја у различитим друштвеним системима има сасвим различит статус и функцију. Од карактера тих друштвених система, од њиховог састава и претензија, зависи какав ће бити однос према култури унутар једног аутономног система, а тако и општи културолошки статус заједнице међу осталим друштвеним системима. „Демократичност и хуманистички карактер једног друштвеног

система мери се степеном ослобађања човека као човека, а то значи, у првом реду, стварање могућности да човек слободно ствара и да се слободно користи свим расположивим људским тековинама - тековинама културе, да би развио своје људске потенције“ (Голубовић, према: Каменов, 1999а: 49).

Неговање културних тековина, по нашем мишљењу, требало би пре свега да произађе из породичног окружења. Породично окружење представља први контакт детета са средином у којој се развија. Са проширењем средине у којој се развија дете бива под различитим културолошким утицајима, али се фондус његових утисака и генералних карактерних особина у основи ослања на вредности које је добило у породици. На овом месту бисмо издвојили одређене закључке из већ поменутог истраживачког рада др Босиљке Ђорђевић и др Славице Максић на тему подстицања талента и креативности код младих са светских и европских научних конференција о даровитој деци и младима: „полазећи од забрињавајућих налаза Уједињених нација о школском неуспеху деце широм света, уз оправдану критику методологије, Тејлор (...) објашњава разлике међу народима и етничким групама унутар одређене заједнице деловањем негативних социјалних и *културолошких фактора*. Неусаглашеност онога што се у кући вреднује (једна култура) са вредностима које држава преко школе (власт која припада другој култури) жели да наметне и развије, разумљиви су и логични разлози неуспеха не само код деце у школи, него и касније, на послу и у друштвеном животу. У циљу превладавања ових неповољних утицаја, требало би развијати сензитивност наставника из мултикултурне средине на разлике у култури, како би уочавали и поштовали обележја културе којој деца припадају. Наставницима који су сами представници културе којој деца припадају треба помоћи да развију политичку свест, а код деце развијати већу отпорност према страним вредностима које им се намећу“ (Ђорђевић и Максић, 2005: 131,132).

О овој теми, као и о претходној, свакако се може говорити опширније и дубље, али наш тренутни циљ јесте оквирно представљање оних срединских фактора који на развој и учење делују у највећој мери. Ту, свакако, спада и породично окружење и место породице као чиниоца развоја у односу на образовање. Према Станковићу, многи деле мишљење да се учење у великој мери померило из учионице у ваншколски (делом и породични) контекст и „да се ученици у савладавању тешкоћа у учењу углавном ослањају на помоћ родитеља или на самосталне компензаторне стратегије. Деца из породица нижег социоекономског статуса највише су погођена смањењем потпорних капацитета школе, јер су тој деци недоступни приватни часови као врло

распрострањен начин обезбеђивања компетентне помоћи у учењу“ (Станковић, 2008: 220). Један одличан пример утицаја породичног окружења и опште културе једне заједнице на дете, даје Брунер према П. Гринфилд (Greenfield) „која описује васпитање деце у афричком племену Канг: 'Деца и одрасли плешу заједно, седе заједно, учествују у мањим лововима, удружени су приликом певања и причања прича... Деца се непрекидно играју подражавајући ритуале, поступке, оруђа и оружја из света одраслих... Нема 'учења' ван ситуације за коју би учено понашање било релевантно. Деца Канга имају врло мало 'предавања'. И у томе нема 'праксе' или 'увежбавања' осим у облику игре која је непосредно моделована према узору одраслог...' “ (Каменов, 1999а: 61). Примером је приказана неоспорна тенденција деце за опонашањем одраслих и њихових активности, као и колико је значајна улога срединских фактора на свеукупан развој појединца.

2.3.3 Активност као чинилац развоја

Трећи битан фактор за остваривање правилног психо-физичког развоја јесте активност, путем које се остварује интеракција између појединца и средине и интраакција, то јест, успостављање равнотеже унутар саме личности. Овај чинилац делује заједно са биолошким и срединским факторима, међутим, само уравнотеженим деловањем биолошких и срединских фактора, а затим учењем и акцијом појединца остварује се развој.

Пијаже говори да учење као ауторегулативни процес, не може да се одвија без активног учешћа онога ко учи и да мисао може да постоји само на основу структура које дете уводи у ствари, а да сазнање носи печат његове личне интерпретације. „Преко активних односа у које улази са стварима и људима око себе, повратних информација које му долазе као последица његових активности, дете, с једне стране, сазнаје стварност која га окружује, а с друге, испитује своје могућности за деловање у тој стварности, односно остварује сопствени идентитет. Због тога учење мора да буде активан процес, јер ако је 'знање једна унутрашња конструкција' (...), ништа што је дете научило није му у готовом облику дато од других. Да би упознало ствари, оно 'треба да делује на њих, према томе, да их трансформише. Почев од најелементарнијих сензомоторних акција до најфинијих интелектуалних операција, које су још увек акције (удруживање, ређање, довођење у кореспонденцију, итд.), али интериоризоване

и извршаване у мислима, сазнавање је непрестано повезано с акцијама или с операцијама, значи с трансформацијама“ (Piaget, према: Каменов, 1999а: 60). Даље, у литератури наилазимо на мишљења и претпоставке које указују да наслеђе утиче на све факторе - на неке више, на неке мање, па је тако врло тешко прецизно раздвојити шта се наслеђује, а шта стиче. „Истовремено се на све њих, такође више или мање, може утицати формалним и неформалним учењем“ (Guilford, према: Каменов, 1999а: 43). Базичне менталне структуре за Пијажеа представљају плод интеракције између јединке и њене средине, између наслеђа и искуства, између сазревања и учења. „Да би објаснио како се ово одиграва, Пијаже користи два појма - операције и уравнотежавање. Основне менталне структуре су интериоризирани и на унутрашњем плану трансформирани чинови јединке у предметном свету, а неравнотежа између остварених менталних структура и структура средине је извор мотивације за даљи развој. Према томе, за Пијажеа је пресудни, интервенишући чинилац развоја - активност саме јединке“ (Марјановић, према: Каменов, 1999а: 43).

Када говоримо о активности, овде бисмо напоменули да Марија Монтесори, између осталих педагошких модела рада које она нуди у својој методи, нарочито издваја улогу покрета и значај кретања за ментални развој. На неколико места у својим делима истиче: „Личност се може изразити једино покретом (Монтесори, 2003: 185); покрет је саставни део целокупне активности централног нервног система и зато не сме бити запостављен (Монтесори, 2003: 188); ментални развој *не сме* се одвојити од покрета; он од њега зависи (Монтесори, 2003: 189); посматрања вршена на деци из целог света потврђују да дете уз помоћ покрета развија сопствену интелигенцију (Монтесори, 2003: 189); развој руке у непосредној је вези са човековом психом“ (Монтесори, 2003: 196). Марија Монтесори указује на то да је у стварању психе потребно стално наглашавати важност покрета, да покрет није само израз „Ја“, већ је и неопходан фактор у стварању свести и једино додирљиво средство које „Ја“ доводи у тачно одређену везу са стварношћу. Због тога је, како даље тврди Марија Монтесори, покрет најважнији чинилац у стварању интелигенције која функционише помоћу искустава стечених из околине. Наводи још да „чак и апстрактне идеје произлазе из сазријевања контаката са стварношћу, а стварност се упознаје уз помоћ покрета. *Још апстрактније идеје, као што су оне о простору и времену, могу се схватити захваљујући покрету* (подвукла - К.П.). Покрет је, дакле, чимбеник који повезује дух са свијетом... Остану ли непокретни мишићи који би у нормалним околностима требали функционисати, не осјећа се само тјелесна неспособност, него и морална депресија.

Због тога реактивирање покрета увијек произлази из духовне енергије“ (Монтесори, 2009: 132-134). Чини нам се да је горе подвучена реченица веома важна за разјашњење једног од наших циљева рада када је у питању примена Монтесори метода у настави солфеђа. Наиме, реч је о покрету уведену у циљу одређења звука у простору и времену, о покрету који у одређеној мери конкретизује и приближава појмове перцепције звука. О овоме ћемо детаљно говорити у емпиријском делу рада.

У другом свом делу, *Откриће детета*, Марија Монтесори о покрету говори кроз практичан рад, практичну примену у животном простору. Такође се ослања и на своја примарна сазнања о човеку из домена медицинских наука, па тако на више места своја тумачења превасходно започиње анализом биолошких, физиолошких, неуролошких фактора развоја, које затим повезује са психо-физичким, све водећи крајњем циљу - функционисању човека (најпре детета) у реалном животном окружењу у односу на тумачене законитости. Истиче значај физичке активности, али и критикује школски систем који се, као и данас, базира на вишечасовном седењу: „различите врсте покрета показале су се корисним као противтежа мишићној лењости ученика који су због самог школовања принуђени да живот проводе седећи, у положају који захтева дисциплина у разреду: укочени, на дрвеним клупама“ (Монтесори, 2001: 72).

Много пута смо се до сада запитали може ли бити иста количина концентрације код седмогодишњег и код петнаестогодишњег детета? Да ли је могуће да је један тако очигледан и, према нашем мишљењу, погрешан школски систем, опстао толико времена, а да нико није приметио разлику између наведених узраста и околности под којима се одвија школска настава? Дете које има седам година и полази у први разред принуђено је да седи и слуша 45 минута, исто као и дете које иде у осми разред или у средњу школу. Само је овај податак довољан да бисмо се запитали постоји ли још фактора у школском систему образовања који су у супротности са природним развојем деце. Сигурни смо да је ова појава примећена и раније, али се њој није придавало довољно пажње. Премештајући ситуацију у атмосферу музичке школе, што је још апсурдније, наилазимо такође на простор и време који не укључују покрет као један од основних ресурса за природније, лакше, једноставније, брже и правилније схватање музике.

М. Монтесори сматра да гимнастика као предмет (физичка култура у нашим школама данас) представља дириговани лек за једно наметнуто зло - пасивност на настави. Такође се осврће на методе рада из времена схоластике и касније, називајући то доба

„стари свет“, говорећи да га ништа боље не симболизује данас од акције и контраакције коју намеће учитељ ученику који је пасиван, *дисциплинован*, одређујући му тако, како каже, и невоље и повољности (Монтесори, 2001). Уклапање „мишићног образовања“ (Монтесори, 2001: 74) у сам живот деце и надовезивање на свакодневни практични живот, представљало је један од главних практичних задатака Монтесори методе по којем је образовање покрета јединствено и нераскидиво повезано са образовањем дечије личности. М. Монтесори указује на то да је покрет „од суштинског значаја за живот; а образовање не може бити схваћено као чинилац који умерава или, још горе, инхибира кретање, него само као помоћ у корисном трошењу енергије и омогућавању нормалног развоја. Требало би да мишићи увек служе интелигенцији те да тако остану у функционалном јединству са човековом личношћу“ (Монтесори, 2001: 74).

У вези са покретом као чиниоцем развоја, др Емил Каменов издваја мишљење аутора Ајзекса (Isaacs) који, слично као и Марија Монтесори, говори да је умни рад сам по себи најкориснији када обухвата и ручни и телесни рад. У предшколском периоду „интелигенција детета је у својој суштини практична. Дете своје мисли изражава колико рукама, толико и језиком, а чак језиком, можда, и боље мисли гласно него 'главом'. Потребно је да се читаво васпитање детета замисли кроз његове активности. Његова жеља за покретом је део његове жеље за изразом и схватањем. Његово уживање у ритму и шари, музици и игри, скакању и игрању показује како је нужен и колико васпитан његов нагон за покретом. Наша је дужност да задовољимо ову потребу, дајући детету богато знање *лепе уметности и практичних вештина* (подвукла - К.П.), као и игара и телесних вежби“ (Isaacs, према: Каменов, 1999а: 63).

Као што видимо, научници у неким закључцима имају подељено мишљење, али се може резимирати да је деловање сва три фактора присутно у човеку, да се развој остварује само њиховом узајамном интеракцијом, као и да се њихови појединачни оквири у сфери утицаја на појединца не могу са прецизношћу одредити.

2.3.4 Чиниоци успешног школског учења

На самом почетку овог дела морамо напоменути чињеницу, а на основу увида у велики број домаће и стране литературе (књига и научних радова на пољу психологије и педагогије), да се многи психолози и педагози слажу са тезом да је рано учење

предуслов успеха школског учења и функционисања појединца у практичном животу уопште. Налазе да се на основу стечених искустава у предшколском детињству граде сва каснија сазнања, значајна за развој личности у целини.

У новијим радовима руских психолога „указује се да је детињство до поласка у школу најважнији период развоја, јер се у њему формирају општељудске способности. Венгер (1998) каже да се развојни психолози све више окрећу том периоду, јер се у току и исходима његовог развоја 'крије тајна' успеха и неуспеха у школском добу“ (Брковић, 2011: 275,276). Да ли су ове констатације сасвим тачне и да ли је школски систем заиста меродаван за процену „успешности“ и интелектуалних способности ученика? Сетимо се да школски систем, како домаћи тако и страни, углавном трпи критике најчешће усмерене ка програмском дисконтинуитету у односу на предшколски период, затим због малог, готово никаквог ангажмана на пољу развоја и подстицања имагинације и креативности и недостатка стратегије на том плану, због педагошког стила који негује спољашњу мотивацију уместо унутрашњу, који форсира репродуктивно учење уместо функционално, због недостатка подстицајних наставних средстава, дидактичких материјала, због најчешће ауторитативног става наставника који у највећем броју случајева не допуштају развој сопственог мишљења и тако даље. Који су критеријуми за процену школског успеха и на основу чега се одређује интелектуална способност ученика ако основу школског система ремете овакве чињенице? Можемо закључити да ни једна тврдња, уколико није експериментално потврђена, не може да представља правило по којем ћемо се управљати. Из практичног живота могу се уочити и примери који су у дисбалансу са неким психолошким конструкцијама понашања личности.

Ако се вратимо на развојне периоде и периоде осетљивости за одређену врсту учења, сетићемо се чињенице да за сваку врсту учења постоји оптимално време, односно да је „за све процесе васпитања и образовања суштински најважније баш то што се налази у стадијуму сазревања“ (Vygotskij, према: Каменов, 1999а: 57). И западни и психолози са истока расправљали су о питањима акцелерације (убрзања) и амплификације (обогаћивања) развојног процеса. Једна струја предвођена Пијажеом а данас његовим следбеницима залагала се за амплификацију, а друга предвођена Виготским и присталицама његових идеја, залагала се за акцелерацију. Једни другима замерали су превелико оптерећење деце једним или другим поступком.

На примеру деце у Јапану, која почињу учење преко 90 слова већ у трећој години, можемо донекле уочити ефекте ових поступака. „Поставља се питање да ли је

учење (препознавање симбола, њихова класификација, памћење уз помоћ техника асоцијације) у овом периоду стимулативно или оптерећујуће? Да ли је потпуно без значаја у ком узрасту дете почиње да учи апстрактне симболе? Приликом разматрања да ли је ово рано учење стимулативно или не, важна је чињеница да деца из земаља Југоисточне Азије постижу изузетне резултате на међународним тестовима знања“ (Рајовић, 2009: 5). Са друге стране, „Запорожец сматра да она (вештачка акцелерација - К.П.) штетно утиче на здравље детета, нарушава ток његовог хармоничног развоја и на рачун делимичних постигнућа наноси непоправљиву штету општем формирању целовите личности... Зато као опозит акцелерацији Запорожец и Змановски наводе амплификацију, односно, обогаћивање психолошког развоја детета, чији је циљ достизање максимално могућег нивоа формираности оних психолошких квалитета и способности који су специфични за дати узраст и који тек почињу да се изграђују на датој развојној етапи“ (Запорожец, према: Каменов, 1999а: 57).

О значају ране стимулације, можда је најбоље говорити кроз примере из праксе као и кроз експерименталне студије у којима су се пратиле одређене задате варијабле. Тако имамо пример ЕППЕ студије у Великој Британији, у оквиру које је праћено преко 2800 деце предшколског узраста у трајању од 10 година (1997-2008), а која је показала да „добре предшколске установе и учење код куће подстичу академски развој и да рано учење може да буде веома значајно у каснијим постигнућима. Истраживање је пружио јединствен увид у трајан утицај раних искустава, посебно окружење учења код куће (home learning environment) за децу стару 3-4 године и квалитета предшколске установе. Она такође показује важност похађања основне школе, а посебно његову академску ефикасност. Резултати јасно указују на важност улагања у раним годинама, посебно за децу из угрожених средина и за оне који иду у основну школу сиромашнијег квалитета“ (Рајовић, 2012: 16). Значај раних искустава, као што смо рекли, можда се може најбоље уочити кроз примере из практичног живота. Пример најбржег човека на свету вероватно је један од најупечатљивијих. Наиме, „најбржи човек на свету Јусејн Болт (Usain Bolt - К.П.) трчи брже од прорачуна спортских физиолога који су на основу параметара људског тела одредили време за које човек може да претрчи 100 метара. Болт је пример ране стимулације, јер је као дете већину времена проводио на пропланку где је играо фудбал. Пропланак је био под нагибом и завршавао је у мору и Болт је знао уколико лопта оде у море, вероватно ће остати без ње. И тако је, док је играо фудбал, морао да стартује и спринтује и до 50 пута дневно да би спречио да лопта оде у море. На тај начин слао је импулсе у мозак да је спринт

доминантна активност и мозак је формирао већи број синапси за ову активност. Уколико неко почне да тренира атлетику у седмој или осмој години, јасно је да не може да обори Болтов рекорд, јер је смањен капацитет за изградњу нових синапси, па се и ту види значај ране стимулације. Намеће се основно питање: да ли је рана стимулација важна за развој интелектуалних способности, уколико већ знамо да је важна за моторичке, говорне, графомоторичке и музичке способности?“ (Рајовић, 2012: 16).

Рано учење и стимулација свакако да имају своје вредности и значај, али не детерминишу у потпуности развојни пут појединца, јер кроз даље сазревање и срединске факторе који на њега касније утичу, појединац добија јединствене услове за развој у односу на своју формирану психо-физичку грађу и склоности, а које ће кроз неки облик сопствене акције да развије у одређеном правцу.

Када даље говоримо о чиниоцима успешног школског учења, морамо се окренути и на фактор личности. У својој књизи Развојна психологија др Алекса Брковић (2011) наводи да је фактор **добро интегрисана личност** идентификован у факторским класификацијама успешних и просечних, а фактор лоше интегрисана личност код неуспешних ученика. У наставку наводи да су структуралне компоненте које одређују овај фактор: снага ега, снага суперега, самоконтрола, мотив постигнућа, истрајност, самооцена вредности личности и самооцена способности. Фактор добро интегрисане личности, како истиче, позитивно је повезан са факторима интелигенције, а негативно са фактором неуротичност. Битне разлике између успешних, просечних и неуспешних ученика, наставља, испољавају се преко опште стабилности, односно, нестабилности личности. „Успешне, одликује фактор емоционалне стабилности, који има значајну интегративну функцију и (не)посредно утиче на успех, пошто је позитивно повезан са најважнијим детерминантама постигнућа: факторима добро интегрисана личност и истрајност. Налази истраживања потврђују да су особине личности и способности битни чиниоци успешног учења, али и варијабле које се мењају под утицајем школовања. Међутим, ови налази указују и на значај испитивања и унапређивања трансферне вредности наставе и њених доприноса мењању способности, особина личности, мотивације ученика, јер промене које настану у једној фази развоја постају интегрални део структуре личности утичу на учење и развој у наредним фазама“ (Брковић, 2011: 230).

Сада ћемо сагледати ситуацију из нешто другачијег угла и навешћемо један екстреман пример лошег васпитања. Наиме, говорили смо о томе да се развој може

успешно убрзати захваљујући утицају срединских услова. Он се, међутим, под утицајем истих тих срединских услова може и знатно успорити. Како налазимо код Каменова „о томе сведоче подаци В. Дениса (Dennis) који је испитивао развојне карактеристике деце у техранском сиротишту (где је срединска стимулација била минимална) и установио да 60% двогодишњака није могло само да седи, а 85% четворогодишњака да хода (...), што указује колико је превербално искуство значајно за развој чак и локомоторних вештина. Утолико је одговарајуће подстицање развоја значајније у области типично људских, мисаоних процеса. На пример, нека истраживања руских психолога показала су да ће деца, уколико ово подстицање изостане у предшколском узрасту, од трећег до четвртог разреда мислити помоћу појединачних конкретних слика и чинити грубе грешке у свом расуђивању“ (Љублинскаја према: Каменов, 1999а: 56).

У литератури налазимо и на развијен модел школског учења „у коме се остварују међуодноси између основних варијабли од којих зависи трансферна вредност процеса образовања:

- индивидуалних карактеристика ученика,
- квалитета наставе,
- материјала који се учи и
- резултата учења“ (Blum, према: Брковић, 2011: 223).

Према Блумовом моделу школског учења, три су главне компоненте које утичу на успех: когнитивне карактеристике, афективне карактеристике и квалитет наставе. Како се наводи, когнитивне карактеристике највише зависе од степена развијености: општих интелектуалних способности, способности учења, навика, релевантних усвојених знања и претходног достигнућа ученика у решавању задатака. Компоненте као што су: развијеност мотивације ученика, интересовања, генерализовани ставови ученика према школи и школским предметима, генерализовани ставови о властитој личности и својим способностима за школу (према Блуму афективне карактеристике), зависе, како се наводи, од историје учења. Промене у квалитету наставе зависе од начина презентовања и објашњавања градива, система вођења, корективних повратних информација, коришћења подстицаја заснованих на спољашњој или унутрашњој мотивацији. Квалитет наставе одређује се, дакле, у складу са битним карактеристикама ученика (Брковић, 2011).

Блумов модел школског учења захтева претходно упознавање когнитивних и афективних карактеристика ученика и, у складу с тим сазнањима, према потреби

сваког ученика, прилагођава се квалитет и трајање инструкције. „Према Блумовој оцени највеће учешће у школском постигнућу имају когнитивне карактеристике (50%), а затим афективне карактеристике (25%) и квалитет наставе (25%). Најбоље прогнозе и објашњења постигнућа добијају се удруживањем све три варијабле. Ове Блумове налазе углавном потврђују и резултати истраживања у којима је провераван његов модел наставе“ (Брковић, 2011: 223).

Надовезујући се на ове податке додали бисмо за крај још један аспект чинилаца који могу утицати на успешно школско учење како појединца, тако и целе групе. Ради се о испољавању ученичке иницијативности, односно, укључености ученика у активности у школској средини, као аспект понашања којим се стварају претпоставке за ученички допринос квалитету наставе и бољем коришћењу образовних и развојних могућности у школској средини. На основу истраживања др Ђурђице Комленовић и др Наде Половине, спроведеног са наставницима разредне и предметне наставе (N=182) основних школа са подручја Србије, који су давали своје мишљење о иницијативности ученика, добијени су резултати који „показују да већина наставника мисли да је иницијативност ученика врло значајно, узрасно неспецифично опште својство понашања у школској средини, најприсутније у домену вршњачког дружења и односа са наставницима, а најмање присутно управо у оним доменима ученичког функционисања које наставници сматрају најпожељнијим (савладавање градива, регулација дисциплинских питања)“ (Комленовић и Половина, 2012: 266). Један од важнијих налаза био је и тај да је „према виђењу наставника иницијативност ученика најприсутнија у домену вршњачког дружења и односа са наставницима (донекле и у оквиру ваннаставних активности), а најмање присутна...у доменима...које наставници сматрају најпожељнијим (иницијативност као заинтересованост за стицање знања, учење и успех, за стварање сарадничних односа и стварање односа према раду и према радном окружењу). Дакле, према мишљењу наставника најприсутнији је вршњачки и партиципативни облик ученичке укључености (повезивање ученика са другим ученицима и неакадемским активностима у школској средини) што отвара простор и за пожељне и за непожељне облике испољавања иницијативности. Овако сагледана конфигурација облика ученичке иницијативности умањује могућност ученика да допринесу унапређењу квалитета наставе и учења и бољем коришћењу могућности које пружа школска средина“ (Комленовић и Половина, 2012: 278).

Сумирајући чиниоце дечијег учења и развоја, преко биолошких фактора са освртом на медицинске аспекте развоја и покретом као чиниоцем развоја, срединских

фактора у које смо укључили економске и културолошке чиниоце, до активности појединца и чиниоца који доприносе успешном школском учењу, можемо констатовати да дечији развој зависи од бројних околности у којима се васпитно-образовни и развојни процес одвијају и да једино међусобна кореспонденција наведених фактора омогућава успешан развојни пут детета. Да би читав развојни процес био и успешан, неопходно је и константно присуство *мотивације* за учењем и сазнавањем.

2.4 Мотивација деце за активност и учење

Мотив или покретач је тежња за остваривањем извесног циља у чијој је основи психолошки процес који покреће на акцију. Покретачи успешног сазнавања и учења могу бити психолошки, могу бити подстакнути разним привременим циљевима, могу бити спољашње и унутрашње мотивисани. Психолошки мотиви настају развојем индивидуе и деловањем друштвене средине, а присутни су на социјалном и личном плану. Социјални аспект углавном се базира на потреби за друштвеним угледом и истицањем, док лични има за циљ повећање сопствене вредности у својим и у очима других. Многобројни подстицаји за учење заснивају се на психолошким мотивима (оцене, похвале, критике, такмичења), али они не представљају ваљане мотиве, јер се учење тако доживљава као средство за остваривање неког циља.

Мотиви постигнућа и компетентности спадају у унутрашње покретаче за процес учења. „Знање се може родити једино ако се пробуди интересовање код деце“ (Монтесори 2009: 29), а најтрајније знање ствара се покретањем унутрашње мотивације. Многи аутори наводе да је један од најважнијих проблема сваке васпитне стратегије проблем мотивације. Како са интересовањем расте и ангажовање интелектуалног потенцијала, тако је досада поуздан знак смањене мисаоне активности (Каменов, 1983).

Ако бисмо се вратили на раније периоде филогенетског развоја човека, са психолошког аспекта „посебно су интересантна гледишта Квинтилијана, римског учитеља реторике (42-118 н. е.), који разматра проблеме развоја, посебно говори о штетности телесног кажњавања деце; истиче предности учења у јавним школама над приватном инструктажом деце, која је тада преовлађивала у Риму. У делу 'О васпитању говорника' истиче да *дете треба упознавати и с њим индивидуално поступати* (подвукла - К.П.); учитељ треба да добро познаје матерњи језик, да буде што образованији, стрпљив и да воли децу; настава треба детету да буде изазов радости - у ту сврху искористити дечју склоност за игру и саморадњу; уз указивање важности концентрације пажње додаје да детету треба у настави пружати смисаоно заокружене целине“ (Брковић, 2011: 12). Одавде можемо закључити да су нека начела понашања у односу учитељ - ученик постављена још у античко време, а да су касније наново „откривана“. То се потврђује кроз поменута дела Еразма Ротердамског, Јана Коменског, Жан Жака Русоа и каснијих следбеника савремене школе.

Дете је увек спремно на акцију и нова откривања, њему је потребно да ради оно што служи његовим сопственим циљевима, који су повезани са саморазвојем (Монтесори, 2003). „Код детета је увек присутна унутрашња мотивација за сопствено понашање и развој. Њу покрећу или тренутне биолошке неравнотеже у организму (глад, потреба за сном), или тренутне психолошке неравнотеже (пред дететом се појавила, на пример, особа измењеног изгледа), или појава нових способности услед сазревања, а све то је покретач спонтаних активности, односно активности изазваних унутрашњим покретачима“... Значајно је да се тако „и без спољног подстицања и без икакве принуде дете по логици сопственог развоја појављује као активно биће. Оно без обзира на своју релативну неразвијеност и неспретност, активно учествује у друштвеним односима, као што је и *активан чинилац сопственог развоја*. То се огледа пре свега у томе што је дете у свакој развојној фази врло *селективно*: од свих могућих утицаја из околине оно је веома пријемчиво за неке - оне који иду у сусрет његовим развојним и личним потребама - и, уједно с тим, врло затворено за оне који не одговарају његовим моћима и његовим интересима“ (Ивић и сар., према: Каменов, 1999а: 24).

Хекхаузен (Heckhausen) сматра да је за подстицање мотивације за постигнућем неопходно врло рано развијати самосталност код детета, висок ниво аспирације којим се мере његова постигнућа, утицајем на дечија настојања и слично, а услов да такво деловање има ефекта је да се код детета развије способност доживљавања успеха односно неуспеха због властите умешности односно неумешности (Heckhausen, према: Каменов, 1999а: 287).

Један од најзначајнијих покретача на акцију, сазнавање и учење је радозналост. Радозналост је природно својство деце и људи, а одликује га жеља да се овлада знањем, да се зна и разуме, да се реши одређени проблем и смањи њиме изазвана тензија. Познато је да када се детету или одраслој особи постави неки проблемски задатак за решавање у виду, на пример, загонетке, загонетне приче или игре, дете или одрасли најчешће не остају мирни док не реше проблем или не чују решење.

Радозналост или склоност за чуђење, сматра Каменов, једна је од најизразитијих особина детета и најважнији мотив учења и развоја, а ослања се на мотив за сазнавањем. Радозналост се изражава у интересовању за актуелне догађаје и ствари и жељи за откривањем света око себе, у склоностима за разноврсне активности и тежњи за усавршавањем свих својих вештина и способности, као и у потреби за различитим облицима изражавања, посебно игром (Каменов, 1999а). Још је Жан Жак Русо у свом

делу *Емил или О васпитању* говорио о значају понашања деце изазваног радозналости и давао препоруке за понашање учитеља у ситуацијама када радозналост треба подстаћи и у ситуацијама када је као мотив за сазнавањем већ формирана. Поред тога, саветовао је што мањи утицај личности учитеља на ученика: „обратите пажњу свог васпитаника на појаве у природи, па ћете га одмах учинити радозналим, али да бисте држали у запетости његову радозналост, немојте се нипошто журити да је задовољите. Поставите му питања која одговарају моћи његова схватања, па нека он сам нађе одговоре. На свом знању он не сме захваљивати вашој настави, него она мора да буде последица властитог опажања и размишљања, *он не сме знање да научи него мора да га пронађе* (подвукла - К.П.). Ако икад у његов дух ставите ауторитет уместо разума, никад више неће сам размишљати; онда ће бити само играчка туђих мњења“ (Rousseau, 1989: 174-175).

У савременој литератури поново наилазимо на истицање значаја неговања радозналости и њене улоге у укупној проблематици развоја личности. Каменов (1999а) наводи да између вољно-мотивационе и сазнајне сфере постоји међусобна условљеност, чије законитости треба имати у виду приликом подстицања сазнајних мотива код деце како би се они формирали у дубоке и трајне сазнајне интересе. Истиче важност развијања активне тежње ка новим сазнањима која, како каже, претпоставља иницијативу детета, а не само пасивно чекање оног што ће му васпитач понудити у току образовног процеса који организује. Наводи да је покретачка снага образовног процеса жеђ за сазнањем, а не ауторитет васпитача, као и да је најважнији задатак васпитача да преводи оно што дете треба да сазна на њему приступачне логичке облике.

Унутрашња или интринзична мотивација развија се из осећаја да је процес сазнавања и само знање сврха учења и извор задовољства. Веома важан моменат приликом развоја унутрашње мотивације јесте указивање на практичан, животни значај градива које се учи, на повезивање нових сазнања са знањем које ученик већ поседује, као и са оним за шта се ученик интересује. Када је код ученика подстакнута унутрашња мотивација тада је настава занимљивија, а темпо напредовања је такав да прати успех ученика, па не изазива досаду. Више пута смо поменули *активност и мотивацију у служби сазнавања и учења као једне од основних принципа Монтесори методе*. Марија Монтесори на једном месту говори да је „основни разграђујући чинилац развоја у детињству - досада“ (Монтесори, 2003: 16). Стога је потребно развијати интринзичну мотивацију као кључни фактор успешности наставног процеса.

Без мотивације, активног учешћа у настави и задовољства у самом току наставе, не може се рачунати на успешно учење нити на исходе наставе који носе обједињено и трајно знање. Унутрашња мотивација спонтано прати игровне активности, конвергентне су и стога директно омогућавају креативни рад деце (Парезановић, 2012).

Да бисмо боље објаснили функцију унутрашње мотивације, морамо се на моменат подсетити који је то елемент који утиче на психичко стање усредсређености наше свести и активности на одређени садржај. Говоримо о *пажњи*. Брковић (2011) наводи две групе чинилаца које утичу на појаву и трајање пажње:

1. особине дражи (величина, интензитет, кретање, истакнутост у опажајном пољу и слично) што спада у ненамерну или спонтану пажњу, активiranу спољашњим факторима, док другу групу чинилаца чине

2. унутрашњи фактори (потребе, интереси, постављени задатак) који изазивају намерну или вољну пажњу. У образовном процесу за одржавање пажње користе се разни мање или више успешни поступци којима се подстиче интересовање за наставне садржаје.

Нешто другачији, свеобухватнији приступ развоју и значају унутрашње мотивације, појму радозналости и тензије, износи Пијаже када каже „да је појава неравнотеже - потреба за новом адаптацијом - мотивациони фактор развоја. Она је доживљена од стране ученика као когнитивни конфликт. Когнитивни конфликт може настати између субјекта и објекта или различитих подсистема субјекта. Конфликти су покретачи зато што субјект тежи да превазиђе несклад и успостави равнотежу. За развој је најповољније ако долази до умереног степена неравнотеже - која буди активност и дозвољава самостално долажење до решења проблема. То развија интересовање и повећава унутрашњу мотивацију, али развија и осетљивост за проблеме - што је предуслов за развијање индивидуалних потенцијала. Из овог произилази да се у процесу наставе аранжирањем когнитивних конфликта, по наведеном принципу 'умерене дискрепанце', уведе истински покретачи развоја ученика. То би био један од начина развоја когнитивних структура, које постају све више предмет истраживања од стране аутора који желе да развију програме којима се обогаћују способности ученика и креативни процеси код ученика - којима се повећава трансферна вредност наставе“ (Брковић, 2011: 75).

Из досада изнетог можемо рећи да је за развој унутрашње мотивације потребна проблемски постављена ситуација, путем које ће ученик самосталном мисаоном активношћу потражити информације и открити оно што недостаје да се проблем реши,

односно, да ће се процес учења базирати на функционалном, а не репродуктивном стилу. За овакав начин учења у школама потребно је обучено особље и одговарајућа структура ученика. У поређењу са оваквим, проблемским учењем, напоменули бисмо и поделу самог *приступа мотивацији*, насталу васпитно-образовном оријентацијом коју су педагози примењивали и неговали, што не треба мешати са *функционалним и репродуктивним начином учења*. Реч је, наиме, о хуманистичком приступу са једне и функционалном приступу са друге стране. „Док се хуманистички приступ првенствено окреће ка ономе што дете потенцијално поседује, његовим диспозицијама, интересовањима и тежњама да сазнаје и развија се, функционални приступ се ослања на спољашње подстицаје, односно награде и казне. Идеја о унутрашњим снагама код детета, на које се треба ослонити приликом деловања на његов развој, као и о средини која не треба да спречава, него да подстиче испољавање тих снага, присутна је од Ж. Ж. Русоа, преко Ф. Фребела и М. Монтесори, О. Декролија, све до представника хуманистичке педагошке мисли наших дана“ (Каменов, 1999а: 279).

Подстицање унутрашње мотивације за наставника је компликован посао све док се на принципе не навикну и наставник и ученици. Право је задовољство када деца уживају у постигнутим резултатима задовољна својим постигнућем и мотивисана за процес учења у атмосфери која подстиче саморазвој и стваралаштво. Е. Каменов преноси нам своје искуство у раду са децом у којем се подстицао сопствени развој: „деци је требало стално указивати поштовање и поверење у снагу њиховог сопственог мишљења и развијати иницијативу давањем прилика да стваралачки и самостално делују...“ (Каменов, 1983: 92).

Спољашња или екстринзична мотивација се базира на подстицајима који на дете делују према принципу *Do ut des* - дам, да би ти мени дао, насупротив принципима унутрашњих покретача у чијој основи лежи принцип *Non scholae, sed vitae discimus* - не за школу, већ за живот учимо. Спољашње мотивисани ученици за свој успех увек ће очекивати неку врсту конкретне сатисфакције од наставника и супротно, за свој неуспех очекиваће адекватну покуду или казну. У васпитно-образовним установама, међутим, готово да се ништа не ради по питању мењања праксе додељивања награда и казни у различитим облицима (вербалним или невербалним). Различита стимулативна средства додељена у неадекватним условима (пред другом децом) деструктивна су за све учеснике такве ситуације. На неколико места Е. Каменов истиче закључке Elkinda, Furtha, Wachsa и Brunera који сматрају парадоксалним то „да је криза мотивације скоро стални пратилац традиционалне васпитно-образовне установе. Сматрамо да је главни

узрок који објашњава ову појаву нагласак на спољашњој мотивацији, на задовољењу одређених захтева за понашање и манипулисање децом путем награда и казни. Резултат је губљење унутрашње мотивације која се не може ничим надокнадити, нарочито када су у питању извесне менталне активности“ (Elkind, према: Каменов, 1983: 90). Каменов закључује да, уколико је тако, онда је прави пут за постизање мотивације, постизање унутрашње, *самонаграђујуће* мотивације, код које се „дете равна према својој унутрашњој контроли, а не према томе да ли је угледало одобравање или неодобравање на лицу учитеља“ (Furth i Wachs, према: Каменов, 1983: 90). Брунер на ову тему говори да „награда за коришћење материјала, откривања правилности, итд ... треба да се налази *унутар* саме активности која је подстакнута код детета“ (Bruner, према: Каменов, 1983: 90).

Колики је негативни утицај похвала и казни у присуству вршњака видимо из истраживања које се односи на испитивање учесталости и начина примене подстицања као васпитне мере у основној школи: „постоји мишљење, на пример, да наставникова похвала дата у комуникацији између наставника и ученика представља подстицај, али да у присуству вршњака може имати негативан ефекат на понашање ученика старијих узраста... Иако не постоји систем јасних критеријума за категоризацију различитих врста подстицаја, у литератури се најчешће наводе четири опште класификације подстицаја: материјални подстицаји, подстицаји у виду симбола, социјални и вербални подстицаји и подстицаји у виду активности“ (Drabman & Hammer, према: Лалић, 2005: 133).

У другом истраживању, опет, наводи се да „примена спољашње награде у функцији промене понашања ученика доприноси високом степену зависности ученика. Овај образац се примењује уз очекивање да ће ученици са тешкоћама у учењу и понашању током процеса сазревања ипак развити унутрашњу мотивацију за извођење жељених активности. Као и свака мотивациона основа понашања, примена награђивања мора имати своју меру. Такође, стално понављање истог средства подстицања може довести до смањења његове ефикасности. Према томе, за наставника је важно да води рачуна о примерености награде индивидуалним својствима ученика, али и о примерености учениковом искуству о награђивању“ (Лалић, 2007: 371).

Многи аутори и истраживачи, како домаћи тако и страни, говоре да највећа награда за дете треба да буде задовољство обављеним послом, да дете треба да се поноси због доказане вештине или снаге, да одушевљење треба да настане као последица савладане препреке, а да спољашњи мотив, као што је одобравање од стране

друге деце, васпитача, родитеља, треба да уследи тек после тога. Најважнија жеља у процесу учења треба да буде жеља за сазнањем која ће као награда резултирати освојеном вештином или развијеном способности за одређену активност (савладавање инструмента, спортских вештина, перцепције звука и друго). Унутрашња мотивација и резултати рада добијени овом врстом подстицања, у педагошкој пракси у настави солфеђа представља својеврсну непознаницу. Већ смо раније напоменули да наставници морају бити едуковани да би могли спроводити овакву методу рада са децом, међутим, исто тако сматрамо да би та едукација морала бити саставни део курикулума предмета методика наставе солфеђа који се изучава на студијама музике, теоретски и практично. Тиме би се предупредили евентуални проблеми који младе педагоге чекају у пракси, али и, претпостављамо, осигурао пут за даље подстицање и унапређивање функционалног учења и неговање унутрашње мотивације. Ове недостатке у настави солфеђа настојали смо да ублажимо и исправимо применом Монтесори методе у току полугодишњег експеримента о чему ће више речи бити у емпиријском делу рада.

Скренули бисмо пажњу на још један популаран вид спољашње мотивације - такмичења. Поборници хуманистичког приступа мотивацији који у својој пракси велику пажњу придају развоју интринзичним покретачима за учење и сазнајни процес, о такмичењима говоре да она не би смела да постану сама себи сврха и да главни мотив за дете не постану поени које доноси победа. Ученик треба да буде подстакнут да превазилази само себе, „а не да због сталног поређења са другима, изгуби слух за аутентичне мотиве“ (Каменов, 1983: 97). Каменов указује на то да само једна врста такмичења има смисла у стваралачком изражавању - такмичење са самим собом, за које каже да има развојну функцију и ефекте, док за такмичење међу децом у групи тврди да је штетно, како за оне који се осећају инфериорни после поређења тако и за такозване победнике. На тај начин се, сматра Каменов, основни мотиви за стварање, изражавање сопствених идеја и осећања, замењују мотивом постигнућа. „Нарочито треба избегавати такмичење за неку награду, које има ту лошу страну да деца која је не добију губе поверење у себе и престају да се стваралачки изражавају, а награђени почињу да подражавају сами себе, уздржавају се од даљег мењања стила и тема, као и од сваког експериментисања у области стваралаштва, или се конформирају укусу онога ко додељује признања“ (Каменов, 1999а: 311). Другачије речено, имитацијом губе своју оригиналност и сузбијају урођени потенцијал за стваралаштво. Да не би дошло до замене теза, морамо истаћи да је овде реч о тумачењу такмичарске праксе у оквиру

школског учења. Против такмичења, награда и казни својевремено се борила Марија Монтесори и своје аспирације у том смислу преиначила је у принципе који су постали једни од важнијих одличја њене методе.

2.4.1 Мотивација за школско учење

Покретачи успешног школског учења могу бити психолошке природе, у облику различитих подстицаја, спољашње и унутрашње мотивисани. Учење под утицајем унутрашње мотивације доноси већу трајност знања, школски садржаји се дуже памте. Како наводи Гарднер, с обзиром на то да се ученици који уче под утицајем унутрашњих подстицаја емотивно везују за научене садржаје, јер су им занимљиви, буде радозналост, усвајају се са задовољством и без напрезања воље, то је квалитет усвојености знања бољи, садржаји су међусобно повезани, а тиме лакше примењиви у пракси (Gardner, 1983). Постоји мишљење да је један од основних предуслова за успешно школско учење, развој емоционалне интелигенције. Големана (Goleman) тврди да је основна разлика између успешних и неуспешних ученика у томе што прве, у доброј мери, на учење покреће унутрашња мотивација (дживљај пријатности при активностима и резултатима учења), док је код неуспешних ученика унутрашња мотивација укључена само при активностима које нису школско учење (Брковић, 2011). Големан дефинише емоционалну интелигенцију у односу на подручја:

- „самосвест - препознавање емоције у тренутку када се испољава;
- *управљање емоцијама* - способност савладавања и управљање емоцијама;
- *самотивација* - емоционална самоконтрола, управљање емоцијама које воде неком циљу;
- *емпатија* - препознавање емоција код других;
- *умеће одржавања међусобних односа*, вештина разумевања туђих емоција“ (Брковић, 2011: 290).

Брковић даље указује на то да су начин на који се вештине формирају и атмосфера у којој се стиче емоционална писменост, од највеће важности. Још наводи да за реализацију програма развоја емоционалне интелигенције васпитачи морају бити посебно едуковани и да поред тога „морају да увиде и уваже чињеницу да су когнитивна, афективна и конативна својства ученика и предуслови и продукти *успешног* школског учења“ (Брковић, 2011: 290).

Уколико бисмо се на кратко осврнули на испитне ситуације у школи, можемо констатовати да оне код ученика изазивају непријатности и нелагодности, узрокују тензију и неизвесност што за последицу има стварање страха од неуспеха. Комплетна ситуација постаје изазовна и претећа, у атмосфери принуде када ученик пре свега треба да савлада своје емоције, а затим кроз одговоре пружи најбоље што може.

Честа је парадоксална појава у наставној пракси, задавање, такозваних, ненајављених, изненадних контролних задатака или диктата. У таквим ситуацијама не добијају се реални резултати знања, јер психолошко стање ученика (под стресом, тензијом и страхом) у тим тренуцима није примерено ситуацији, односно, не одговара захтевима пред којим се дете налази. Такву (непедагошку) праксу, којом се у први план ставља одсуство емпатије код наставника, требало би строго контролисати и забранити, јер штетно утиче на здравље деце.

Добар наставник „не практикује да ученика *изненада* прозове да одговара за оцену кад овај није спреман. Ако би га неприпремљеног прозвао, он би га на тај начин 'удаљио' од себе и поништио поверење које је ученик дотад имао у њега. Самим тиме, његова моћ утицаја на тог ученика била би умањена. Сâмо прозивање код неких ученика изазива узнемиреност и трему, чак и када су сигурни у своје знање. Уместо прзивања боље је кроз разговор са целим разредом о датој теми своју пажњу усмерити на појединце чије знање треба проверити, тако да они ни једног тренутка не осете да су у 'центру пажње' осталих ученика“ (Илић, 2007: 77,78). Колико ученика присуство других мотивише, подстиче и покреће на иницијативу и постизање што бољих резултата, толико може и да га демотивише уколико доживљава (јавни) неуспех. „Вајнер (Weiner) у својој атрибуционој теорији мотивације у таксономији узрока успеха и неуспеха уводи три узрочне димензије: место (унутрашње/спољашње), контролу (под контролом/ван контроле) и стабилност (стабилан/нестабилан). Вајнер посебну пажњу посвећује анализи психолошких последица до којих доводи везивање постигнућа за различите факторе, а самим тим и различите узрочне димензије. Ако ученик који је неуспешан сматра да је то због ниских способности, онда је тешко мотивисати таквог ученика, јер је узрок стабилан и ван контроле личности. Лакше је мотивисати ученика који неуспех повезује са недовољним улагањем напора, јер је у питању стабилан узрок који је под контролом субјекта“ (Брковић, 2011: 225).

Позната је чињеница да деца до треће године живота нису способна за осећај успеха или неуспеха приликом неког деловања. Тек од треће године могу да одреде јаснију слику о себи, па тако да осећају радост приликом успешно обављеног посла или љутњу у ситуацији коју не могу да реше у своју корист (када, нпр., губе у некој игри), којом приликом се јавља одустајање, изналажење неког изговора да се игра не

доврши. Касније дете тежи да се такмичи са другима, да друге надмашује и да за то буде похваљено. Када је у питању школски узраст истраживачи се слажу да мотивација игра велики улогу у школском успеху, а да се самооцена вредности и компетенције мења према одређеном редоследу и узрасту. Да би се боље утицало на промене у мотивацији, истичу да је ефекте ових периода неопходно познавати. „До највећих очигледних квалитативних промена у схватању способности долази између седме и осме, и десете и дванаесте године старости. Између седме и осме године деца одвајају способности од социјално-моралних карактеристика, диференцирају различите способности (моторне спретности, за математику, читање), почињу схватати способности као 'унутрашње', врше социјална поређења што утиче и на самооцену способности, способности у поимању детета постају потенцијално стабилне карактеристике, на основу којих предвиђају понашање у будућности, и на крају, почињу реалистичније опајати своје способности. Између десете и дванаесте године долази до разликовања способности и марљивости, способности и вештина и знања, повезују способности са компетентношћу на одређеном подручју. Учениково схватање способности почиње, заједно са његовим другим уверењима о постигнућу, градити целовит 'значајан систем', који се развио из низа сразмерно изолованих веровања у детињству. Тај систем има већи учинак на ученикову мотивацију и његову ефикасност при школском раду и учењу него поједина ранија поимања способности, компетентности и веровања о постигнућу. Представници атрибуционе теорије већи значај придају фактору напора, али указују да су оба фактора важна за постигнуће и промене у самооцени вредности личности и мотивацији ученика. Вајнер истиче да ови налази имају посебан значај за образовну праксу. *Ако познајемо ефекте појединих узрока и узрочних димензија успешније ћемо утицати на позитивне промене у мотивацији ученика* (подвукла - К.П.). И већина других аутора је сагласна да мотивација има значајан допринос школском (не)успеху, јер има динамичку и интегративну функцију у процесу образовања“ (Брковић, 2011: 226).

Једна важна смерница за наставнике свих предмета добијена из истраживања које су спровели Мак Ајвер и сарадници указује „да на ангажовање (ученика - додала: К.П.) највише утиче самооцена способности (компетентности) за предмет. Тек кад је ученик уверен да може да савлада градиво спреман је на повећано ангажовање и развијање стратегија учења. Отуда аутори сугеришу наставницима да код ученика најпре раде на јачању поверења у способности за предмет, јер ће тиме покренути његово веће ангажовање“ (Mac Iver et al., према: Брковић, 2011: 226).

Велики допринос процесу саморазвоја ученици дају и у ситуацијама када до сазнања долазе кроз питања и одговоре. Познато је да се деца најбоље сећају одговора на питања која су сама поставила и да кроз њих највише уче, због чега наставници треба да праве атмосферу која подстиче радозналост. Заправо су многа дечија питања претпоставке које они стварају о својој околини, о функционисању ствари, појава и процеса које проверавају преко одговора одраслих (Каменов, 1999а).

2.4.2 Наставник и школски систем као предуслови за квалитетну активност ученика и његово постигнуће у школском учењу

Шта изазива интересовање код деце, која су могућа подстицајна средства, како треба наставник да се организује да би створио мотивациону средину и како му у томе могу помоћи ученици и организациона политика школе, видећемо у даљем разматрању ових питања кроз анализу дела и истраживачких радова из области педагогије и психологије. Да бисмо ближе објаснили психолошке законитости изазивача интересовања, употребићемо став Е. Каменова (1999а) који налази да интересовање не изазива оно о чему се ништа не зна или оно о чему се зна све, већ само делимично познато што се може допунити новим подацима, па је тако интересовање најлакше побудити откривањем неког непознатог аспекта иначе познате појаве.

Од васпитачеве, односно, наставникове инвентивности, жеље и воље зависи да ли ће радна атмосфера бити усмерена у правцу продуктивног или непродуктивног учења, да ли ће деца имати прилике да активно и надахнуто учествују у сазнајном процесу или ће остати на репродуктивном стадијуму. Понашање наставника треба да буде што ближе ученику. Готово сви аутори се залажу за побољшање климе у разреду, за боље социјално прилагођавање ученика. „А да би развили самосталност и креативност ученика наставници морају више бити оријентисани на то шта је у учениковој глави, а мање на то шта ће у њу 'сместити'. Али сазнања о другима почињу са упознавањем самог себе; ако наставник научи да буде сензитиван према себи - научио је да разуме и прихвати друге“ (Брковић, 2011: 54). Са друге стране, многи аутори сматрају да успеху у школи доприноси фактор личности исто онолико колико и способности ученика (Богуновић, 2010; Миланковић, 2005). Истраживања Квашчева и Радовановића (према: Брковић, 2011) потврђују да успех у школском учењу настаје као резултат међусобног дејства интелигенције, особина личности и мотивације. На

основу својих налаза аутори изражавају уверење да би се осмишљеним васпитним поступцима могло утицати на повољнији развој фактора личности који значајно утичу на опште постигнуће.

У прилог овој констатацији иду и истраживања једног броја аутора (Dweck; Ames & Archer, према: Брковић, 2011) који мотивационе процесе и стратегије школског учења повезују са учениковим циљевима постигнућа. Они наводе два случаја мотивације у односу на циљ постигнућа: уколико ученик има за циљ учење и савладавање задатака, онда је то адаптивна мотивација, ученик се више ангажује, прави боље изборе и развија стратегију учења, а ако је почетна оријентација према изврности као циљу, односно ка социјалном признању, школској оцени, бризи да се постигне позитиван, а избегне негативан суд о компетенцијама, у питању је маладаптивна мотивација. У другом случају уколико ученик сумња да ће успети (савладати градиво), мање се ангажује и избегава ризик. Налази ових истраживања још показују да је адаптивна мотивација повезана са компонентама интринзичне мотивације и ниском анксиозношћу, док је код маладаптивне мотивације све супротно. Ова истраживања нам говоре да велику улогу у процесу учења имају сами циљеви постигнућа код ученика и истичу значај личности самог ученика на ток постигнућа.

Када говоримо о подстицајима и мерама које се у том смислу предузимају и спроводе у настави, морамо нагласити да је ту, према нашем мишљењу, остављено пуно простора савести и вољи самог наставника, без јасне контроле и стратегије понашања. Тако постоје ситуације где један предмет предаје неколико наставника у истом узрасту и да се, где је то могуће (а у музичким школама јесте) дешава да деца и родитељи из одређених разлога траже премештај код другог наставника. Најчешћи разлози за промену наставника и амбијента јесу грубост и нетактичност, односно, непедagoшки приступ наставника (из недовољног знања и умећа или немогућности савладавања сопствених карактерних особина) који ескалира у непријатне ситуације, што доказује да је радна атмосфера препуштена вољи наставника и да се тај аспект наставничког рада ретко када контролише, односно, санкционише. Ову ситуацију (лоше и, најзад, неуко понашање наставника) многи истраживачи су узимали у обзир, па тако код Смита (према: Лалић-Вучетић и Спасеновић, 2007) наилазимо на становиште да ефикасно учење претпоставља наставника који увек препозна и умањи страх и тензију у одељењу, учини да се ученици добро осећају у раду указујући пажњу појединцима којима је потребна и наглашавајући похвалу више него критику. Припрема наставника за успешнију примену мера подстицања, у првом реду реализује

се кроз њихово упознавање са *значењем* и *улогом* подстицајних средстава у васпитном раду из чега ће произаћи потреба за утврђивањем различитих *функција* подстицајних средстава и *могућности* њиховог ефикасног деловања. Веома је важно да наставник зна да су поступци васпитног деловања чврсто повезани са општим квалитетом његових односа са ученицима, те да од тога зависи и њихова успешност (Лалић, 2005).

Исто тако, мотивисање дечјег понашања могуће је само деловањем на емоције, а не искључиво објашњавањем и уверавањем. „Васпитач може имати утицаја ако је успоставио емоционални контакт са дететом, ако му се зна приближити и ако је сâм ведра и опуштена личност која воли свој посао и поверену децу, јер ће тада моћи да задовољи дечје потребе за нежношћу, радошћу, задовољством и прихватањем, да унесе у установу ведру атмосферу присности, сарадње и оптимизма“ (Каменов, 1999а: 36).

Истраживања Мерета и Танга (према: Лалић, 2005), међутим, указују на то да наставници настављају да примењују стратегије контроле понашања које немају утицаја на понашање и да на тај начин повећавају стрес, анксиозност и конфронтацију.

Према неким истраживањима (Лалић, 2005) подстицајне мере у виду вербалних и невербалних знакова (речи и реченице, фацијални и покрети тела, охрабрење, похвала, награда, пример) у основној школи, њихова учесталост и начин коришћења, могу имати и позитивне и негативне ефекте на мотивацију. Наводи се да је за ефикасно подстицање значајно да наставник примењује мере на начин који ће омогућити ученику да његов уложени напор у учење буде запажен и истакнут. Наставник треба да води рачуна о томе да вербалне поруке које шаље ученику морају бити праћене адекватном невербалном комуникацијом, јер у супротном нису подстицајне за учениково напредовање у понашању и учењу. Као пример наводи се реченица „То је добро“ која, уколико је изречена безличним изразом, монотоним бојом гласа и када је праћена држањем које одаје расејаност или апатију, није награђујућа. За ефикасно подстицање подразумева се осмех и тон који изражава поштовање и топлину. „Резултати рада доброг наставника могу се најбоље видети на ведрим лицима његових ученика“ (Илић, 2007: 78).

Ако посматрамо стил понашања наставника у односу на природу предмета који предаје, уочићемо да је у области друштвених предмета недирективни модел понашања наставника присутнији него у области природних, „те наставни предмет даје, поред других значајних фактора везаних за личност наставника и његову оспособљеност, значајан оквир који природом својих логичких структура битно утиче

на учесталост и квалитет комуникације између наставника и ученика“ (Лалић, 2005: 141). Може се рећи да солфеђо спада у групу предмета који се теже савлађују, а из претходно реченог потврђује се, сада, као што видимо, и кроз научно истраживање, да наставници који предају предмете такве природе, најчешће имају директивни став, отежавајући тако већ компликовану ситуацију. Резултати других истраживања (Bratanić, 1986; Ševkušić-Mandić, 1992, према: Лалић-Вучетић, 2008) показују да је недирективни стил понашања наставника повезан са чешћим испољавањем иницијативе ученика у комуникацији, ученици, како се наводи, у већој мери изражавају сопствено мишљење, постављају питања и почињу комуникацију, што је, о чему смо већ говорили, један од кључних фактора памћења, трајности знања и развоја мотивације за даље усавршавање те области.

Мишљења многих о начину поступања наставника са децом, његовим ставом у разреду и личношћу која треба да одговори на дечије захтеве за правилним васпитањем, али и на критеријуме компетенције, слажу се око тога да је креативни наставник једнако важан предуслов истинског учења као и креативни ученик, да без снаге надахнутости ни један наставник неће имати успеха, „без обзира на брилијантне оцене у дипломи“ (Bjørkvold, 2005: 182). Такође, опште је мишљење да је једна од битних ствари коју наставник мора да чини при помагању ученицима да проширују своје знање и постану културне особе, стално продубљивање властитог знања и побољшавања себе као васпитача, „јер само када се он сâм развија, може другима помоћи да раде то исто“ (Илић, 2007: 47). Норвешки музиколог др Јун-Руар Бјеркволд (Jon-Roar Bjørkvold) на још једном месту наглашава да „ниједна школа не може да школује надахнуте ученике без надахнутих наставника“ и препоручује да „педагошке школе не треба да се фокусирају само на разумевање и поштовање надахнутих способности и начина живота деце. И будуће наставнике треба током школовања систематично увежбавати и развијати надахнуто биће у њима, у оквиру њихових могућности“ (Bjørkvold, 2005: 181). Предлог о едукацији наставника у правцу бољег схватања законитости развоја детета, значаја имагинације и креативности за развој дечијих потенцијала, чиниоца правилног развоја, као и улоге подстицајних средстава у настави и ефикаснијег инкорпорирања стеченог знања у наставни програм, дали смо нешто раније у тексту, а будући да то није тема овог рада, то се нећемо *детаљније* бавити њоме, бар не у овом тренутку.

Што се тиче школског система у свету и код нас, не можемо рећи да се готово никакви напори не улажу у његово побољшање и барем делимично одступање од

традиционалног, али се мора признати да је процес реформе изузетно спор. У ранијем тексту, кроз цитирани рад *Подстицање талената и креативности младих - изазов савременом свету*, имали смо прилике да видимо какве су тенденције страних педагога и психолога и како функционишу школски системи широм Европе и света, и то у периоду од 1975. до 2005. године. На многим местима у истраживачким радовима наилазили смо на предлоге који се готово у потпуности подударају са стратегијом коју је имплицирала Марија Монтесори почетком двадесетог века у своју методу као плод сопственог искуства и оригиналности, а који се, морамо рећи, понегде присвајају као личне идеје. Позитивна страна преузимања и присвајања неких принципа Марије Монтесори лежи у томе што се они уистину дословно спроводе у неким развијенијим земљама (у школама које не носе име Марије Монтесори). Као један пример навешћемо школе у Норвешкој које су препознале квалитет школовања у мешовитим групама. У питању су школа *Камбо* код Моса, школа *Ренинген* у Аскеру, као и једна данска школа у Копенхагену - *Слободна школа 70*.¹⁴ У случају ових школа успешно се спроводи принцип мешања старосних група и заједничког учења и боравка деце различитог узраста у *школском* систему образовања.¹⁵ На ово је у својој књизи *Надахнуто биће* апеловао и поменути аутор Јун-Руар Бјерквол који каже: „Реорганизујте школску структуру тако да припадност неком разреду не одређује искључиво година рођења! Узмите најбоља искуства из савремених обданишта и старе школе и пробајте нешто ново! Ни у ком другом облику друштвеног живота се људско заједништво не организује по припадности истој години рођења. У обдаништима се деца различитог узраста сасвим природно друже једна са другом... Када заврше школу ученици одлазе у друштво у ком су узрасти поново помешани, и на послу и на студијама. Тако живимо, тако учимо, тако радимо, и пре и после школског узраста. То је основна динамика људских односа. Само се школа чврсто држи гето система заснованог на узрасту. У том систему се брзо дефинише огромна разлика између првака и другака. То је, у буквалном смислу, класно друштво, у чистом педагошком облику. Нема сумње да је то практично решење за администрацију - али је из више разлога несрећно за учење и мотивацију“ (Bjørkvold, 2005: 182,183).

Када смо говорили о радозналости, нисмо поменули шта образовни систем чини да се она одржи или подстакне. Пикеринг (према: Каменов, 1999а) у свом истраживању

¹⁴ Више о овоме видети у: Bjørkvold, Jon-Roar: *Надахнуто биће*. Београд: Плато, 2005., стр 186.

¹⁵ Овакав организациони систем смо имали прилике да видимо у Монтесори основној школи у Загребу, где већ дуги низ година по овом принципу функционишу и школују се мешовите групе ђака.

налази да у пракси образовних система не постоји стратегија подстицања и развоја истраживачког рефлекса и да је то разлог због којег долази до слабљења радозналости (иако је радозналост најважнији елемент креативности), а нарочито због тога што је то крајње осетљива категорија све васпитне и друге силе усмерене „шифровању“ и ритуализацији понашања у друштвима, које су посебно јаке у образовним установама. Сматра се да наметање памћења чињеница које су изван дечијег интересовања, потреба, а често и могућности схватања, може да буде само штетно. Ослањањем на једно, прилично примитивно, механицистичко схватање образовања, према коме се оно своди на линеарно усвајање одређеног обима знања, који само треба проширивати (али не и повезивати!), запоставља се квалитативни и функционални аспект искуства и заборавља једноставна истина да, уколико детету не понудимо одређене личне и практичне разлоге за стицање неког знања, ако оно не зна да му је то знање потребно, нити када ће га и како употребити, неће га ни доживљавати као корисно и употребљиво, већ као сувишно и без сврхе, према њему ће испољавати отпор. Као последица овог отпора може се јавити опадање дечијег интересовања за учешће у образовном процесу и сазнањима уопште, што је највећа штета која му се може нанети у овом погледу (Каменов, 1999а).

Опште позната чињеница је да дете у школском систему трпи промене - позитивне и негативне, опште природе (околина, правила понашања) и личне (промене у понашању). Сматра се да се у школској пракси систематски прате и вреднују само одређени образовни учинци наставе, „док је потпуно занемарено вредновање њених доприноса мењању способности, особина личности, мотивације и вредносних оријентација ученика“ (Брковић, 2011: 227). Постоји ли могућност да трајније доживљавање успеха или неуспеха у школи може значајно утицати на промене личности ученика? Одговор на ово важно питање за школску праксу налазимо у истраживању које показује да „стил наставниковог реаговања може временом утицати на повећање или смањење иницијативе код појединих група ученика, па и на побољшање или погоршање 'појма о себи', као и на самопоуздање“ (Лалић-Вучетић, 2008: 123). О пажљивом односу наставника према детету указивао је и Жан Жак Русо који на једном месту одлично запажа одређене особине наставника које се и данас виђају. Он саветује да се води рачуна о томе да када наставник са одушевљењем ради неки посао у који је потпуно унешен, занемари, међутим, дете које би могло да се досађује, а да се не усуђује да то покаже. Даље саветује да „дете мора бити сасвим код ствари, али ви (наставници, додала - К.П.) морате бити сасвим код детета, морате га

посматрати, морате непрестано на њега вребати, а да то њему не упадне у очи, морате унапред слутити сва његова осећања и отклонити она која дете не сме имати, укратко, морате га тако заузети да не само осети да оно користи томе раду него и да у њему налази задовољство, јер добро увиђа чему служи оно што ради“ (Русо, 1989: 203). Русо говори о томе да наставник не треба превише да се уплиће када дете нешто ради, већ више да буде ненаметљиви посматрач, али са добром мотивационом стратегијом преко које ће и дете схватити своју корисну улогу у ономе што ради. Управо је ове принципе усвојила Марија Монтесори, о чему смо већ говорили раније.

У савременом друштвеном систему постоји и мишљење да уколико је однос детета према типично школским садржајима и типично школском начину њихове реализације, што подразумева одређени распоред часова, поштовање школске дисциплине, предметне наставе и тако даље, без протеста усвојен, ако дете даје предност, како се наводи, „правим начинима вредновања школског успеха (оцене), над другим видовима подстицања (играчка, чоколада и сл.)“ сматра се да је то, заправо, афирмативни показатељ дечије зрелости (Брковић, 2011: 220,221). Овакав став ослања се на традиционалну школску праксу и коси се са настојањима савремене педагогије која, као што смо више пута у раду истакли, настоји да уклони и/или сведе на најмању могућу меру дисконтинуитет између предшколског и школског система образовања и васпитања.

Још један мотивациони фактор је радни простор. Општа радна атмосфера у установи је врло важна, јер утиче на то колико ће се деца „осећати задовољна и прихваћена, а самим тим и расположена за укључивање у активности које су им понуђене“ (Каменов, 1999а: 293). Физички амбијент у педагошком простору и доступан дидактички материјал, према Марији Монтесори, од изузетне је важности и игра једну од најважнијих улога у подстицању интринзичне мотивације. Више речи о радној атмосфери Монтесори учионице и Монтесори музичке учионице биће нешто касније у емпиријском делу рада.

Из свега наведеног можемо закључити да мотивацију ученика за активност и учење треба тражити у њиховим природним ресурсима (радозналост) и подстицати средствима која потпомажу развој унутрашње мотивације. Велику улогу у успешном

школском учењу играју методе рада и личност наставника, који су предуслови за квалитетну активност ученика и његово постигнуће у школском учењу.

У овом делу рада покушали смо да укажемо на то колики је значај активности за учење и развој детета и колико фактора, заправо, на те процесе утиче. Кроз дискурсе о законитостима дечијег развоја, у оквиру чега смо дискутовали о предшколској и школској деци и значају игре, затим о креативности као урођеној снази и потенцијалу детета, преко чиниоца дечијег развоја, у које смо сврстали биолошке, економске, културолошке и друге факторе, до мотивације деце за саморазвој, активност и учење, приказали смо психолошко-педагошки пресек правилног дечијег развоја, који је услов за успешно школско учење.

У даљем току рада осврнућемо се на иностране и домаће приступе у музичкој педагогији и у настави солфеђа, у настојању да растумачимо предности и недостатке једних и других педагошких концепата, али и да проверимо у коликој мери се примењују психо-педагошке наставне базе о којима смо дискутовали, а које имају за циљ висококвалитетна постигнућа у настави.

3. МЕТОДИЧКИ ПРИСТУПИ У ПЛАНИРАЊУ И ОРГАНИЗАЦИЈИ НАСТАВЕ СОЛФЕЋА; ЕЛЕМЕНТИ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У ПОЈЕДИНИМ МЕТОДАМА ЗА НАСТАВУ СОЛФЕЋА

За овакав редослед наслова у овом поглављу (инострани, а затим домаће методе) одлучили смо се због тога што се настава солфеђа почела развијати у Европи много пре него код нас¹⁶, те, да бисмо и хронолошки поставили правилну слику развоја музичке педагогије, излагање ове области почињемо иностраним педагошким искуствима.

Када се говори о педагошким приступима одређеној васпитно-образовној проблематици, неопходно је претходно појаснити значења и ширину деловања појмова као што су: принцип, метода и школа. Принцип представља начело, основу, правило које се свесно понавља и поштује. Метода се развија/произилази из усвојених принципа и опстаје као самосталан поступак, својствен начин рада, док школа представља „јединствен систем наставе у једној земљи или регији“ (Хрпка, 2001: 11). На једном месту налазимо ближе дефинисан појам методе у *музичкој* педагогији, где се каже да се под термином метода (у настави солфеђа и нотног певања) „подразумева ауторизован методски поступак музичког теоретичара, педагога, који је дао неко оригинално решење за извођење наставе и писмено га образложио“ (Васиљевић, 2000а: 17).

У својој докторској дисертацији *Искусва и методе француске и бугарске школе солфеђа - анализе и разматрања* одбрањеној 2001. године на Факултету музичке уметности у Београду, у којој се, како из наслова можемо сазнати, др Ивана Хрпка бави анализом и критичким разматрањем метода рада у Француској и Бугарској, аутор поставља питање: „Да ли је, или није могуће у инострани узор уградити сопствени модел музичког образовања?“ (Хрпка, 2001: 6). Ми у нашем раду перспективу постављамо обрнуто: Да ли је или није могуће у сопствени модел музичког образовања уградити инострану педагошку методу?

Да бисмо се боље упознали са стањем у пракси у нашој земљи и у Европи (делимично и у Америци) и проверили наше питање кроз теорију, у наредном излагању

¹⁶ У књизи „Методика наставе солфеђа I део“ аутора др Зориславе Васиљевић налазимо податак да почетак формирања центара за музичко образовање чини отварање конзерваторијума у Напуљу 1537. године, затим у Венецији око 1630. године и у Паризу 1784. године. Оснивач конзерваторијума у Паризу, како се даље наводи, био је француски композитор Госек (Gossec), који је увео солфеђо као основни предмет музичког професионалног образовања (Васиљевић, 1978, 14).

бавићемо се методама рада из области музичке педагогије и историјским контекстом који је на њен развој утицао.

3.1 Осврт на иностране методе наставе солфеђа

Разматрање метода рада у настави солфеђа у европским земљама, имајући у виду првенствено историјске податке из теорије и праксе музичке педагогије, не бисмо фиксирани искључиво за истраживање везано за тип методâ и њихове творце, већ најпре за поступке рада везане за посматрање субјекта (детета, ученика) у оквиру целокупног наставног процеса на поједином предмету. Ученик би требало да је у центру сваке педагошке методе, те се у односу на индивидуално постигнуће у пракси мери успешност сваког методског поступка. У том смеру посматрајући историју музичке педагогије и метода рада у солфеђу, да бисмо направили паралелизам између развоја педагогије у другим европским земљама и код нас у истом временском раздобљу и тиме дали приказ стања и могућности образовног система у нашој земљи, треба најпре говорити о првим институционализованим центрима у Европи где се изучавала музика и то у новом веку, а затим и у савремено доба¹⁷. С тим у вези поменули бисмо отварање првог конзерваторијума 1537. године у Напуљу, који је првенствено био сиротиште за музички обдарену децу, будуће певаче у црквеним хорovima, где су се поред теолошких наука изучавали и музички предмети. Готово у исто време се у Антверпену (Холандија) оснива музичка школа. „Оснивач је био Х. Валрант (Waelrant, 1517-1595), фламански композитор и музички теоретичар... Затим се у Венецији оснива конзерваторијум око 1630. године, док се у Паризу оснива касније, односно тек 1784. године под називом краљеве школе певања. Оснивач ове школе био је истакнути француски композитор Госек (Gossec, 1734-1829), заслужан и за отварање париског конзерваторијума 1795. године... После Париза конзерваторијуми се оснивају у Прагу, Бриселу, Бечу, Варшави и Лајпцигу“ (Васиљевић, 1978: 14). У току истраживања наилазимо и на податак да се солфеђо као предмет „у Француској помиње још у 18. веку, а прва литература намењена настави певања јавља се већ почетком 19. века“ (Хрпка, 2001: 263).

Будући да смо у првом делу рада у контексту развоја опште педагогије говорили о педагозима, филозофима, књижевницима као што су Франсоа Рабле, Еразмо Ротердамски, Јан Коменски, Жан Жак Русо, Јохан Песталоци, Фридрих Фребел, који су антиципирани Монтезори методу, сада ћемо се концентрисати на *музичке* педагоге

¹⁷ Ради подсећања, најстарији универзитети настајали су од 12. века, да би се таква добра пракса препознала и наставила све до данас. То су „Болоњски од 1119., Париски од 1150., Кембрички од 1209., Краковски од 1364. године и други“ (Радичева, 1997: 42).

Европе и њихово васпитно-образовно наслеђе са, како је већ поменуто, циљном перспективом поређења развоја европске и српске музичке педагогије.

3.1.1 Методе европских музичких педагога

Ослобађање од схоластике и тежња људи за научним истинама, природним законитостима и знањем уопште, у периоду који је долазио, донело је деловање на свим образовно-научно-уметничким пољима, па тако и на пољу музике и музичке педагогије. Сажимањем модалних структура формира се модерни дур-мол систем. У складу са потребом да се средњовековне тековине мењају и иновирају, предузети су различити покушаји да се створе нове методе за музичко описмењавање. Са том тенденцијом било је покушаја да се аретински слогови замене другим слоговима, који би, по мишљењу тадашњих музичких теоретичара, били ефикаснији за наставу (Васиљевић, 1978: 15). Вилхем (Vilhem Guillaume-Louis 1781-1842) је, на пример, заговарао практичну наставу, у оквиру које се требало ослонити на интелигенцију и способност резонувања ученика. Учење музичке уметности путем теоријске повезаности музичких чињеница, дефиниција, путем науке, сматрао је регресивним (Казић, 2013: 58). Вилхем је био француски музичар чијом је заслугом уведено нотно певање у основне школе почетком деветнаестог века. Савременик Песталоција, поборник интелектуалне методе, увео је очигледна средства у наставу нотног певања (Васиљевић, 1978: 27). Дедукција о сврси која треба да се постигне, за њега је пре свега представљало и средство и педагошки циљ, а као што видимо, средиште пажње његових методских поступака биле су способности детета и ефекти наставе који се манифестују додавањем дидактичких средстава у процес учења.

Познато је да се Жан Жак Русо сматра првим представником упрошћених наставних метода за почетну наставу. Он је уместо тонских висина употребљавао бројеве „без употребе линијског система“ (Васиљевић, 2000а: 19). У његовом делу *Емил или О васпитању*, међутим, наилазимо на обимно тумачење о односу према детету у току васпитања и образовања. Када смо раније говорили о Русоовом утицају на формирање методе Марије Монтесори, поменули смо његов заштитнички став према ученику и захтев да дете са својим способностима и интересовањима буде у средишту пажње педагога, с посебним обзиром према дечијим развојним периодима и музичким склоностима. Био је убеђен да је учење песама које одговарају дечијем

менталном развоју најучинковитије, а да је знање читања нота и солмизација од мањег значаја (Русо, 1983: 152,153). Сличне ставове делили су касније Шиничи Сузуки и Жак Далкроз.

Русоове идеје развијао је и француз Пјер Галин (Pierre Galin 1786-1821) који је сматрао да све тешкоће у музичкој едукацији произилазе из неадекватних метода учења. Као и Марија Монтесори, био је уверен да се опсервацијом и уочавањем проблема долази до ефикасног решења, а не путем непогрешивог држања правила, па се његова настава заснивала више на „конкретном и практичном“ (Казић, 2013: 56). Пјер Галин је творац система фономимике.

Мало касније, средином деветнаестог века, наилазимо на још један занимљив приступ у музичкој педагогији. Како читамо у књизи *Solfeggio: historija i praksa* аутора Сенада Казића на страни 59, француски педагог Мери Папе-Карпентјер (Marie Pappe-Carpantier 1815-1878) је са првим лекцијама почињала код узраста од шест година. Лекције су садржале разликовање звучне висине без знања о нотама. Како се наводи, прве лекције су биле вежбе тишине. Лекције тишине се, како се даље каже, изводе тихим гласом и склопљеним очима, после чега следе вежбе за распознавање шумава и звукова¹⁸. Ову исту вежбу практикује Марија Монтесори у својој методи и веома је популарна на нивоу предшколског узраста. У вежбама за распознавање звука Мери Папе-Карпентјер користе се дидактички материјали у виду непрозирних кутија у којима се налази извор звука. Потребно је уочити разлику између звука који стварају различити предмети који се налазе унутар кутије. Готово идентичну вежбу користи Марија Монтесори са једном, међутим, великом и кључном разликом, то је *контрола грешке*. Контрола грешке омогућава самосталан рад, што је основно полазиште Монтесори методе. У вежбама звука Марија Монтесори користи такође кутијице које су напуњене различитим ситнијим и крупнијим материјалима (зрневље, брашно и друго), али кутијице формирају парове: за сваки звучни извор постоје по две кутијице које су на скривеном месту (најчешће на дну кутијице) означене истим симболом, најчешће истом бојом. Вежба се састоји у томе да дете изабере једну кутијицу коју послуша, а затим тражи пара. Дете тако само себе може да контролише, проверавајући да ли се симболи на одабраној кутијици поклапају.

¹⁸ Редовни професор на Факултету музичке уметности у Београду мр Вера Миланковић, свој курс солфеџа започиње упрво слушањем звукова из околине, који се затим групишу у далеко-близу, јако-тихо, високо-ниско.

Даље, у раду на разликовању високих и ниских тонова Папе-Карпентјер користи ударачке инструменте са одређеном висином тона (нпр. ксилофон). Вежбање се врши тако што наставник свира један тон на свом ксилофону, ученик тражи тај тон на свом ксилофону, а затим ученици понављају гласом (Казић, 2013). Из лекција Мери Папе-Карпентијер можемо закључити да она на првом месту развија чуло слуха радећи на опажању, затим развија репродукцију и на крају долазе графички симболи. Овде се може повући паралела између метода рада Мери Папе-Карпентјер и метода рада које су установљене у нашој земљи, јер је наш принцип такође заснован на поштовању редоследа у којем првенствено утиске добијамо звуком, односно чулом слуха. У случају методе Мери Папе-Карпентјер редослед је звук, певање, слика и претпостављамо да на крају следи тумачење.

Следећи музички педагог који нам је привукао пажњу јесте John Curwen (1816-1880) који се у својој методи доста ослањао на Песталоцијеве принципе рада, па је тако и његова настава била психолошки вођена. Пажњу нам је привукао поступак којим је осмислио меморисање лествичних ступњева. Наиме, поступак се састојао у томе што би ученици, после певања скале, дискутовали о сваком отпеваном тону и, описно га дефинишући у односу према првом тону, меморисали његову позицију. Меморисање се врши према квалитету, односно карактеру сваког тона у односу према тоничном, на пример: до - стабилан, чврст; ре - покренут, ишчекивајући; ми - одмерен, миран; фа - пуст; сол - величанствен, светао; ла - жалостан, тугујући; си - интензиван, продоран (Казић, 2013: 61). Мада је ово лествична поставка тонова, издвојили смо је због тога што је Карвен (или Кервн) тиме хтео да нагласи да се музика слуша и осећа, односно доживљава, што је и један од наших циљева рада увођењем Монтесори методе у наставу солфеђа. Управо специфичан рад (по куцима), о чему ћемо више говорити у наредном поглављу, производи хронологију опажања музике по принципу *од утиска/доживљаја - до записа*. Опажање музике је у нашој пракси најчешће сведено на израду диктата, што више делује као механичко увежбавање, него као смислено тумачење и разумевање музике. Сврха опажања музике треба да буде усмерена ка дискусији о доживљају, утисцима, ка програмском испољавању доживљеног, јер је тако и настала. Тиме би се затворио стваралачко-доживљајни процес - од продукције до репродукције.

Колико се у методама европских музичких педагога деветнаестог века водило рачуна о ученику и о његовом *доживљају* музике, говоре и подаци националне асоцијације Немачке из 1879. године, где се међу осамнаест принципа који се односе

на музичку едукацију у елементарним школама између осталог истиче и то да се уметнички резултати не могу очекивати нити се смеју захтевати, али би требало да се пробуди жеља за музичким усавршавањем код ученика. Даље се говори да приликом учења и најједноставније песме задаци морају бити јасни: техника није циљ него средство; да музика не ствара само чулно задовољство, већ оплемењује; да ни један ученик не сме бити искључен из певања; и тако даље (Казић, 2013: 63).

Кроз овај кратак преглед изабраних музичких педагога деветнаестог века и њихових метода рада, уочавамо неколико заједничких карактеристика, а то су:

1. окретање психологији детета,
2. наглашавање потребе поштовања дечијих могућности и афинитета,
3. развој музичке педагогије у смеру приближавања материје ученику путем очигледних средстава и дидактичких материјала и
4. брига о мотивацији ученика за наставу и предмет.

Касније почетком двадесетог века ова пракса ће се још више интензивирати. Што се тиче метода рада, без обзира на разлике у поступцима, једно је за скоро све методичаре заједничко, а то је редослед чула: од чула слуха, преко чула вида до тумачења. Исто тако, како је то јасно дефинисао др Казић, „аудитивна перцепција музичких појмова је одвојена од њихових конвенционалних ознака“ (Казић, 2013: 60), односно нота. Као што ћемо касније видети, ове методе се у наредном периоду новим методским решењима проширују и допуњују.

Још бисмо се, у оквиру прегледа појединих иностраних метода рада, кратко осврнули на методе рада у Француској и Бугарској. За француску школу солфеђа др Ивана Дробни каже да, осим тога што је најреспектабилнија, свој статус дугује „двовековним истрајавањем заснованим на јединству и континуитету методичких поставки“ (Дробни, 2008: 85). Даље наводи да би основни чиниоци њене успешности могли бити окарактерисани кроз:

- недвосмислено опредељење када је у питању начин именовања тонова;
- асоцијативни ослонци приликом развоја перцепције и репродукције, који своје упориште имају у тоналитету и његовим функцијама, односно, хармонској основи као додатној подршци;
- континуиран развој опажања и диктата (одвија се од почетка школовања);
- настава ритма осмишљена је да изграђује и перцепцију и репродукцију координирајући са „техничким усавршавањем у оквиру инструменталне репродукције - дешифража“ (Дробни, 2008: 85).

Будући да су бугарски музички педагози друге половине двадесетог века одлазили на студијска путовања и обуку у Француску, то је природно да се у њиховим методама рада у солфеђу препознају француске поставке. Следствено је тако и у бугарској школи главно полазиште чинило „апсолутно именоване тонова солмизацијом, јединствена терминологија и функционално тонално решавање мелодике“ (Хрпка, 2001: 146). Интересантан је методолошки спој Трендафила Миланова, чија метода, према др Зорислави Васиљевић, има директне корене у методи „Цона Кервна, ритмичкој методи Далкроза и сензоријалној методи Комбарјеа (Combarieu, J.) у Француској. С обзиром да је максима ове методе развијање музичког сензибилитета кроз покрет и звук, а без интелектуалног оптерећења, може се назвати интуитивно-сензоријалном методом“ (Васиљевић, 1978: 40,41). Овај пример једне бугарске методолошке идеје смо поменули због тога што у једном свом делу има сличности са нашом прилагођеном Монтесори методом у настави солфеђа, будући да користи покрет за развој музичке осетљивости. Много више о француској и бугарској школи солфеђа можемо сазнати из поменуте докторске дисертације др Иване Хрпке *Искусства и методе француске и бугарске школе солфеђа - анализе и разматрања*.

3.1.2 Велики музички педагози двадесетог века: концептуална веза између њихових приступа и Монтесори методе

Емил Жак Далкроз (1865-1950)

На формирање свог специфичног система рада, Жака Далкроза је подстакао његов учитељ из Париза Mathis Lussy (1828- 1910), чије су тезе представљале важан допринос психологији музике и естетике деветнаестог века (Казих, 2013). Жак Далкроз је свој систем изградио на основу координације покрета тела с музиком, издвајајући преваходно ритмичку компоненту музике, сматрајући да „осећај за ритам може доживети свој потпун развој само под условом да се одвоји од осталих елемената музике“ (Радичева, 1997: 79). У Далкрозовој методи ученици се обучавају да у експресивној интеракцији синхронизују музику и покрет уз истовремену координацију вида, слуха, ума и тела, негујући тако сензибилитет за музички ритам као креативну и корисну форму комуникације. Важно је рећи да се Далкроз метода ритмичке гимнастике примењује пре почетка било каквог уметничког образовања, а уколико се

примењује паралелно са уметничком едукацијом, обликује се у смислу провере и изражавања већ научног путем покрета (Казић, 2013: 67). У прилагођеној Монтесори методи коју смо спроводили у експерименталној настави, такође смо истицали значај покрета чему смо у самој поставци методе дали и доста простора. Позитивни ефекти рада уз покрет, посебно у настави музике, су вишеструки. На првом месту атмосфера на часу се потпуно мења, активност замењује пасивност која производи досаду, замор, немотивисаност за рад. У образовном окружењу у које су укључени покрет, различити дидактички материјали, дидактичке игре, методе рада које покрећу самоиницијативу, позитивни исходи рада представљају неминовност. Кључан је процес рада, односно дечији развој и сазнавање кроз процес образовања. Овакав начин рада такође дозвољава и подстиче самосталан развој, према сопственом темпу и интересовању. Марија Монтесори у својој књизи „The Montessori elementary material“ из 1917. године, у оквиру објашњавања ритма, помиње Жака Далкроза. Говорећи о примеру када деца вежбају осећај за метар, препоручује да се крећу у ритму музике користећи Далкрозове покрете (Montessori, 1917: 360).

Далкрозова филозофија истиче појединца „као меру свега“ и негује „спознају путем искуства и открића кроз покрет“ (Казић, 2013: 67). Надовезујући се на претходно истакли бисмо да је, исто као и Марија Монтесори, и Жак Далкроз сматрао да би „редукција развоја темперамента у едукацији на заједнички ниво могла бити пропаст за интелектуални развој човјечанства“ (Казић, 2013: 67). Зато су групе са којима раде и Далкроз и Монтесори хетерогене, односно, узрасно мешовите, што је осмишљено свесно, а о чему ће детаљније бити речи нешто касније.

Како наводи Ана Галиковскаја-Гајевска, однос еуритмике (како је Далкроз назвао свој концепт) и образовања јесте у „наглашавању координације и развоја особе кроз музику и покрет“ (Galikowska-Gajewska, 2014: 157, сопствени превод). Према расуђивању Hellquist-а (према: Казић, 2013) Далкрозова метода нема коначан циљ и њени задаци нису конкретни, више се ради о некој врсти допуне искуства. Метода се, како се наводи, истовремено спроводи кроз сегменте ритмике, солфеђа и импровизације, при чему је ритмика најинтензивнија. „Ритмика испитује везу између времена, простора и енергије кроз музику и покрет, развијајући моторику, способност кретања (музикални израз путем импровизације), самопоуздање и креативност, те концентрацију која води разумијевању и знању“ (Казић, 2013: 68). Веома слично нашем раду у настави солфеђа са прилагођеном Монтесори методом и Далкроз је инсистирао на учењу путем доживљаја и мишљења уверен да се музичка теорија „не

учи на папиру“ (Казић, 2013: 68). Далкроз је инсистирао на слушању звука са циљем „да се развија мишљење о ноти/тону прије његовог записивања или интерпретације“ (Казић, 2013: 68), што је слично поменутој Вилхемовој методи. Овај поступак је донекле сличан и нашем систему рада који такође подразумева промишљање пре записа, али са максималистичког нивоа у односу на наведено, односно, са нивоа холистичког поимања предмета анализе. Наиме, у нашем поступку се не дискутује утисак о једном тону или о једном тону у односу на полазни тон (као код Вилхема), већ утисак о целини, о целом одслушаном одломку или композицији коју по посебном поступку треба довести до графичког записа. О овоме ће више речи бити у наредном поглављу. Како наводи др Зорислава Васиљевић, Далкроз је поред покрета везаних за ход, за вежбе тонских висина користио и фономимију (Васиљевић, 1978: 34). Према речима др Иване Дробни, Далкрозови ученици су, осим покрета и вежби које су коришћене за опажање ритмичких врста, били оспособљавани за опажање темпа, агогике и динамике (Дробни, 2009: 48).

Рецимо још и то да је Далкроз своје принципе јавно презентовао „на музичком фестивалу у Solothurnu 1905., а следеће године одржао и низ семинара за учитеље“ (Радичева, 1997: 79).

Золтан Кодал (1882-1967)

Систем рада Золтана Кодала полази од народних, традиционалних напева „који би требали бити блиски сваком, јер су засновани на музикалности матерњег језика“ (Казић, 2013: 69). Као и у функционалној методи Миодрага Васиљевића која је настала касније, база целокупне педагошке структуре над којом се гради метода јесу народне и наменски компоноване дечије песме у народном духу, које ће послужити као модели за освешћивање ступњева и мелодијско-ритмичких елемената. Кодал заступа мишљење да се „настава солфеђа мора изводити без помоћи инструмента“ (Васиљевић, 1978: 35). Када је у питању промоција покрета као корисног елемента наставе, Кодал пре свега моторику тела користи за поставку ритма преко дечијих песама, бројалица и тако даље и то као корачање, плескање рукама и слично (Казић, 2013: 69), што говори да је био упознат са Далкроз техником. Кодал користи фономимију заједно са линијским системом (Васиљевић, 1978). Кретање, игре и фолклор сматрао је саставним делом музичког образовања. Тврдио је да „до разумевања музике долази у тренутку кад се емоција претвори у музички покрет“. Налазимо и закључак да Кодал „није обликовао

методу него концепт музичке едукације заснован на јасним принципима блиским аутентичном фолклорном изразу“ (Казић, 2013: 76).

Када бисмо сумирали принципе Кодаљеве методе, могли бисмо да их сведемо на неколико елемената:

„- народне песме

- релативна нотација

- фономимика

- ритам - говорена трајања (тафа-тефе)“ (Дробни, 2008: 45). Недостаје још покрет. Према речима Иване Дробни, мађари су, чији је Золтан Кодаљ припадник, доста форсирани вишегласје и рад на мелодијској и ритмичкој импровизацији. Мелодијска и ритмичка импровизација је била и један од елемената рада код прилагођене Монтесори методе, нарочито у сегменту који је обухватао развој креативности и стваралаштво. Како је Кодаљ сматрао, а налазимо интегрисано у поменутој књизи С. Казића, „ухо, око, рука и срце, морају бити тренирани заједно“ (Казић, 2013: 76).

Раније смо поменули сличност између методе З. Кодаља и М. Васиљевића у томе што је Васиљевић, као и Кодаљ пре њега, користио народне традиционалне песме као основу своје методе за описмењавање. Идући тим правцем нагласили бисмо да се ове методе допуњују у више елемената. Будући да се у уџбенику М. Васиљевића „Интонација“ налазе модалне мелодије, „па и оне са пентатонским звуком“ (Јовић, 1996: 156), намеће се потенцијална веза са Кодаљем, с обзиром на то да у нашој традиционалној музици базу не чини пентатонска лествица као што је то случај код мађарског народа. Ова два педагога се „додирјују у једној битној тачки: обојица су примењивали логику која је поштовала сопствену музичку традицију - Кодаљ креће од пентатонике, мађарске музичке традиције, преко назначења тонова до дур-мол система, а Васиљевић преко молског звука који постоји у народним песмама (нарочито на Југу), а до којих је дошао првенствено преко мањих тонских низова (тетрахорд, еолски пентахорд), па тек онда преко трозвука - преко интонирања тонских висина као фиксираних ступњева у неком контексту - до пентатонског звука, који је у највећој мери резултат слободног третмана тонских висина“ (Јовић, 1996: 158). Шта нам ово говори? Будући да је нама циљ да повежемо европске и методе по којима се ради у нашој земљи и тако дознамо више о степену утицаја једних на друге (односно, европских на домаће/српске), то се из тих разлога овде обазиремо на везу З. Кодаља и М. Васиљевића, тим више што нас води још један значајнији циљ, а то је утврђивање разлога због којег се најбоље тековине европске педагогије са почетка двадесетог века

нису рефлектовале на домаћи школски систем. Када кажемо најбоље тековине европске педагогије са почетка двадесетог века, најпре мислимо на проширивање и допуну метода из деветнаестог века, а затим и појаву нових педагошких решења, а то су у првом реду, збирно:

1. психолошки принципи везани за развојне периоде којих се нису одрицали од момента када су били експериментално испитани и потврђени

2. покрет у педагошком простору

3. прилагођен амбијент

4. дидактички материјали

5. дидактичка игра

6. повећање броја чула која учествују у сазнајном процесу

Наша недоумица се односи на селекцију или тачније елиминацију одређених педагошких принципа у домаћој педагогији. Који су референтни параметри послужили у процени одабира методских стандарда и зашто су се горе наведена педагошка решења заобишла? Овим питањем ћемо се више бавити по завршетку осврта на домаће методе рада у солфеђу у следећем наслову.

Карл Орф (1895-1982)

Немачки композитор и драматург Карл Орф је под утицајем Далкрозове педагогије и његове „Ритмичке гимнастике“, дошао на идеју о синтези покрета, речи и музике. Његов најпознатији музичко-педагошки рад је Зборник хорских и инструменталних композиција, кратких позоришних комада и друго, под називом „Schulwerk“ (Радичева, 1997: 80). „Schulwerk“ је осмишљен за узраст од 6 до 14 година, а рад се одвија у групама које сачињавају деца различите старосне доби и у којима се свако слободно креће и упознаје инструменте (Казић, 2013: 73). Овај принцип флексибилних/мешовитих старосних група, као што је већ поменуто, успоставила је и Марија Монтесори, а заправо су тековина Песталоцијеве педагогије.

Идеја водиља Карла Орфа била је да код деце пробуди интересовање за инструментално музицирање и то на посебно осмишљеним и израђеним инструментима једноставне структуре, будући да је био против свирања на класичним инструментима у почетном стадијуму музичке наставе. Ови инструменти су касније названи „Орфови инструменти“, а у њиховом саставу се налазе: ударалке, мелодијски инструменти са плочицама и бас инструменти. Сам Орф их је назвао „елементарни

инструменти“, а музику која би се од њих добијала „елементарна музика“ (Радичева, 1997: 80).

Циљ Орфове филозофије био је да сваки учесник буде уједно и стваралац, да се спонтаним и креативним музицирањем створи атмосфера која детету омогућава да музику доживи и да се изражава музиком (Казић, 2013: 72). Суштина ове педагогије није поступак музичког описмењавања нити у „Schulwerk“-у има евентуално говора о преласку из „Орфовог музицирања“ у друге музичке сфере које су везане за музичку писменост. Стога се може извести закључак да „Schulwerk“ није методика, „већ пут, или може се рећи водич који указује на главне принципе рада у почетном стадијуму музичког васпитања, са јаким акцентом на развијању осећаја за музички ритам и на репродуковању 'елементарне музике' на 'елементарним инструментима“ (Радичева, 1997: 80).

Орфова музика, покрет и реч у покрету и плесу блиски су природи и телу, музичку репродукцију увек прати покрет, говор и плес. Нарочито се осећа нагласак на значају самосталног доживљаја путем активног учешћа у свакој музичко-говорно-плесној форми изражавања (Казић, 2013: 74).

Из свега поменутог можемо рећи да је, по нашем мишљењу, Карл Орф покушавао да продре у суштину музике и односа човека и музике, вођен једном основном идејом - идејом слободе (у поетском изразу, у плесу, у импровизацији, то јест, спонтаном стварању музике), реализујући, притом, одређене едукативне задатке. Сматрамо да идеја слободе у стварању, заправо има свој прави смисао баш у случају када на компоновање не утичу нужно наметнути аутоматизми научени конвенционалним школовањем (форма, хармонска правила и тако даље), те да је тако и музика створена у оваквом окружењу (*импровизација са нултом основом*, ако изузмемо несвесне звучне утиске), вероватно, најверодостојнији показатељ не само музикалности, већ опште уметничке надахнутости/способности (музичке, поетске, плесне).

Шиничи Сузуки (1898-1998)

Педагошка окупација Шиничи Сузукија окренута је развоју инструменталне педагогије, базирана на принципима природног дечијег развоја. Исто као и код Марије Монтесори мотивишућа атмосфера и педагошко окружење чине важан аспект васпитања, јер, како је сматрао, дете је „резултат средине у којој одраста“ (Казић, 2013:

77). Поред мотивишућег окружења, Сузуки је, такође, сматрао важним укључивање родитеља у наставу тако што би присуствовали свим часовима у првих неколико година. Поменули бисмо овде праксу у Монтесори школама, где учествовање родитеља у активностима као што су прославе, израда радног материјала, помоћ у настави, има велику важност (Seitz & Hallwachs 1997a: 224).

У својој методи Сузуки се водио и принципом праћења индивидуалног темпа развоја, мада је програм јединствен за све. Наставници који изводе наставу су посебно обучени за репертоар и педагошки стил који је неговао Шиничи Сузуки, а који је приказао и у својим свескама осмишљеним као збирке дидактичких вежби и композиција из уметничке литературе (Казих, 2013: 75).

О Сузуки методи још налазимо да је своје идеје повезивао са логиком природе поштујући редослед: говор, затим читање. Тим принципом се водио и у музичкој едукацији посматрајући музику као целину испред аналитике. Сматрао је да свирање по нотама представља неку врсту препреке за емотивно препуштање музици, будући да се, по његовом мишљењу, једино напамет може свирати музикално. Исто тако у домену репродукције и стваралаштва тврдио је да деца могу певати, свирати или стварати комплекснију музику од оне коју могу записати или читати. Још једна од тврдњи Шиничи Сузукија јесте да рано учење свирања и певања по нотама и развоја осећаја за равномеран темпо, може успорити развој меморије (Казих, 2013: 75).

Сузукијева метода, као што се запажа, има много заједничког са принципима који су се испољили у педагогији осамнаестог деветнаестог и почетком двадесетог века. Идући хронолошким редом поменућемо најпре Жан Жака Русоа који је такође био уверен да родитељи треба активно да учествују у дететовом васпитно-образовном сазревању. Будући да је он творац поједностављене цифарске методе у настави солфеђа, такође ја заступао став да свирање по нотама представља препреку за музикално извођење. У Сузукијевим ставовима о индивидуалном темпу развоја препознајемо идеје Јохана Хајнриха Песталоција, а захтев за специјалном едукацијом наставника/васпитача поставио је Фребел. Следствено, с обзиром на то да су педагошки узорци Марији Монтесори били између осталих Русо, Песталоци и Фребел, ове принципе налазимо и у њеној педагогији. Марија Монтесори је заговорник методе којој је, поред наведеног, својствена и специфична средина која подстиче интелектуални развој, што се примењује и у Сузуки методи.

Као доказ да се овакви васпитно-образовни модели успешно спровode и данас, поменули бисмо само још то да се, како се наводи у чланку аутора Сање Грујић-

Влајнић, у америчким школама настава солфеђа на нижим и на вишим нивоима базира на наученим и усвојеним песмама, дакле путем асоцијативних елемената, док се за фиксирање тонских висина и учење солмизације користи, понекад и у раној фази учења, Кодалјева метода (Грујић-Влајнић, 2001: 85,86). Такође, даље се каже да је Орфов инструментаријум „једно од уобичајених средстава који се користе претежно уз вокалну музику као пратња. Готово да и нема школе или методе који не примењује Орфов инструментаријум у настави, посебно уз песме и вокалну музику“ (Грујић-Влајнић, 2001: 85,86).

За крај овог прегледа поменули бисмо још кратко *Гриндеа методу* према пијанисткињи Кароли Гриндеи (Carola Grindea 1914-2009) која, како се наводи у чланку др Милене Петровић, представља посебан вид увођења деце у музику, јер комбинује слободан приступ музици и дисциплину неопходног и утврђеног наставног плана (Петровић, 2002), што веома подсећа на основну структуру Монтесори методе. Флексибилност овог модела рада, како се даље каже, „остварује уживање које пружа стваралаштво, омогућава отвореност децјег ума и слободан ток инспирације“ (Петровић, 2002: 78). Монтесори метода дозвољава и препоручује слободан приступ материји (по слободној вољи се бирају области којима ће се ученик на часу бавити од предложених за одређени дан) и дисциплину самог процеса рада (подразумева одређена правила у процедури која треба да се испоштују, нарочито у раду са материјалима).

У овом кратком прегледу иностраних метода рада у области музичке педагогије, сагледани су најутицајнији приступи у раду на савладавању проблематике солфеђа. Сада бисмо се, са овим сазнањима концентрисаним на једном месту, окренули српској музичкој сцени и њеним педагошким решењима у периоду који би обухватао деветнаести и двадесети век.

3.2 Осврт на методе у српској музичкој педагогији

3.2.1 Развој уметничке музике и музичке педагогије у Србији

За почетак овог дела рада најпре бисмо поменули део историје Српске државе у периоду пре доласка Турака на наше просторе и њиховог негативног утицаја на развој српске културе као узрока наше културне стагнације. Наиме, будући да је први српски музичар за чије име знамо, Кир Стефан Србин који је живео у петнаестом веку и радио као хоровађа на двору Деспота Лазара Бранковића, саставио рукопис познатији као „Псалтикија“ у којем се, поред две црквене песме које је Кир Стефан компоновао, налазе и теоријска објашњења за обучавање певача, можемо закључити да су у то време у нашој земљи постојали одређени наставни, односно, методичко-педагошки принципи по којима се изводила настава певања (Васиљевић, 1978: 13). Када знамо да се наша музичка традиција преносила само усменим путем и да смо на свим пољима трпели притиске Турака, онда не чуди што се европеизација музичке наставе у Кнежевини Србији одвијала веома споро и то почев од друге половине деветнаестог века (Васиљевић, 2000а: 48). Како налазимо у истраживању др Гордане Каран у време када је у европској музици владао барок и рококо, у Србији је, и поред богате традиционалне музике, владала општа музичка неписменост. „Усмено предање, и поред задивљујуће упорности народа да сачува српско народно певање, није било довољно да то богатство отргне од зуба времена и заборава. Свест о потреби чувања музичког фолклора формирана је у деветнаестом веку, а први кораци у развоју музичког образовања чињени су доласком страних музичара и наших људи школованих у европским музичким центрима“ (Каран, 1993: VII). Колико је Србија каснила за Европом говори и податак да у време Бетовенове смрти, на прелазу из класицизма у романтизам, „у Србију долазе први музичари, увозе се први дувачки инструменти и оснива прва војна банда“ (Васиљевић, 2000а: 12). Како наводи др Милена Петровић српска музика у деветнаестом веку изводила се готово искључиво као хорска музика, а разлог за то, како се наводи, лежи у томе што се хорским певањем исказивало родољубље, осликавао народни живот и изграђивали национални идеали, тако да су певачка друштва и хорови, у оквиру музичко-сценских остварења познатих под називом комади с певањем, играли најзначајнију улогу у музичко-културном животу тадашње Србије (Петровић, 2000). Једини вид учења и бављења музиком у

школским оквирима на почетку деветнаестог века било је црквено певање Уставом уведено као обавезан школски предмет 1833. године (Дробни, 2008). Можда је довољно поменути податак да „у преко четири стотине публикација које су објављене у 18. веку нема ни помена о музици или било каквом нотном запису“ (Каран, 2009: 135).

Везано за домаћу свест тог времена налазимо и оцену М. Д. Марковића, наставника нотног певања из Алексинца са краја деветнаестог и почетка двадесетог века, који каже да је учење нотног певања и свирања у Србији сматрано мање значајним за васпитање и образовање и више се посматрало као луксуз и да као последицу тога види неповољну климу за штампање уџбеника из области нотног певања, а тако и смањено интересовање за саме методе рада (Каран, 2003: 64). Најзад 1863. године предмет нотно певање уведен је у српске гимназије, а 1871. године у Београду је у Државној штампарији објављен први приручник за нотно певање *Школа нотног певања* аутора Милана Миловука (Стојановић, 2001: VI).

Развој догађаја на пољу музичке педагогије и њену институционализацију у Србији у даљем тексту представимо хронолошким редом.

Хронологија институционализације музичког образовања у Србији

1. Институционализацију музичког образовања у Србији покреће ректор Лицеума Атанасије Николић својим дописом Министарству просвете 1839. године, који бива архивиран (Дробни, 2008: 10)

2. Леополд Шпачек у Београду 1852. године оснива Женски завод, где су се школовале девојчице из имућнијих породица изучавајући и музику (Дробни, 2008: 10)

3. Милан Миловук јануара 1853. године оснива Београдско певачко друштво (Васиљевић, 2000б: 42)

4. Милан Миловук при Београдском певачком друштву 1853. године оснива прву приватну музичку школу у Србији (Приуготовну школу свирања) у којој је предавао виолину, виолончело и теорију музике (Васиљевић, 2000б: 42)

5. Године 1863. оснива се Виша женска школа (Женски завод је престао са радом претходне године због промене места боравка Леополда Шпачека) у којој Милан Миловук наставља своје деловање (Дробни, 2008: 11)

6. Неколико година касније Министарство просвете премешта музичку школу у Гимназију (Васиљевић, 2000б: 42)

7. а) Године 1863. Министарство просвете доноси правила за Правитељствену школу музике за образовање младића и упознавање са музиком разних стилова (Дробни, 2008: 12)

б) паралелно са овим Министарство објављује и правила за Правитељствену школу певања за образовање певача у црквеним хорovima. Аутор правила био је Милан Миловук (Дробни, 2008: 12)

8. Године 1871. у Крагујевцу се оснива Прва учитељска школа (Дробни, 2008: 12)

9. Године 1884. Министарство просвете доноси први програм певања за основне школе, по којем се црквено певање замењује науком о нотама¹⁹ (1891. године укинут због недостатка инструктивне литературе и необразованог кадра) (Дробни, 2008: 15)

10. Године 1887. Прва учитељска школа се премешта у Београд, а у њој се осим црквеног учи и нотно певање и свирање на виолини (Дробни, 2008: 13)

11. Крајем осме деценије деветнаестог века Тома Андрејевић оснива Вишу музичку школу - конзерваторијум за све инструменте (затворена после годину дана рада) (Васиљевић, 2000б: 54)

12. Године 1899. Стеван Стојановић Мокрањац са двојцом колега - Станиславом Биничким и Цветком Манојловићем, у Београду оснива Српску музичку школу, данас школу „Мокрањац“. Настава се одвијала из предмета: теорија музике, соло-певање, клавир и виолина. Касније се уводи настава из виолончела, флауте и контрабаса, а 1903. године и из лимених дувачких инструмената (Дробни, 2008: 17,18)

13. Године 1904. у Београду се отвара музичка школа под називом Певачка школа Душана Јанковића (Васиљевић, 2000б: 254).

14. Године 1909. Исидор Бајић отвара музичку школу у Новом Саду, која касније добија назив по свом оснивачу (Дробни, 2008: 18)

15. Године 1911. у Београду се отвара музичка школа „Станковић“ (Дробни, 2008: 18)

¹⁹ Ради поређења, али и као допунска информација која ће нам додатно расветлити догађаје у свету на пољу музичке педагогије, навели бисмо податак да је 1838. године у свим америчким државним школама уведена настава музике у виду предмета хорско певање и основи музичке теорије (Грујић-Влајнић, 2001: 80), што није тако рано како би се од америчког прогресивног система очекивало. Овај потез остварен је захваљујући залагању америчког композитора Лоуела Мејсона (Lowell Mason 1792-1872), будући да је био утицајна личност бостонске културне сцене и надзорник за музику свих бостонских школа (Грујић-Влајнић, 2001: 80).

16. „По завршетку Првог светског рата наставља се започета експанзија оснивања нових музичких школа (у Србији са Војводином) и ширењем постојећих. 'Српска музичка школа' постаје 'Конзерваторијум' што га чини институцијом највишег ранга у земљи, све до оснивања 'Музичке академије“ (Дробни, 2008: 19)

17. Године 1937. у Београду се оснива Музичка академија (Дробни, 2008: 19).

Треба рећи да је законом из 1844. године Србија први пут добила организован школски систем од основних до највиших школа које су се касније дограђивале и усавршавале. Тада се уместо дотадашњих назива мала и нормална школа усваја данашњи назив, односно, основна школа (Стојановић, 2001: 3). Аналогно овој ситуацији подсетићемо на Јана Коменског и његов предлог школске структуре из седамнаестог века, о чему смо говорили у првом делу овог рада, а који је генерално прихваћен у Европи и свету и са мањим изменама траје и данас. Специфична ситуација у којој се наша српска средњовековна држава, са образовањем као општим стожером сваке државе, а која је трајала све до половине деветнаестог века, захтевала је од тадашњих генерација интелектуалаца у свим образовно-научно-уметничким сферама велику одговорност, тежак рад и уложен напор за, понекад, грубе и неспретне покушаје школовања народа и стварања домаћег стручног кадра. Такође, формирана је и „свест о потреби чувања музичког фолклора (...) заједно са првим корацима у развоју музичког образовања и то доласком страних учених музичара, а касније и школовањем наших људи у европским музичким центрима“ (Каран, 2009: 136).

О образовном стању у Србији у деветнаестом веку говори и податак да су се, будући да је било јако мало школованих музичара (1888. године било их је тринаест на тридесет потпуних и непотпуних гимназија), за посао наставника нотног певања јављали и приучени немужичари (Васиљевић, 2000б: 42). Супротно томе, идеја Милана Миловука била је да „формира професионални хор и да изводи уметничка дела са Запада“ (Каран, 1993: 270,271), што је, узевши у обзир све околности, било јако тешко и наишло је на противљење. Наиме, осим тога што је код најзад ослобођеног народа владала јака национална свест, такође, „класичан дур (и мол) није са сигурношћу тада могао да буде прихваћен, осим код веома музикалних људи“ (Каран, 1993: 271). У прилог тврдњи да је народ био неук говоре и подаци које наводи др Ивана Дробни да су се у Србији прве представе позоришта Јоакима Вујића са музичким деловима за које је био одговоран Јосиф Шлезингер, одигравале у првој половини деветнаестог века у Крагујевцу, док се у исто време у Београду окупљало друштво љубитеља српског

певања уз гусле. Такође на истом месту сазнајемо да су и први допремљени клавири у Србији били намењени ћеркама књаза Милоша и да је 1829. године из Аустрије доведен и учитељ да их, уместо Шлезингера, обучава свирање на овом инструменту, што, како се даље наводи, представља „прве забележене примере индивидуалне музичке наставе у Србији“ (Дробни, 2008: 9).

Специфичну слику о околностима и променама у кретању музичке наставе можемо да створимо и из податка да је први јавни концерт одржан 1842. године у Београду, тадашњој престоници са двадесет хиљада становника, на којем су изведене вокалне и оркестарске композиције под диригентском палицом Ј. Шлезингера (Ђурић-Клајн, према: Стојановић, 2001: 2).

Имајући све ово у виду, запажања се могу свести на закључак о томе да се Србија и уопште Балкан, са епохама ренесансе, барока и класицизма нису ни упознали и да су се у европске књижевне, друштвене, уметничке токове укључили тек у романтизму.

Најзначајније педагошке личности до почетка Првог светског рата били су Милан Миловук, Стеван Стојановић Мокрањац и Исидор Бајић. Према запажању др Гордане Каран, Милан Миловук је, за разлику од већине својих савременика, „у дословном значењу био наставник нотног певања у чијем фокусу је била поставка и рад на звуку као области која је била, ако не у првом плану, онда у истој равни са тумачењем појмова из (...) теорије музике“ (Каран, 2009: 141,142). Касније се, нажалост, напушта педагошка пракса М. Миловука. Верује се да је разлог томе чињеница да уџбеници нотног певања Милана Миловука „нису имали обновљена издања, па самим тим, на почетку 20. века, нису могли бити коришћени у настави музике у школама и тада многобројним, певачким друштвима“ (Каран, 2009: 141,142).

Како даље сазнајемо, приручници који су у другој половини деветнаестог и на самом почетку двадесетог века наставницима музике и хоровађама у Србији били доступни за рад, били су написани за област теорије музике, тако да се помоћу њих свакако није могло учити нотно певање (Каран, 2009: 142). Узевши у обзир овакве околности, Исидор Бајић је 1904. године објавио уџбеник „Теорија правилног нотног певања“, који је имао за циљ да поједностави систематско учење певања из нота. Како др Каран из свог детаљног аналитичког истраживања закључује, реч је о „музичком педагогу и аутору који је, својом једином књигом из области музичке педагогије, то јест педагогије нотног певања, осведочио своју оригиналну и квалитетну наставу и писаном речју оставио значајан траг у развоју музичке педагогије у Србији“ (Каран,

2009: 142). У његовом раду се (као и код Стевана Мокрањца) „препознаје тенденција прилагођавања музичке теорије и праксе западних земаља нашим потребама и нашим условима рада, пре свега музичком наслеђу и специфичностима слуха и музикалности“ (Каран, 2009: 143). Исидор Бајић је осим што је био аутор педагошке литературе, радио и као „учитељ певања и свирања у Српској великој гимназији у Новом Саду, а од 1901. године и диригент, тада веома активног и успешног школског хора и оркестра“ (Каран, 2009: 142). Да су тенденције наших музичких педагога водиле ка иностраним музичким правцима (што је и природно, јер у домаћој педагогији осим традиционалних песама преношених усмено, нисмо имали методолошких упоришта на која бисмо могли да се ослонимо и која бисмо могли да модификујемо и развијамо/осавремењујемо), говори и један кратак помен Исидора Бајића у часопису *Бранково коло* од јануара 1903. године. Наиме, овде наилазимо на коментар редакције на челу са власником и уредником Пајом Марковићем Адамовим, која је на последњим страницама свог листа давала и кратки приказ осталих актуелних часописа, листова, новина, књига и других публикација. У коментару се говори о часопису „Српски музички лист“ чији је власник и главни уредник био Исидор Бајић. Наводе се речи Исидора Бајића који образлаже потребу покретања часописа тиме што сматра да ће часопис да задовољи „свима музичким потребама у народу нашем“. О даљим намерама И. Бајић каже да ће часопис препоручивати „све оно, што је код нас и у страниј литератури најбоље и најлепше. Препоручиваће добре књиге и добре школе“ (Марковић, 1903: 122). У прилог томе да је Исидор Бајић био одличан стручњак и практичар и да је материја његове књиге била неопходна тадашњим музичким педагозима, говори и чињеница да се у часопису *Српски књижевни гласник* из 1912. године (књига 2, страна 477), налази кратак приказ и препорука за књигу *Теорија нотног певања* аутора Исидора Бајића, који је дао Милоје Милојевић.

По мишљењу многих српских педагога, са Стеваном Стојановићем Мокрањцем започиње препород наставе нотног певања у Србији. Стеван Стојановић Мокрањац је, како наводи др Зорислава Васиљевић, „спојио вокалну са инструменталном наставом издвајајући црквено појање (...) и усмеравајући наставу ка ставарању образованог музичког кадра и за школске потребе и за развој инструменталног извођаштва“ (Васиљевић, 2000б: 55). Упркос томе што није оставио писаног трага у форми уџбеника, „његова педагогија и принципи наставе верно су реконструисани на основу дневника рада Српске музичке школе, познатих детаља из наставе у Богословији и сведочења некадашњих ученика“ (Васиљевић, 2000б, према: Дробни, 2007а: 300).

Као што смо у хронологији институционализације музичког образовања навели, Стеван Стојановић Мокрањац је са двојицом својих колега, Станиславом Биничким и Цветком Манојловићем, у Београду 1899. године основао Српску музичку школу. Будући да он није оставио писаног трага о свом начину рада у облику уџбеника из методике, о методологији његове наставе можемо више сазнати из документа „Извештај о настави солфеђа и теорије музике за школску 1910/11. годину“, а такође и из сведочења његових бивших ученика. У поменутом извештају стоји опис да су се предавања одвијала без икаквог уџбеника, „објашњавањем и пропитивањем и писањем и читањем са табле“ (Васиљевић, 2000б: 289). Много више о начину рада Ст. Ст. Мокрањца можемо сазнати из књиге *Музичко школовање у Србији до 1914. године* аутора др Стане Ђурић-Клајн и *Рат за српску музичку писменост* аутора др Зориславе Васиљевић. С обзиром на то да се школовао у Немачкој, Мокрањац је домаћу наставну праксу обликовао према плановима и програмима страних конзерваторијума и њима прилагођавао правила и статут школе (Васиљевић, 2000б: 221). Препознатљива тековина западно-европског педагошког стила огледа се и у принципима које је неговао, а тичу се развоја естетског смисла за интерпретацију дела што је захтевао од ученика и певача приликом репродукције (Васиљевић, 2000б: 227) и сагледавању атмосфере на часу коју се трудио да формира тако да буде мотивациона, средствима као што су, како је сам описао у свом реферату, песме за децу које „морају бити разнолике, не само због тога што се на тај начин разбија монотонија у разреду, већ и због свестранијег дечјег музичког развоја“ (Васиљевић, 2000б: 178). У овим принципима препознајемо методе Песталоција, па и Монтесори, заправо свих оних европских педагога који су своје методе темељили на функционалном учењу које резултира трајношћу знања, на учењу за одређени циљ, на смисленом педагошком правцу који је био вишеструко употребљив. Како на једном месту примећује др Г. Каран, наши музички педагози деветнаестог века нису били „необавештени о педагошким кретањима у Европи, али само у правцу Немачке“ (Каран, 1993: 134,135), будући да се већина њих тамо школовала. Почетком двадесетог века се захваљујући напорима појединаца таква ситуација мења, па се тако у тексту Стевана Христића под насловом „Емил Жак-Далкроз, Популарне песме француске швајцарске“ у часопису Српски књижевни гласник из 1909. године (Христић, 1909. књ. 1, 842), описује Далкrosoва музикалност кроз његове композиције и даје стилски приказ Далкrosoве, како сам аутор каже, чисте, просте, нежне и идиличне поезије. С обзиром на то да је, како смо видели у прегледу иностраних метода, Далкрос своју методу јавно

презентовао 1905. године, текст о његовој делатности из 1909. године у Србији, нам говори да смо се почетком прошлог века у некој мери еманциповали и културно уздигли, проширивши своја интересовања на друге регије и друге педагоге-истраживаче и њихове методе рада. За српску педагогију то је било од великог значаја. Ово је, да напоменемо, први опис Далкрозове педагогије у јавним гласилима код нас. Да је за образовање и културно-уметничко васпитање једног народа потребно много времена и труда говори нам и податак да после тачно десет година од објављивања Далкрозове методе (настале у Швајцарској, по француском узору) исти аутор, Стеван Христић, апелује на неопходност проширивања педагошке свести указујући да је уопште потребно „да се и уметнички и културно еманципујемо утицаја 'Централне Европе'. У томе ћемо успети ако једном научимо да има и уметности и науке изван бивше Аустро-Мађарске и Немачке“ (Христић, 1919: 394).

О томе колики је успех у свом раду имала Српска музичка школа писали су и Мокрањчеви савременици у тада актуелним књижевно-уметничко-научно-политичким часописима, па се тако у часопису *Српски књижевни гласник* из 1908. године (књига 2, страна 158) говори о раду Српске музичке школе, броју ђака, програму, финансијама, предавачима као и о општем напретку школе. У истом часопису, али из 1909. године, у изванредном тексту тада младог Стевана Христића под насловом „Двадесетпетогодишњица Г. Стевана Мокрањца“, профетским духом се описује Мокрањчева делатност и величина. Христић износи своја предвиђања у односу на комплексност Мокрањчевих Руковети, која су се, можемо то данас да тврдимо, испунила: „Он је скупио грађу и за музичаре композиторе, који ће моћи изучавати особине мелодија појединих крајева Српства, и на тој основи створити читав правац, читаву једну школу, читаву једну епоху српске уметничке музике, коју ми још у овоме смислу немамо. Даље, његов рад биће грађа за музичког теоретичара, који ће из тих мотива моћи створити читав један систем, један систем порекла, хармоније, облика и средства српске музике“ (Христић, 1909: 779). Мало раније у тексту Христић наводи чињенице о тешком подухвату за развој српске уметничке музике, где каже да „историја српске уметничке музике није старија од тридесет година. (...) Целу ону борбу са предрасудама, некултуром, коју су нам оставили Турци и са одсуством сваког смисла за уметничку музику, водио је Г. Стеван Мокрањац и довео музику на један, према нашим приликама, доста висок ступањ“ (Христић, 1909: 779).

3.2.2 Српска музичка педагогија почетком двадесетог века

Из истраживања др Милене Петровић сазнајемо да су у Београду на почетку двадесетог века увелико предузети кораци у „уознавању београдске публике са значајним светским вокално-инструменталним опусима“, будући да „Београдско друштво приређује концерте посвећене делима Дворжака, Грига, Мокрањца, Чајковског“ (Петровић, 2000: 81). О тенденцијама за европском културом и узимањем равноправног учешћа у савременим токовима, читамо даље у *Српском књижевном гласнику* из 1902. године. Из овог извора, а у тексту „Музичке прилике у нас - Београдска музичка школа“ аутора са иницијалима Г.М. (*претпостављамо* да је аутор Милан Грол, јер се у том временском периоду он највише бавио вестима из области музике и најчешће своје текстове потписивао пуним именом), сазнајемо више о развоју инструменталне музике у Србији: „У последње време могао је сваки приметити, који искрено и са пажњом прати музичке прилике, да се у Београду све више и јаче развија инструментална музика и да постепено потискује вокалну“ (Грол, 1902: 58). У наставку текста аутор додаје да се „инструментална музика у данашњој форми и обиму у Србији, и ако је културна тековина новијег доба, ипак (...) за непуних петнаест година одомаћила и развила у тој мери да смо имали прилике још пре две године (дакле, 1900. године; додала К.П.) у Кр. Народном Позоришту, да чујемо Бетовенову VI пасторалну симфонију а доцније и његову V. у C. moll, у пуном и бројно јаким оркестру. Успех је тим већи и значајнији, ако се још узме у обзир, да је том приликом - у колико смо ми пратили - у опште први пут извођена Бетовенова симфонија на целом Балкану (подвукла К.П.)“ (Грол, 1902: 58). У следећем извору из 1910. године, из текста Стевана Христића, сазнајемо да је те године први пут у Београду изведена IX Бетовенова симфонија. Оркестром и хором дириговао је Станислав Бинички (Христић, 1910: 621).

3.2.2.1 Развојни пут српске музичке педагогије после Мокрањца

Правац развоја српске музичке педагогије се после смрти Стевана Стојановића Мокрањца 1914. године (а наредне 1915. године и смрти Исидора Бајића), окреће германској методолошкој пракси (Каран, 1993: 21). Сматра се да Мокрањац није имао настављача својих идеја, а отежавајућа околност за српску музичку педагогију тог времена била је и чињеница да Мокрањац, како смо до сада више пута нагласили, није

писао педагошко-методичку литературу (Стојановић, 2001: 16). Како др Ивана Дробни објашњава, истраживачи историјата домаће педагогије недвосмислено указују на то да је на преокрет ка поновној германизацији наставе нотног певања, која је потрајала све до четрдесетих година прошлог века, „понајвише утицао **Милоје Милојевић**“ (Дробни, 2008: 23). Овоме сведочи и текст Стевана Христића у часопису *Мисао* из 1919. године у којем се Милоје Милојевић помиње у контексту његовог тихог преобраћања са немачких на француске методе рада: „Он, који је пре рата, када је писао о драмској музици у Књиж. Гласнику, концентрисао цео интерес на немачкој драмској музици, а једва, и веома овлаш, додиривао француску драмску музику, сада се упознао ближе и осетио је све лепоте новолатинске, а нарочито француске музичке културе“ (Христић, 1919: 394). Христић даље у истом тексту веома похвално говори о програмима рада у Италији и Француској и препоручује да треба да се угледамо на њих, да треба да шаљемо своје кандидате на студије у те земље. Што се тиче др Милоја Милојевића као аутора методичке литературе, можемо рећи да је био веома активан.²⁰ Уџбеници др Милоја Милојевића су „били дуго коришћени као једини званични уџбеници у музичким школама и гимназијама“ у Србији (Јовић, 1996: 7). Објавио је:

1. „Градиво за уџбеник певања помоћу нота“ скрипта, 1914. године
2. „Основи музичке уметности у вези са ритмичким и мелодијским вежбањима“ I и II део, 1922. године, а последње девето, односно, дванаесто издање објављено је 1938. године
3. „Основна теорија музике у вези са ритмичким и мелодијским вежбањима - према новом наставном програму“ I и II део, 1940. године
4. „Неке опште напомене и методички упут за предавање по моме уџбенику Основна теорија музике“ 1940. године (Каран, 1993: 168).

Др Милоје Милојевић је био велики поштовалац Мокрањчевог рада. О томе колико је Милоје Милојевић уважавао Стевана Стојановића Мокрањца, можемо сазнати и из његовог изразито надахнутог говора објављеног 1919. године у часопису „Мисао“, поводом Мокрањчеве смрти. Овде издвајамо само фрагмент: „Мокрањац је био у пуном и најизразитијем смислу те речи 'личност', био је један од оно мало духова у нашем друштву који је знао шта може, шта хоће, који је умео да изради своју вољу и исцизелира своју уметничку физиономију до детаља, давши јој тиме апсолутно верни

²⁰ Много више о животу и раду др Милоја Милојевића можемо сазнати из докторске дисертације Гордане Каран, редовног професора Факултета музичке уметности у Београду, под називом: „Педагошка активност др Милоја Милојевића“ одбрањене 2010. године на Факултету музичке уметности у Београду.

израз и апсолутно верни отисак његовога духа и душе“ (Милојевић, 1919: 135). Да бисмо разјаснили евентуалне недоумице поводом године објављивања овог говора, подсетићемо на то да је у време смрти Стевана Мокрањца (1914. године) започео Велики рат (Први светски рат) који је тада заокупио сву пажњу јавности, те да је тек по његовом завршетку држава наставила да функционише одређеним током, да публикује часописе и бави се унутарњим питањима. Па тако после вишегодишње паузе, поново наилазимо на анализу рада музичких школа и на планове за институционални развој музичког образовања и васпитања. У већ поменутом тексту објављеном у часопису *Musa* из 1919. године под насловом „Досадањи музички рад“, аутор Стеван Христић између осталог каже: „Обе музичке школе, које су и пре рата постојале (мисли се на школе „Мокрањац“ и „Станковић“, додала К.П.), почеле су у велико свој рад са знатно повећаним бројем наставника и ученика. У очекивању државне музичке школе вишега стила - конзерваторијума - ове школе играју важну и лепу улогу у музичком васпитању наше омладине“ (Христић, 1919: 394). Што се тиче оснивања Музичке академије у Београду (данас Факултета музичке уметности) и њене сврхе и структуре, планови су били да се на тој институцији школују кадрови за оркестре, соло-певачи за опере и наставници за средње школе са квалитетнијом стручном спремом. „Зато ће“, наводи даље Христић, „највеће питање бити наставнички проблем при оснивању државне Музичке Академије - нарочито за репродуктивну уметност“ (Христић, 1919: 394).

О културолошким стадијумима са којима се суочавала тадашња српска интелектуална свест, сазнајемо такође из критичких запажања Станислава Винавера, објављеним у часопису *Musa* 1921. године. Културна свест Београда у време после Првог светског рата, како то Винавер описује, кроз отворени патриотизам испољава нетрпељивост према уметницима који су пореклом Немци, па је због тога у том периоду било сразмерно мало културних догађаја. Наводећи низ других чињеница за тако лоше стање у култури, сликовито описује тадашње јавне догађаје: „Када је Розентал, гениални бечки пианиста, од једног дела наше музичке критике могао бити дочекан не само дивљом грдњом, већ и позивом публике на акцију (мање више да га, по обичају који још није уведен према људима од уметности - бију), када је Фајерман, један од најдаровитијих виолиниста нашега времена морао да свира Чајковског у потпуно празној Касини, за то што се родио у Бечу, - природно је да је дошло до тога да нико из Беча, из најближег нама и најмогућијег услед саобраћаја и валуте, музичког расадника, не зажели да гостује код нас, бојећи се материјалних, моралних и физичких удара. (...) Други разлог је висока пореза на културу. (...) Трећи разлог је недовољно

схватање дужности код надлежних“, затим „недовољно музичко образовање код нас“ (Винавер, 1921: 416). Сваки наведени разлог Станислав Винавер ја детаљно образложио.

Слику о томе где се налази српска национална музика тридесетих година двадесетог века, у одређеној мери нам може приближити текст са насловом „Путеви наше националне музике“ аутора Стевана Христића, објављен маја 1938. године у часопису *XX век*,²¹ у коме се између осталог каже: „Код нас (...) се већ формирају извесне музичке групе и музички правци, да се слободно може рећи, да већ постоје темељи националне музичке уметности. Еволуција наше музичке уметности, која почиње Корнелијем Станковићем, Јосифом Маринковићем и Стеваном Мокрањцем, није завршена; али она је у пуном јеку и има један добар део пређеног пута иза себе. Хаотичност општих а још више наших прилика и лична нетрпељивост знатно задржавају природни процес развитка и његове видне манифестације“ (Христић, 1938: 2,3). Посматрано из перспективе данашњице, можемо да додамо да је Христић, као што је то био случај и приликом квалитативног сагледавања значаја Мокрањчевих „Руковети“, поново са великом прецизношћу проценио тренутни национални професионални ниво и његову могућу развојну тенденцију. На крају закључује да је „наша музичка уметност еволуирала и да данас (у питању је 1938. година; додала К.П.) већ постоји изванредан број музичких дела од реалне вредности, па према томе има и садашњу националну музичку уметност, која ће се, обогатена новим делима, кристалисати у једну идејну целину. Томе циљу воде сви путеви. А преко стилизованог фолклора је најкраћи и најсигурнији“ (Христић, 1938: 2,3).²²

Ова реченица Стевана Христића може да послужи као најава за следећег музичког педагога чији ћемо рад укратко приказати, а који је препознатљив управо по, како Христић именује, а можемо овом приликом употребити, стилизовању

²¹ У часопису за књижевност, науку, уметност и друштво *XX век*, који је излазио 1938. и 1939. године у Београду, имали смо драгоцену прилику да се упознамо и са публикацијама (углавном књигама) објављеним у иностранству у том периоду, па је тако доступан преглед књига из: Енглеске, Америке, Француске, Пољске, Италије, Немачке, Грчке, Чехословачке, Мађарске, Бугарске, Турске, Шпаније, Румуније, Швајцарске, Русије, Албаније, Данске, Исланда, Португалије, Белгије. Будући да су у њему објављивани радови најталентованијих српских, хрватских и словеначких писаца из области књижевности, филозофије, образовања, психологије, позоришне критике, те савремених друштвених кретања, као и разни библиографски прегледи, тенденција му је била да спроводи - “културну диктатуру”. Био је један од значајнијих културних водича у тадашњој Краљевини Југославије (извор: http://www.digitalna.nb.rs/sf/NBS/casopisi_pretrazivi_po_datumu/P_0147).

²² На овом месту бисмо желели да напоменемо да смо кроз архивски рад, поред извора које смо цитирали (часопис „Мисао“, часопис „Српски књижевни гласник“, часопис „Бранково коло“ и часопис „XX век“ у којима смо пронашли значајне податке и унели их у истраживање), такође претражили и часописе „Данас“, „Печат“ и „Уметнички преглед“, у којима, на жалост, нисмо пронашли текстове везане за музичку педагогију и праксу.

фолклора. Приликом образложења начина рада Миодрага Васиљевића, треба рећи да је он своју методу темељио на емпиријским искуствима сакупљеним у току десетогодишњег експерименталног рада. Полазни елемент Васиљевићеве методе јесте фолклорна база ре-ми-фа на коју се сукцесивно посебним редом надограђују фолклорне или наменски компоноване мелодије, како би се као својеврстан циљ остварила истовремена координираност музичке хоризонтале и вертикале (мелодије и хармоније), а у сврху памћења и осамостаљивања иницијалиса компонованих мелодија, који су, заправо, лествични ступњевци. Битан елемент његове методе јесте рад на сазревању међусобних функционалних односа главних носиоца тоналног идентитета. Тенденција Миодрага Васиљевића је била да се сачува домаћа, национална традиција и да се баш то употреби за надградњу у којој нас неизбежно чека дур-мол систем. Сматра се да је домаћи музички идентитет годинама трпео „наметање западног дур-мол система, а да се истовремено није осигурало освешћивање и чување националног“ (Јовић, 1996: 133). Како наводи др Ивана Дробни, у периоду после смрти Миодрага Васиљевића „уочавамо квалитативно разрађивање Васиљевићеве методе, осавремењивање и приближавање најбољим традицијама Романске школе“ кроз публикације Зориславе Васиљевић (Дробни, 2008: 93). Што се тиче литературе из солфеђа и методике наставе солфеђа, Миодраг Васиљевић пред почетак Другог светског рата објављује две своје књиге, а касније и трећу, „у којима излаже свој начин рада и по којима ће се радити у наредном периоду“ (Дробни, 2008: 24). Књиге које је објавио су:

1. „Интонација у вези са музичким диктатом и музичком ритмиком“ 1939. године
2. „Нотно певање у теорији и пракси“ - комплетна метода за наставу школског певања у средњим и учитељским школама 1940. године
3. „Једногласни солфеђо“ 1949. године (Дробни, 2008: 25).

3.2.3 Српска музичка педагогија после Другог светског рата

За почетак овог периода најсликовитије би било пре свега приказати промене у наставним програмима за основне школе, нарочито везане за наставу музике, које су последично утицале и на формирање наставног програма за музичке школе. Како наводи др Гордана Стојановић, нови наставни програм који је у основне школе уведен

1959. године доноси суштинске разлике у односу на стари. Осим промене назива предмета са *певање на музичко васпитање*, уведене су и нове дисциплине као што су „свирање на дечјим инструментима и извођење песама са аранжманима, слушање музике и рад на схватању музичког дела, музичке игре и стваралачки рад ученика. Нови садржаји рада, те промене у приступу и организацији музичке наставе подстакли су и нов прилаз писању методичко-инструктивне литературе“ (Стојановић, 2001: 52). Шта се за то време дешавало на пољу развоја педагогије солфеђа? У светлости чињеница изнесених у истраживањима др Гордане Каран, у периоду између шездесетих и седамдесетих година прошлог века инструктивно-педагошке литературе за солфеђо готово да није ни било. У општеобразовним школама настава музичког се радила по књигама Милоја Милојевића, док се педагогија солфеђа базирала на музичкој литератури. Једина релевантна књига за наставу солфеђа, како се даље истиче, била је „Једногласни солфеђо“ аутора Миодрага Васиљевића, а компоновање инструктивних мелодијских примера за наставу солфеђа (обичај какав данас познајемо) искуство је праксе са краја седамдесетих и почетком осамдесетих година двадесетог века (Каран, 2006: 147,148). Шездесетих година двадесетог века користила се инострана инструктивна литература и како др Ивана Дробни објашњава „започето је са помодним, стихијским и неселективним копирањем метода рада“ (Дробни, 2008: 81). Специфична проблематика се види и у томе што се педагогија солфеђа, коришћењем иностране инструктивне литературе утемељене на другачијој традицији, методологији и тоналним основама, удаљавала од сопственог националног идентитета. Према мишљењу Иване Дробни, требало је да се Васиљевићева метода фузионира са Романском школом и тако омогући најбољи начин рада у солфеђу (Дробни, 2008: 81).

Седамдесетих година двадесетог века Боривоје Поповић је „увео апсолутно именовање тонова солмизационим слоговима под називом 'француска метода'“ (Хрпка, 2001: 147). У чланку др Гордане Каран „Путеви музичке педагогије код нас“, наилазимо на драгоцено сведочанство професорке солфеђа у пензији Марије Савић, која нас упознаје са најзначајнијим токовима педагогије солфеђа седамдесетих година прошлог века. Пре свега наглашава чињеницу да из области методике наставе солфеђа није било литературе и да се методика наставе солфеђа: методе, принципи, циљеви, литература и начин њеног коришћења „учила понајвише са испита старијих колега“ (Каран, 2006: 147,148). Сазнајемо и то да су „седамдесете године прошлог века биле године живог развоја музичке педагогије, па и педагогије солфеђа код нас. Прелазео се методолошки пут од тонике до апсолутног именовања тонова абecedом и

солмизацијом, од интервалске, лествично-интервалске до функционалне методе, од учења ритма на једној линији до парлата“ (Каран, 2006: 147,148).

У том периоду су биле веома фреквентне посете страних предавача којом приликом је у виду семинара и практично презентована техника рада на солфеђу. Међу бројним предавачима нашу земљу су посетили и Далматов из Русије, Вебер из Француске, Иван Пеев из Бугарске. Још један позитиван исход ових семинара био је и тај што је домаћим педагозима омогућено струдијско путовање у Француску, које је за српску педагогију солфеђа било од изузетног значаја (Каран, 2006: 147,148).

3.2.4 Музичка педагогија у Србији данас

Имајући у виду све до сад наведено, можемо констатовати да се српска педагогија солфеђа (најпре нотног певања), борила за кључни фактор сваке методологије - исправност и ефикасност (Мужић, 1973), а у исто време и са ускомешаном, слободном и знатижељном националном свешћу, коју је требало на прави начин и правом мером усмерити ка сигурном педагошком путу. Стубови друштва од којих се то и тражило и очекивало, а које су чинили школовани појединци, били су изложени великим напорима како приликом формирања конкретних васпитно-образовних модалитета, тако и приликом сагледавања и процене својих резултата рада.

Већ крајем двадесетог века, а нарочито почетком двадесетпрвог века, може се уочити тенденција која се темељи на не тако конструктивистичким тежњама каквим су биле обележене све дотадашње године педагошког сазревања, већ на проширивању метода на домен психолошко-педагошког, што указује на својеврсно растерећење у погледу тражења правог пута за описмењавање. Данашње стање музичке педагогије наводи на закључак да Србија има свој педагошки стил (иако је базиран на комплементарности неколико домаћих и иностраних методских решења) изграђен и утемељен на искуству и знању. Последње године двадесетог века и прва деценија двадесетпрвог века, па све до данас, обележене су између осталог и публикавањем Зборника радова са Педагошког форума сценских уметности, установљеног 1998. године, чије су теме обухватале широке области педагогије, психологије, социологије, музикологије, историје, праксе, методологије, глуме, плеса и друго (Миланковић, 1999; Миланковић, 2000; Миланковић, 2001; Миланковић, 2002; Миланковић, 2003; Каран, 2004; Каран, 2005; Каран, 2006; Каран, 2007; Каран, 2008; Каран, 2009; Каран, 2010;

Петровић, 2011; Петровић, 2012; Петровић, 2013; Петровић, 2014). Форум сада већ традиционално окупља стручњаке и допушта размену знања и мишљења, што само може да буде на општу корист. Такође, последњу деценију и по, карактерише и велики број објављене литературе из области методике наставе солфеђа, што кроз научне радове, што кроз књиге и школске и универзитетске уџбенике. Веома су важни и научни симпозијуми, скупови и међународне конференције у нашој земљи и ван ње, које такође привлаче велики број домаћих стручњака из области педагогије. Стиче се утисак да српска музичка педагогија заинтересовано, али смирено трага за достигнућима сродних наука како би своје темеље сада само надоградила и проширила.

Аналогно прегледу институција даћемо и преглед литературе у периоду деветнаести и прва половина двадесетог века. Што се тиче литературе наведене на доњој листи, она чини пресек најзначајнијих књига објављених у том периоду. Много детаљније са додатном анализом свих публикација из тог периода налазимо у магистарској тези др Гордане Каран под насловом *Морфолошки прилаз инструктивној литератури нотног певања и теорије музике у Србији до Другог светског рата*.

3.2.5 Литература објављена у периоду од друге половине деветнаестог века до краја прве половине двадесетог века

Са циљем да јасније представимо литературу по којој се учила музика у Србији, приказаћемо објављене публикације од 1842. до 1949. године, хронолошким редом.

1. Године 1842. Георгије Милановић, босански капелник, објављује књигу „Школа за гитар“, први музички уџбеник на српском језику (Дробни, 2007б: 1).

2. Године 1866. Милан Миловук, први званични наставник музике у Србији, објављује књигу „Теоричке основе музике“ (Дробни, 2008: 13)

3. Године 1866. Катарина Миловук објављује књигу „Методика“. „Ова књижица обима 45 страна је прва објављена методика код нас. Садржи кратка упутства за све предмете који су се предавали у основној школи. Данас, она има више историографску него педагошку вредност“ (Стојановић, 2001: 8).

4. Године 1867. Милан Миловук објављује књигу „Наука о музици“ (Дробни, 2008: 13)

5. Године 1871. Милан Миловук објављује књигу „Школа нотног певања“ (Васиљевић, 2000б: 59)
6. Године 1886. и 1887. у Кикинди је излазио први музички часопис под називом „Гудало“ (Дробни, 2008: 15)
7. Године 1888. Станоје Николић објављује књигу „Теорија музике“ (Васиљевић, 2000б: 59)
8. Године 1889. Драгутин Блажек објављује књигу „Наука главних појмова музике“ (Каран, 1993: 83)
9. Године 1895. Јосиф Свобода објављује књигу „Теорија музике“ (Каран, 1993: 83)
10. Године 1904. Исидор Бајић објављује књигу „Теорија правилног нотног певања“ (Каран, 1993: 83)
11. Године 1908. Стеван Стојановић Мокрањац објављује „Осмогласник“ (Каран, 1993: 271)
12. Године 1914. Милоје Милојевић објављује скрипту „Градиво за уџбеник певања помоћу нота“ (Каран, 1993: 168)
13. Године 1914. постхумно се објављује књига „Школа за виолину“ Јосифа Свободe (Дробни, 2008: 17)
14. Године 1920. Вујица Петковић објављује књигу „Методика наставе певања у основној школи“ (Каран, 1993: 144)
15. Године 1922. Милоје Милојевић објављује књигу „Основи музичке уметности у вези са ритмичким и мелодијским вежбањима“ I и II део (Каран, 1993: 168)
16. Године 1923. Божидар Јоксимовић објављује друго издање књиге „Музички буквар“ (Каран, 1993: 157)
17. Године 1927. Божидар Јоксимовић објављује друго издање књиге „Музичка читанка“ (Каран, 1993: 157)
18. Године 1939. Миодраг Васиљевић објављује књигу „Интонација у вези са музичким диктатом и музичком ритмиком“ (Дробни, 2008: 25)
19. Године 1940. Миодраг Васиљевић објављује књигу „Нотно певање у теорији и пракси - комплетна метода за наставу школског певања у средњим и учитељским школама“ (Дробни, 2008: 25)

20. Године 1940. Милоје Милојевић објављује књигу „Основна теорија музике у вези са ритмичким и мелодијским вежбањима - према новом наставном програму“ I и II део (Каран, 1993: 168)

21. Године 1940. Милоје Милојевић објављује књигу „Неке опште напомене и методички упут за предавање по моме уџбенику Основна теорија музике“ (Каран, 1993: 168)

22. Године 1949. Миодраг Васиљевић објављује књигу „Једногласни солфеђо“ (Дробни, 2008: 25).

Као што др Ивана Дробни на једном месту расуђује, јасно је да је код свих аутора приликом стварања педагошке инструктивне литературе и конципирања наставе која би водила приближавању европским тековинама, главни путоказ и водила била добра намера и жеља за општим напретком (Дробни, 2008: 38).

3.2.6 Приказ деловања домаћих и страних педагога у Србији и Европи и њихове педагошке импликације

Досадашњи приказ западно-европских педагошких метода и српских педагошких приступа у области музике, желимо да посматрамо у односу на питање колико је било реалних, а колико хипотетичких могућности да се у српској музичкој педагогији употребе образовни принципи који су крајем деветнаестог и почетком двадесетог века у Европи били у експанзији. Поменимо само још и Рудолфа Штајнера (*Rudolf Steiner*) и његову Waldorf педагогију (Немачка), Александра Нила (*Alexander Sutherland Neill*) и слободну децу Summerhill-а (Енглеска), Франциска Ферера (*Francesc Ferrer*) и његову идеју о савременом васпитању и образовању коју је једноставно назвао Модерна школа (Шпанија). Свим овим приступима једно је заједничко - слобода, неоптерећеност правилима, саморазвој. У ову класификацију спадају и Монтесори педагогија и Далкрозова еуритмика.

Направимо сада пресек деловања кроз животно раздобље поменутих европских и најзначајнијих српских музичких педагога са краја деветнаестог и почетком двадесетог века.

Табела 5: Упоредна табела водећих европских и српских педагога друге половине деветнаестог и прве половине двадесетог века

Европски педагози	Српски музички педагози
--------------------------	--------------------------------

- Франциско Ферер 1859-1909	- Милан Миловук 1825-1883
- Рудолф Штајнер 1861-1925	- Стеван Стојановић Мокрањац 1856-1914
- Емил Жак Далкроз 1865-1950	- Исидор Бајић 1878-1915
- Марија Монтесори 1870-1952	- Милоје Милојевић 1884-1946
- Золтан Кодалъ 1882-1967	- Миодраг Васиљевић 1903-1963
- Александар Сатерленд Нил 1883-1973	- Боривоје Поповић 1918-1994
- Карл Орф 1895-1982	
- Шиничи Сузуки 1898-1998	

Сагледавамо да је реално било могуће да српски педагози буду упознати са страном педагогијом, те да неке принципе употребе/уведу у своју наставу, али да ли су извесно могли бити обавештени, зависи од више фактора: лична заинтересованост, стање и ефикасност медија, фреквентност домаћих и страних стручњака. Што се тиче Монтесори принципа, овде морамо поменути један врло важан фактор који би, уколико би се изоставио, можда пренео погрешну слику о ангажованости домаћих учитеља и наставника. Наиме, ради се о томе да су се Монтесори удружења формирала у многим земљама, али су се многа, такође, и затворила због, како наводе Seitz и Hallwachs, „неповољних политичких околности“ (Seitz & Hallwachs, 1997a: 24). Нека Монтесори удружења су чак забрањена, „на пример у Шпанији током грађанског рата (Барселона), па затим у Италији за време фашизма и у Немачкој за време нацизма“ (Seitz & Hallwachs, 1997a: 24). Из истог извора сазнајемо да ни у комунистичким земљама (каког је уређења била Југославија) нису биле допуштене Монтесори школе, а разлог је дубока повезаност педагошког рада Марије Монтесори са високим етичко-моралним и идеалистичким захтевима, односно, све већем придавању значаја религијском размишљању иако је Марија Монтесори својој методи на почетку приступила са научне стране (Seitz & Hallwachs, 1997a: 24). Још један догађај у Европи из касних 1930-их година утицао је на то да се Монтесори школе „склањају“ са званичне педагошке сцене као непожељне. Како наводи Пола Лилард, „фашистичка држава Мусолинија имала је намеру да индоктринира децу одређеним погледима на свет, па је влада 1937. године наредила да се затворе све Монтесори школе. Сличну наредбу је дао нацистички режим мало касније у Немачкој. Монтесори школе са својим нагласком на слободи насупрот индоктринацији, биле су једине школе у обе земље које су забрањене“ (Lillard, 2012: 215).

Да би смо се егзактно бавили питањем информисаности домаћих педагога о дешавањима у области педагогије у Европи, било би потребно спровести истраживање које би се базирало не само на педагошким, већ и на социолошким, културолошким и политичким чињеницама. Нека, међутим, запажања можемо овде издвојити, јер се у њима недвосмислено очитује дејство европских методичара тога времена и опште идеје прогресивне педагогије, односно, „нове школе“ наспрам, сматрало се, превазиђене „старе школе“.

Наиме, у часопису „Школски одјек“ бр. 6 из априла 1903. године, који је излазио у Новом Саду, а чије примерке чува библиотека Педагошког музеја у Београду, пронашли смо текст др Бертхолда Хартмана под насловом „Фрагменти из

педагогике“; у којем аутор износи своје афирмативне ставове о унутарњој мотивацији код деце и расправља о материјалима и поступцима који би је подстакли. Између осталог се каже: „Интерес, као веза између знања и воље, јесте по васпитну наставу од тако великог значаја, да ми морамо гледати, да стекнемо што јаснију слику о средствима и начинима, помоћу којих се интерес добија, него што су сва наша досадашња истраживања била у стању да нам је даду. Узмимо дакле интерес као чисто психички појав“ (Школски одјек, 1903: 58). Из овога можемо видети утицај педагошких тенденција из Западне Европе о којима смо говорили. У часопису „Мисао“ из 1920. године дат је приказ књиге „Педагогика“ аутора Љубомира М. Протића, који је дао др Б.М.Л. (нигде у листу не постоји пуно име и презиме аутора овог текста), у којем се помињу принципи рада са јасном асоцијацијом на методу рада Марије Монтесори, али и осталих педагога са сличним васпитно-образовним модалитетима: „С пуним правом критикује писац што се у нас не развија код ученика саморадња у смислу љубави према раду и воље ученика да сазнаду, да иду напред све више и више себе ради него се учи ради 'што боље оцене“ (Б.М.Л., 1920: 479). Јасно је да се говори о унутрашњој мотивацији и љубави према учењу и сазнавању, а не учењу ради награде, управо како је промовисала Марија Монтесори.

Још један домаћи педагог који је у својим методама рада користио скоро потпуно исте принципе као и Марија Монтесори, деловао је на подручју Војводине, Новог Сада. Мила (Милица) Малеташки била је, како су то тада звали, забавиља, односно васпитачица. У часопису *Школски одјек* у континуитету од неколико бројева за редом изложила је своју, можемо да кажемо, својеврсну методiku коју је назвала *Забавиште - Збирка целокупног рада у српском вероисповедном забавишту за породице, забавишта и забавиље*, даље стоји *сакупила, сложила и написала Мила К. Малеташког рођ. Суботин, оспособљена забавиља* (Малеташки, 1904: 275). У броју 18 од септембра 1904. године, Мила Малеташки говори о наставнику, о задовољству и предностима учења кроз игру, где каже да „стручњак не сме дозволити, да се у забавишту одомаћи механизам, већ свом енергијом својом мора настојавати, да све оно, што у забавишту дете ваља да научи, да се то у игри, причи и веселој, пријатној забави научи, и све што ради или учи и да разуме“ (Малеташки, 1904: 275). Даље у тексту Малеташки даје опширно методе рада помоћу очигледних средстава и то тако педагошки квалитетно и утемељено, да смо одлучили да их у овом раду на овом месту, будући да се ради о српским методама рада (иако то нису музичке методе) укратко изнесемо. Методе које износи везане су за општу педагогију, али покриће за њихово

истицање у овом раду назвали смо у томе што је педагогија присутна у свакој интеракцији знања, па се образац који се предлаже може употребити и у музичкој педагогији. Такође, Малеташки је у забавишту ставила акценат на музичко васпитање и стваралаштво (појање, песме) и истицала је да се песмом најбоље изражавају дечије емоције.

За почетак очигледне наставе Малеташки најпре препоручује дечију собу, затим забавиште где ће се повести разговор о стварима које се ту налазе. Из забавишта се прелази на спаваћу собу, кухињу, трпезарију, ходник, подрум, таван, при чему се у кратким и јасним реченицама објашњава сврха просторије и ствари у њој. Затим препоручује излазак из стана у двориште, где се тумаче све помоћне просторије, домаће животиње, затим одлазак у врт и затим на улицу. За свако место везана су кратка и јасна тумачења. После упознавања са понашањем на улици, следи упознавање са људским занимањима и то од блиских заната (ковач, обућар, пекар, пинтор и тако даље), преко трговаца, војника, лекара, до званичника и свештеника. Препоручује се затим одлазак на пољану где се води разговор о биљу и земљорадњи, затим у виноград и шуму, а том приликом, саветује, треба разговарати и о животињама које на тим стаништима живе. Следе разговори о рудама, водама, природним појавама, али увек тако „да дете све оно што чује - и осети, с тога му ваља сваки предмет, о коме се води разговор, предочити, па чак, ако је могуће, и у руке му дати, да не само види, но и да опипа“ (Малеташки, 1904: 276-278). За таква посматрања, наводи даље Малеташки, служе природна тела, модели и слике. Даље препоручује да приликом описа одређеног предмета „сваки предмет о коме се разговор води, треба дати и деци у руке да га опипају својим ручицама, те им пружити прилику да оно што чују и осете, јер само ће тако имати о свему јасан и потпун појам“ (Малеташки, 1904: 276-278).

Интересантно је то да су сви ови принципи практично дословно исти Монтесори принципима, али се не може рећи да их је Мила Малеташки преузела од Марије Монтесори, јер је Монтесори своју методу јавно презентовала тек 1909. године (текстови М. Малеташки су из 1904.). Као потврду овоме изнећемо и податак из књиге „Монтесори или Валдорф“ где се каже да је Марија Монтесори своју методу описала 1909. године у књизи „Il Metodo della Pedagogica Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Casa dei Bambini“ и да се 1913. године појавило и немачко издање те књиге под насловом „Самостални одгој у раној дечијој доби.“ Даље се наводи да је од 1909. године Марија Монтесори почела одржавати течајеве као увод у Монтесори методу. „Након првог течаја у Риму уследили су течајеви у Лондону, Барселони,

Паризу и Индији“ (Seitz & Hallwachs, 1997a: 23). Делује нам да су ова два педагога у исто време на различитим местима развијале потпуно исте принципе рада, наравно, према препознатљивом узору у начелима Песталоција и Фребела.

Када говоримо о информисаности наших педагога о дешавањима у Европи не можемо да не приметимо да су се у водећим домаћим часописима често налазили текстови о Далкроз методи. Неки од њих су толико афирмативни да се стиче утисак да је дошло до полаганог освешћивања и схватања да су овакве методе рада важне и вишеструко корисне, ако не и неопходне. Године 1922. у књижевно-политичком часопису *Мисао* у одељку *Белешке*, што по концепцији часописа подразумева неку врсту приказа, објављен је текст са насловом *Е. Жак-Далкроз: Ритам, Музика и Васпитање*. Доносимо фрагмент овог кратког текста аутора који се потписао само са једним иницијалом И.:

„Код нас је релативно познат значај ритма у уметности, а апсолутно непознат за друштво, науку и педагогију. Професор Конзерваторије у Женеви, Е. Жак-Далкроз изнео је своје идеје о ритмици са таквом снагом, коју даје само вера. У првом делу своје капиталне студије излаже како треба слушати тонове гласова, пре но што их почнемо изводити; како треба будити мисли пре но што се почну преводити њихови инстинктивни изливи; како треба спровести васпитање централних мотора, како успоставити непосредно општење наших чула и нашег духа. И како је музика једина уметност која проистиче непосредно из живота, то она има да служи свакој манифестацији живота. Зато је она неопходна васпитању. Немогуће је и даље васпитавати децу, као што је то до сад било, чистом апстракцијом, баш онда кад у њима дрхти сваки дамар будући њихову индивидуалност. До данас је школа својим педагошким методама убијала децу, данас их она може подићи и ојачати музиком, оживљавајући и развијајући све јаче појединачне ритме деце. Само преко музике, а помоћу ритма, а без педагогије и професорске сувопарности треба пробудити код деце савест своје личности, развити њихов темперамент и ритам индивидуалности. Више него икад увиђа се да се само преко ритма може да успостави однос душа и духа, подсвесног и свесног, између квалитета имагинације и остварења...Музика је једино васпитно средство која може да успостави односе наших нервних снага и наших интелектуалних снага“ (И., 1922: 1085). Према нашим сазнањима у музичким школама у Србији је педесетих, шездесетих и седамдесетих година двадесетог века постојао предмет Ритмика, који се касније укинуо. Није сасвим јасно због чега је један тако значајан и практичан предмет искључен из наставе. Доказну документацију о тачном

периоду спровођења овог предмета у музичким школама, тражили смо у архиви школе „Мокрањац“ и у фондovima Народне библиотеке Србије. Нисмо могли да дођемо ни до каквог писаног трага (стари наставни програми), па смо информације базирали на личним искуствима старијих колега и професора који су тај предмет похађали. Редовни професор Факултета музичке уметности у Београду на Катедри за Музичку педагогију мр Вера Миланковић, објаснила нам је да је у Београду у музичкој школи „Станковић“ постојао предмет Ритмика који је она похађала шездесетих година двадесетог века уз остале предмете предвиђене програмом за Основну музичку школу, али да концепција предмета, посматрано са данашњег професионалног аспекта, није имала много везе са Далкросовим принципима, како би се од Ритмике очекивало. Претпостављамо да је циљ овог предмета био онај на који наводи Далкрос техника о којој смо раније говорили, али да је спровођење било на нивоу аматерског. Како уважена професорица Миланковић каже, „више је личило на неку врсту разгибавања уз музику“ (интервју обављен 03. априла 2015. године).

У тексту из 1923. године, такође из часописа *Мисао*, под називом „Од оваплоћења до области“, Станислав Винавер даје приказ концерата одржаних у Београду у последњих неколико месеци. Између осталих помиње (мада не у најбољем светлу) Магу Магазиновић и ученице из њене школе „Ритмичних игара“ које су припремиле час по методи Жака Далкроза. Говорећи даље о Далкросовој методи наводи да је „пре кратког времена Далкрос одржао низ предавања у Енглеској, пред најпозванијим стручњацима васпитања младежи“ и да је „његов оштроумни начин да развије смисао за ритам, координацију, јасност рационалног оваплоћења, јединство изразитости у покрету“ - изазвао дивљење „чија је последица увођење ритмичне гимнастике у школе, као неминовне културне тековине, од неслућеног васпитног домаћаја“ (Винавер, 1923: 457). Наводи још да је у Русији у школама метода Далкрос обавезна.

Када говоримо о педагогији као саставном делу модерне, уставне Европе деветнаестог века, значајно је истаћи тенденције за ослобађањем педагошког процеса од наметања политичких, а тако и педагошких принципа актуелне власти. Таквом тенденцијом одликује се педагогија са краја деветнаестог и почетка двадесетог века и то кроз поменуте школе и њихове осниваче: *Модерна школа* Франциска Ферера, *Валдорф (Waldorf) школе* Рудолфа Штајнера, *Самерхил (Summerhill)* Александра Нила, *Монтесори (Montessori)* вртићи и школе. Педагози деветнаестог века који су утрли пут новој педагогији, умном васпитању, слободном, неконвенционалном, употребљивом

образовању били су поред до сада више пута поменутих Песталоција и Фребела, Јохан Фридрих Хербарт (*Johann Friedrich Herbart*), затим Маркс и Енгелс, Херберт Спенсер (*Herbert Spencer*) и други. С обзиром на то да су, као што смо у упоредној табели имали прилику да видимо, наши музичари, композитори и музички педагози живели и деловали у готово исто време кад и многи европски реформатори педагогије, у домаћу педагогију било је могуће увести неке аксиоме „нове школе“ педагогије. Док су се, међутим, професионални музичари у Србији с краја деветнаестог и у двадесетом веку борили за најбољи, најтачнији, најпрактичнији начин музичког описмењавања, дотле су се у Западној Европи педагози бавили атрибутивним поступцима, проширивали су постојеће системе тиме што су се концентрисали на субјект, односно, дете, из чијих развојних својстава проистиче методски конструктивизам. Дете је најбитнији део сваке педагошке методе.

Српска педагошка пракса релативно је кратка у односу на европску, одакле нам и долази Монтесори метода. У доследној тежњи за традиционалним, препознајемо борбу за националним идентитетом од чега не смемо одступати. Увођење страних учења са позитивним исходима, у традиционалне, домаће методе, можемо посматрати као везу атрибутивних педагошких идеја са националном методолошком конструкцијом, односно, као допуну основној методској бази, под чиме подразумевамо неку од уобичајених метода описмењавања. Значај укључивања и примене основних принципа васпитно-образовне методе Марије Монтесори, дакле, једне западно-европске педагошке тековине у домаћу педагошку праксу наставе солфеђа, покушаћемо да објаснимо кроз неколико концепата везаних за аспекте чулног и асоцијативног сазнавања, пасивног и активног модела рада, памћења и продуктивног учења у функцији трајног памћења.

4. ЗНАЧАЈ И ПОТРЕБА ПРИМЕНЕ ОСНОВНИХ ПРИНЦИПА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ МЕТОДЕ МАРИЈЕ МОНТЕСОРИ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

Проучавање метода рада у настави, а нарочито иновирање постојећих наставних концепата, не само да је значајно са становишта науке, већ је потребно и за будући развој целокупног образовања, па тако и музичког образовања. Успешност методе Марије Монтесори оправдава њену примену у настави на узрасту деце од три године до адолесценције (укључујући само општеобразовни систем, не и специјализоване школе каква је музичка), јер је експериментално испитан и спроводи се у многобројним Монтесори школама у свету. Сматрали смо да је потребу и значај

увођења Монтесори методе у музичку школу, конкретно, у наставу солфеђа, неопходно тумачити путем неколико параметара који недвосмислено указују на предности које додатно може пружити Монтесори метода у оквиру стандардне наставе. Тако смо се одлучили за тумачења везана за неколико области:

1. за хирономију и фономимику,
2. за статични у односу на динамични рад са децом и њихову квалитативну разлику,
3. за тумачење везе између Монтесори методе и трајног памћења и
4. за предности које доноси функционални начин учења у односу на репродуктивни.

4.1 Кратак осврт на хирономију и фономимику

„Рекло би се, у ствари, да се сврха интелигенције састоји у томе да управља радом руку“
(Монтесори, 2003: 199).

4.1.1 Хирономија

Хирономија или хеирономија је кретање руку према извесним правилима. Хирономија може бити употребљена како у реторици тако и у музици. У реторици хирономија представља науку о беседничкој гестикулацији, о реторском кретању рукама (Вујаклија, 2002: 988), док се у музици пре свега односи на гестикулацију приликом дириговања. Ако одемо мало даље у историју наћи ћемо правила у византијском певању која се тичу начина извођења вокалних композиција, а спроводила су се гестикулацијом, хирономијом. Др Весна Пено на једном месту говори о знаковима који су се показивали руком, а обухватили су читаву групу неума. Појац је, како се наводи, знакове показивао руком и тиме је другим појцима „враћао у сећање оно што су учили на основу усменог предања“ (Пено, В., 2008, *Православно црквено појање, интервју*. Преузето 17. марта 2015 са World Wide Web <http://www.svevesti.com/a24174-pravoslavno-crkveno-pojanje>). Овде је, заправо, реч о асоцијативном елементу који на основу већ стеченог искуства подстиче сећање на основу којег се врши репродукција.

4.1.2 Фономимика

Фономимика или фономимија је начин визуелног приказивања тонова у лествици помоћу положаја десне руке. Када смо говорили о иностраним методама рада, поменули смо да је Пјер Галин (Pierre Galin 1786-1821) творац система фономимике. Како налазимо код др Иване Дробни фономимија се појавила код аутора метода са релативним именовањем тонова и то као једно од основних наставних средстава, нарочито код поставке тонских висина. Прво дело, како се даље наводи, у којем се фономимија помиње јесте „Курс часова и вежбање по Тоник сол-фа методи“ аутора Џона Кервна (Curven John 1816-1880 *Course of Lessons and Exercises on the Tonic Solfa - Primer*) из 1841. године. У овој књизи много се простора посвећује улози руке у илустровању функционалности појединих тонова (Дробни, 2009: 47-48). У делу *The Standard Course of Lessons and Exercises on the Tonic-Solfa-Primer* истог аутора, објављеног 1877. године, први пут је изложена модернија основа фономимије (Васиљевић, 1978: 33). После Кервна и други методичари уводе ову методу у своју праксу, нарочито у Немачкој где је развоју те методе највише допринела Агнес Хундегер (Hundegger Agnes 1858-1927), али и у Мађарској кроз *Тоника-До* методу (Дробни, 2009: 47-48). Када смо говорили о иностраним методама у музичкој педагогији, поменули смо Вилхема Гијом-Луија. Једно од његових очигледних средстава у настави била је и рука, касније названа „Вилхемова рука“. Вилхем је, како наводи др Зорислава Васиљевић, за асоцијацију на полустепен користио подизање десне руке, а за цео степен подизање леве. Како се даље каже, у Енглеској се из „Вилхемове руке“ касније развила фономимија (Васиљевић, 1978: 28). Принцип фономимије уведен је пре свега због потребе да се удаљеност између тонских висина унутар једне лествице визуелно представи, с обзиром на то да су тонска одстојања (говоримо о релативној солмизацији) представљена без линијског система. „Покрети шаке и њихов положај према појединим деловима тела замењивао је оне односе које иначе пружа нотна слика са линијским системом, а уједно асоцирају на функционалност појединих ступњева“ (Васиљевић, 1978: 33). Прецизније дефинисано „фономимија обухвата систем устаљених покрета отворене шаке којом наставник усмерава мелодију по тоновима лествице мењајући положај шаке и смер - од појаса до чела“ (Кршић-Секулић, 2006: 124).

Како из теорије и праксе сазнајемо, кроз разговор на фокус групи одржаној у музичкој школи „Исидор Бајић“ у Новом Саду, у разговору са старијим колегама, у разговору са колегама из Основне Монтесори школе у Загребу и из стручне литературе, фономимија се користила и на подручју бивше Југославије, а у данашње

време заступљена је у неким школама у Војводини. Систем фономимије на нашим просторима највише је употребљавала Ели Башић, музички педагог са простора бивше Југославије (Босна и Херцеговина и Хрватска). Како читамо код др Зориславе Васиљевић, Ели Башић је своје педагошке ставове прилагођавала потребама детета и његовом психолошком и физиолошком развоју, детету се обраћала кроз музику. Проблем описмењавања подређивала је основном циљу - развоју музичких способности код сваког детета (Васиљевић, 1978: 37). Даље се говори да је Ели Башић, „користећи се симболима - знацима за фономимију - прихватила (...) то да визуелна представа треба да асоцира звучну (и поред линијског система)“ (Васиљевић, 1978: 38).

Многи домаћи аутори литературе за музичку педагогију сматрају да фономимија успорава наставу и да „не доприноси поставци тонова, будући да је тешко положај (или слику) руке 'претворити' у звучну слику, без других асоцијација - првенствено аудитивних (Дробни, 2009: 47,48). Исти аутор тумачи да је Кервин ово наставно средство користио у почетној настави *уместо* линијског система, а да су његови следбеници употребљавали *паралелно*, што је „неоправдано и нелогично када имамо у виду да пет линија нотног система служе управо приказивању висинских разлика међу тоновима“ (Дробни, 2009: 47,48).

На овом месту желимо да истакнемо да Монтесори метода у настави солфеђа, како је ми прилагођавамо и формирамо, не подразумева фономимију, мада се у оквиру ње користи рука, али као средство контроле и превенције грешке и то приликом праћења мелодијско-ритмичке контуре у сврху тачне репродукције, што ћемо детаљније објаснити у наредном тексту

4.1.3 Стимулативно деловање функције руке

Зашто овде говоримо о хирономији и фономимији? Одговор на ово питање наћи ћемо у наредном излагању у којем ћемо највећу пажњу посветити стимулативним ефектима функције руке на интелигенцију и памћење, као и томе колики допринос самом памћењу и развоју интелигенције може донети активирање руке у наставном процесу. Пре свега, поменули бисмо став Марије Монтесори, која сматра да „мишићи треба увек да служе интелигенцији и да тако остану у функционалном јединству са човековом личношћу“ (Монтесори, 2001: 74). Развој руке, како наводи, у непосредној је вези са човековом психом (Монтесори, 2003: 196). У књизи *Монтесори данас* аутор Пола

Лилард објашњава везу руке и реалности наводећи да човек комбинује интелигенцију и способност рада рукама са имагинацијом и апстракцијом и тако замишљену слику у мозгу, коју стварају људска интелигенција и машта, руком повезују са стварним светом. Даље дискутује о томе да *рука шаље информације интелигенцији где је грешка*, кроз практичан рад. Процес размишљања представља кружним путем: од ума до руке, ради контролисања онога што је ум створио, и натраг ка уму. Ова путања која води од размишљања ка покретима руку, од апстракције до манипулације, понављањем покрета руку и контролом грешке, омогућава људско трагање за прецизношћу и савршенством (Lillard, 2012: 40). Марија Монтесори сматра да је психички живот управљачки и због тога увек има карактер преегзистенције над покретима који се с њим повезују (Монтесори, 2009: 118). Пола Лилард у свом тумачењу доприноса активности руке објашњава да човек (или дете) не може стећи суштинско знање уколико се на то приморава. Памћење апстрактних информација је краткотрајно уколико није поткрепљено тенденцијом ка манипулацији рукама. Уколико су деца приморана да седе и само гледају или слушају друге, неће дугорочно памтити, морају сама деловати, односно, активно учествовати у процесу учења (Lillard, 2012: 44).

4.1.4 Рука у музичкој педагогији

У нашој пракси, у нашој педагошкој стварности у настави солфеђа, рука је потпуно занемарена уколико изузмемо тактирање. Када смо говорили о хирономији, поменули смо византијско певање и тадашњи начин интерпретације, тако да можемо да закључимо да се рука, као сугестивно или очигледно средство за кретање мелодије, користила и за време античке Грчке и Византије. Рука у музици заузима помоћну позицију, она може и треба да управља, да буде асоцијативни елемент. Сетимо се само диригентских покрета који увек иду нешто пре тачне мере, управо због тога што треба да сугеришу на мелодијско-ритмичке, артикулационе и агогичке карактеристике музике која следи - другим речима, покрет руке је асоцијација, подсетник, будући да музичари тачно знају шта изводе. О овоме је доста говорила мр Весна Кршић Секулић у раду *Мануелни покрет као показатељ темпа, израза и карактера приликом извођења и опажања музике*, где се наводи да је дириговање, заправо, виши ниво управљања и да се, поред улоге регулатора метра и темпа, неизоставно односи и на упућивање ансамбла на карактер извођења зависно од садржаја музике. Оно што сматрамо

нарочито важним запажањем јесте констатација да се дириговањем, осим темпа и метра, групи извођача (ансамблу) сугеришу динамика, агогика, артикулација, па чак и интонација, односно, *смер кретања мелодије* (Кршић-Секулић, 2006: 121).

У нашем експерименталном раду са ученицима, применом Монтесори метода који, као што смо до сада више пута истакли, снажно указује на значај покрета за правилан ментални и психички развој човека, функцију тела схватили смо у својству полифункционалности. На шта се конкретно мисли? Тело смо прво користили као средство, односно, резултат музичког трансфера: музика - осећање - покрет телом. Овај музички трансфер био је постављен у виду слободног одабира покрета као последица осећања која изазива слушана музика. Затим је кретање из покрета без правила прешло у стадијум артикулисаног покрета - покрета условљеног одређеним правилом. Правила су се односила на кретање по одређеној путањи, стандардној елипси коју је осмислила Марија Монтесори за вежбање равнотеже. Оно што, међутим, у овом тренутку нас интересује, јесте покрет који је везан за гестикулацију, покрети руком. Артикулисана гестикулација или *интелектуално-сугестивна хирономија*, како то можемо назвати, у нашој прилагођеној Монтесори методи, односи се на руку као помоћно средство приликом репродукције нотног текста, односно, приликом читања с листа, које *превенира грешку*. Правило којим смо се водили састојало се у следећем: ученици су визуелно пратили пример (певали у себи) уз тактирање, а затим су визуелно пратили пример (певали у себи) уз помоћ покрета руком који је пратио мелодијско-ритмичку линију. Рука је пратила мелодијско-ритмички ток и тако сугерисала репродукцију, била је средство које има контролу над извођењем и средство превенције грешке. Процес размишљања текао је следећим путем:

1. визуелно
2. перцептивно
3. мануално и
4. спољашња манифестација операције - репродукција.

Будући да је Марија Монтесори у свим својим материјалима и поступцима рада сугерисала и принцип самоконтроле, односно, контролу грешке, ми смо у прилагођеној Монтесори методи поштовали то важно, овој методи својствено правило, и употребили *руку као контролу грешке*, односно као *превенцију грешке*. Приликом оваквог певања из нота, најпре се визуелна представа преноси до мозга где се врше перцептивне

операције (Брковић, 2011; Piaget, 1986), које затим управљају руком, а онда и певањем. Првенствено се дешава *размишљање* о операцији, а затим операција (покрет руком). Овакав поредак може довести до недоумице у смислу да је ово пут на којем рука стоји *између* процеса визуелног, перцепције и репродукције и тако га продужава, међутим, у пракси је доказано²³ да је репродукција у којој се рука користи на овакав начин, скоро непогрешива, те да се тако, заправо, скраћује *време* потребно за тачно репродуковање. Узрок великог процента тачне репродукције јесте управо *рука која контролише правац кретања гласа у односу на записану мелодију*. Овде није реч о фономимији, односно, не ради се о сугестијама помоћу принципа знакова за сваки тон или растојање, не ради се о правилима која треба памтити, већ о елементу који је само-контролни и служи као средство помоћу којег се усмерава мисао и глас, у циљу тачног праћења мелодије, а које мора да тече неизоставно са поштовањем метра и ритма. Овакав вид употребе руке је у складу са принципима Монтесори методе, јер је у овом случају рука упућивање на самопомоћ и стицање самоискуства, а као што знамо „најважнији критеријум за Монтесори васпитача је да зна пружити помоћ за самопомоћ... Највише му (детету, ученику - додала К.П.) помажемо ако му омогућимо да само стиче искуство“ (Seitz & Hallwachs, 1997a: 61). Рука помаже репродукцији, како путем тактирања као вида метричке репродукције, тако и праћењем контуре мелодије. Репродукција ипак остаје у искуственом, наученом, у домену претходног сећања. У нашем експерименталном раду репродукција се спроводила тако што су ученици најпре тумачили композицију за певање (певали „у себи“) уз тактирање, а затим други пут уз праћење мелодије покретом руке (једне или обе). Будући да смо из више разлога изабрали узраст трећег разреда Основне музичке школе, те да је на том узрасту и пулсни ниво у великој мери изграђен и стабилан, ученицима смо, током експерименталног рада приликом увођења прилагођене Монтесори методе у наставу солфеђа, давали могућност да, према сопственој процени и потреби, мелодију намењену певању прочитају уз коришћење руке само за праћење мелодије. Ученици су после неколико часова руку користили само за праћење мелодије, јер су правилну пулсацију осећали, што је директна последица претходног школовања, при чему је, и према програму и по нашем мишљењу, тактирање обавезно.

Координацијом око - рука, визуелно - мануелно, ученицима се не ремети пажња и не скреће се са првобитног задатка - праћење мелодијско-ритмичког тока са метром

²³ Видети касније у резултатима истраживања.

као саставним елементом. Напротив - рука у овом случају осигурава техничку тачност извођења после чега долази естетска надградња. Осим тога, у тренутку читања с листа на овај начин, ученици нису приморани да седе, већ се слободно крећу или стоје, тако да им је омогућено да целим својим телом (а не само руком), уколико желе или тако осећају или имају потребу или сматрају да ће им то олакшати перцепцију, учествују у читању мелодије. О разлици између статичне и динамичне методе рада са ученицима, читаћемо у наредном делу рада.

4.2 Разлика између статичне и динамичне методе рада са децом

Најпре бисмо кратко дискутовали о покрету. Саставни део целокупне људске активности, активности централног нервног система, чини покрет (Монтесори, 2003: 188). Личност се једино може изразити покретом (Монтесори, 2003: 185) и зато покрет не сме бити запостављен ни у једној активности која потенцијално квалификује способности појединца, какав је случај са наставним процесом. О томе колика је веза између интелекта и моторике, налазимо даље код Марије Монтесори која каже да, уколико се ум одвоји од тела, тиме акције остају одвојене од мисли (Монтесори, 2003: 188). Покрет помаже развоју ума и обратно. Психа и покрет делови су јединствене целине која функционише у кружном процесу у којем се ангажују и чула. Уколико дете нема прилике да се опроба у сензорним активностима, оно заостаје у развоју (Монтесори, 2003: 189).

Динамичност доприноси мотивацији и радости учења насупрот механичком вежбању, без радозналости, које комплетан процес обуке чини заморним (Марковић, 2005: 130). Није, међутим, било каква активност подразумевајуће и корисна, активност мора бити промишљена, у наставном процесу мора имати утемељење у дидактичко-методичким начелима. Степен и квалитет интелектуалне активности са стваралачком компонентом може бити доказ да је примењена метода активна (Каменов, 1999б: 31).

Када је реч о музици и покрету свесни смо чињенице да се спонтано реаговање на музику односи на (природну) асоцијацију на покрет, која се противи статичности. Покрет уз музику је динамика која одговара таквој узрочно-последичној вези. Основни извори који обликују подстицај за музиком јесу глас и тело у ритмичном покрету; уколико се музика од њих удаљи, „престаће да има значење и снагу за нас“ (Слобода, према: Миланковић, 2008: 19). Др Гордана Каран о покрету при перцепцији или

рецепцији музике дискутује као о несвесној и спонтаној радњи, односно, реакцији на доживљај музике. У наставном процесу класификује их на једноставне (лупање руком или стопалом, њихање тела, корачање, често пропраћени мимиком и гестом) и осмишљене и испланиране. За једноставне, спонтане покрете Каран каже да их је у процесу когниције музике неопходно заменити свесним и сместити у функцију разумевања музике (Каран, 2002: 76). Међутим, у пракси се, како то и мр Вера Миланковић запажа, дешава да професионално школовање искључује спонтаност реакције на музику телом школовање професионалном музичару „не нуди стварање свесног музичког речника, већ учвршћује статичност натурањем нотне слике од првог дана школовања и то тако упорно десет година. Наравно увек остају они ученици - изузеци чију спонтаност ни најригидније школовање не може да инхибира“ (Миланковић, 2000: 122,123). Елементарно професионално музичко образовање не само да не стимулише емоционално-естетски доживљај музике, већ за тај вид спознаје музике нема ни испланирану стратегију. Вера Миланковић указује на последице претходног школовања, уочене код студената музике, где запажа да спонтане реакције на садржај музике код професионалних музичара - нема, а да је то код љубитеља музике, лаика, природан след (Миланковић, 1999; Миланковић, 2001). Разумевање музике брзином њеног одвијања, даље се наводи, захтева покрет или певање, спонтану реакцију, која код студената изостаје. За овакву девијацију Миланковић терети претходно школовање које је, како каже, стимулисало брзину и силовитост на уштрб емоционално-естетског задовољства. У даљем тексту износи се увиђање да се координиран емоционални и естетски доживљај садржаја музике може повратити уколико свој одраз пронађе и у телу и у уму. Природне еволутивне фазе разумевања садржаја музике, сматра, отвориће пут њене перцепције (Миланковић, 2001; (Миланковић, Јошић и Пешић 2008).

Какав утицај на квалитет певања и памћење има музика у садејству са покретом, сазнајемо и из истраживања *Игра у настави почетног музичког описмењавања на народним тоналним основама* Александре Јовић Милетић, које је између осталог показало да се, захваљујући покрету у самом наставном процесу, добило на динамици часа, „подизању афективно-конативне сфере на висок ниво (ненавикла на покрет, најпре неспретна, деца почињу да се крећу у ритму и томе се радују), а такође и на квалитету певања и квалитету меморије“ (Јовић-Милетић, 2011: 33). Поред тога, како налазимо код др Тијане Мирковић, „унапређивање покрета доприноси и јасноћи перцепције, појачаној свесности о ритму и свеукупној музичкој експресивности“ (Seitz,

према: Мировић, 2012: 142,143). Можемо, дакле, да кажемо да између музике и покрета постоји интеракција која се манифестује и функционише по принципу континуиране циркуларне узрочности.

Узимајући у обзир да је истраживањем доказано да је код групе која се пред испит бавила плесом, дошло до знатно већег смањивања извођачке анксиозности него код три групе које су се пред испит бавиле физичком активношћу, музиком или математиком (Мировић, 2012: 148), покрет уз музику можемо ставити и у контекст релаксирајућег фактора, што је за сазнајни процес, процес усвајања нечег новог (нарочито у настави солфеђа) и трајног утискивања у подсвест, од великог значаја.

Сада бисмо се кратко осврнули на искуства из наставе у Америци о којима највише сазнајемо из радова др Сање Грујић Влајнић. Наиме, Влајнићева истиче да је у свим методама, тиме и у школама које их примењују, значај певања наглашен, чему доприноси и шаблон у оквиру којег час почиње и завршава тематском песмом (opening and closing songs, односно, "Hello" - song и "Good-bye" - song). Што се тиче самог процеса, даље се наводи да се настава одвија у мањим групама (од шесторо до десеторо деце) са инструментом за сваког ученика и да се песме махом изводе уз покрете и игру (Грујић-Влајнић, 2001: 87). Улога песме наглашена је и тиме што вокална настава подстиче заједничко учествовање у музицирању, при чему су деца најпре активни слушаоци, који се постепено укључују у садржај текста песме, а затим су анимирана покретима који песму прате, да би, на крају и сами репродуковали певани садржај (Грујић-Влајнић, 2001: 83-84). Још један пример који објашњава динамику часа, односи се на, такозване, ритмичне „rap“ песме чија је функција повезивање покрета са ритмичким изговарањем текста, користећи делове тела као својеврсне ритмичке инструменте и пратећи и мењајући динамику (f, mf, p, pp) сходно значењу и градацији у тексту. „Покрети прате текст, ритмику и метрику речи. Ритмички запис говорних флексија резултира занимљивим комбинацијама ритмова“ (Грујић-Влајнић, 2005: 83). Допринос оваквог рада огледа се и у томе што се процес није зауставио са завршетком песме, већ се, како се даље наводи, запазило да овакве једноставне, непретенциозне ритмичке песме, подстичу децу на импровизовање сличних песама, односно, подстичу на стваралаштво. „Овакве песме су се спонтано претварале у ритмичке ансамбле додавањем инструмената (понекад су то само удвојени инструменти исте врсте). Процес учења уздиже се тиме на креативан ниво, избегавајући пуку имитацију“ (Грујић-Влајнић, 2005: 84). Наредни концепт учења са часова инструменталне наставе, по нашем мишљењу, може бити обогаћен покретом,

чиме би био још сврсисходнији. У групној инструменталној настави, такође у Америци, користе се познате дечије песме, фолклорне, али и песме специјално компоноване за одређени програм, са различитом наменом (за увођење музичких појмова, како текстуално, тако и музички - нпр. песма о *crescendu* и *decrescendu*, песма за *andante* темпо, песма о темпу *moderato*; за решење неког техничког проблема и тако даље) које су тематски веома разнолике (Грујић-Влајнић, 2001: 87,88). Будући да је реч о увођењу нових појмова који означавају артикулационе и агогичке ознаке (динамику и темпа), најбоље би било да се деца док слушају и певају одређене наменске песме - крећу, јер ће тада искуствено научити какав је који темпо и то трајно запамтити. На крају, др Сања Грујић Влајнић указује на то, да готово све школе у Америци прате овакво генерално усмерење.

У нашем експерименталном раду динамичност насупрот статичности, покрет у наставном процесу, обезбеђен је самим избором Монтесори методе за методу путем које ћемо тумачити музику, односно, солфеђо. У Монтесори методи покрет се никада није ограничавао, нити се доводило у питање да ли да се допусти и у којој мери. Покрет је суштина, база од које се пошло у формирању методе. Поред покрета ту су и материјали који су заправо инструменти, оруђа за процес учења и схватања света око себе. У структури наше Монтесори музичке учионице омогућено је слободно кретање у оквиру осмишљене концепције за сваки сегмент рада у солфеђу (опажање, репродукција, теорија музике, ритам). О овоме ће више бити речи приликом описа дидактичких игара у Прилогу број 2.

Још један моменат на који желимо да скренемо пажњу јесте понашање деце у нашим и свим стандардним/традиционалним школама. Типично понашање је да у моменту када почиње одмор (зачује се звоно) деца галаме, скачу, трче. Ово је, по нашем мишљењу, знак неуравнотежености целокупног понашања током боравка у школи. Будући да су пре тога 45 минута седели у месту, најчешће ћутали и слушали наставника или били под стресом од пропитивања и оцењивања, исход принудног мировања и страха је пренаглашена реакција. Акција је производ статичности и, такође, сигнал за промену у стилу организације наставе. Међутим, и овде постоје разлике. Наиме, на часовима где се захтева строга дисциплина, где деца не смеју да говоре или да се крећу, потребе за кретањем и комуникацијом, као виталне за преживљавање, а тиме и инстинктивне, потиснуте су. Контраст у понашању највише се испољава када ученици излазе са часова који захтевају већи интелектуални напор или, како смо већ поменули, строгу дисциплину или оба параметра заједно (што је

најпогубније за децу), а најмање је испољено после часова где је атмосфера била опуштенија, односно, најбоље је рећи природнија. Још једна ситуација упада у очи, а то је та да највише трче мања деца, претпостављамо због тога што још нису научена да мирују као старија деца²⁴.

Колика је потреба и значај покрета и динамичног односа у педагошкој интеракцији учитељ - ученик, увидели смо из овог прегледа најзначајнијих радова из овог поља. Како кретање, као и други фактори, утиче на памћење, приказаћемо у наредном тексту који говори о вези Монтесори методе и мнемотехнике.

4.3 Веза између Монтесори методе и мнемотехнике (памћења, сећања)

Овај део бисмо започели објашњењем појма мнемотехнике, односно, мнемонике. Покушаћемо ближе да појаснимо колико су асоцијативни елементи значајни за памћење и колико оваквом врстом интервенције памћење постаје трајно. У *Речнику страних речи и израза* Милана Вујаклије (2002), налазимо објашњење да је мнемоника вештина којом се омогућава помоћ приликом памћења, извесним помоћним средствима. Функционише углавном тако да се ствари које треба запамтити *асоцијацијом* доведу у везу са другим стварима, обично по механичком обрасцу, чиме се олакшава сећање на оне прве (Вујаклија, 2002: 556). Отпочели бисмо најпре самом функцијом памћења у развојном периоду.

Како читамо у књизи *Развојна психологија* аутора др Алексе Брковића, памћење је процес чувања, задржавања физиолошких репрезентаната (трагова, кодова) шема понашања стечених учењем. Упоредо са процесом учења и процес памћења се са узрастом развија, мења и квантитативно и квалитативно. Брковић градационо представља развој памћења од првог месеца по рођењу до треће године живота, које се испољава од најелементарнијег облика задржавања и актуелизације условне везе, преко препознавања визуелне и акустичке перцепције, препознавања ликова, препознавања речи, покретања као условне реакције на речи (па-па, таши-таши), до разумевања говора одраслих и изговарања речи непосредно пошто одрасли именују предмет и на крају способности детета да само именује предмет када га угледа. Радно

²⁴ Имали смо намеру ово експериментално да докажемо, али нисмо наишли на потребну меру разумевања у основној школи у том тренутку (мај 2015., пред крај школске године). Будући да је ово истраживање периферно и да не би значајније утицало на исход централног истраживања, анкетирање смо одложили за неку другу прилику.

или оперативно памћење испољава се од осмог месеца живота са почетним опсегом од једног елемента (ставке). Са узрастом се, како се даље каже, повећава временски интервал, после кога дете још увек може да препозна блиску особу или предмет, затим дете препознаје особу или предмет и након паузе од неколико недеља, те после неколико месеци, и у четвртој години, препознаје особу и после растанка од годину дана.

Брковић даље издваја основне функције појединих компоненти у систему памћења, па тако за *сензорно памћење* каже да веома кратко задржава трагове, у просеку само једну секунду, док их не проследи у следећи део система памћења ради селекције и обраде, односно у *радно памћење*. За радно, односно, оперативно, непосредно, краткорочно памћење даље наводи да је једно од главних функција у систему памћења. У њему се обрађују информације и из њега се складиште у *дугорочно памћење* у којем се чувају обрађене информације, појмови, правила, моторне вештине. Његова основна функција је да релативно трајно задржава информације и зато се означава као право памћење (Брковић, 2011: 237-238).

Задржаћемо се кратко на функцији дугорочног памћења. Како код Брковића даље налазимо, упоредо са развојем дугорочног памћења, расте и способност репродукције, јер са повећањем когнитивних структура расте и способност обраде и употребе информација. Даљу дискусију можемо свести на информације о томе да се запамћивање класификује у односу на узраст детета, па је тако на раном узрасту запамћивање и сећање детета *ненамерно, спонтано*, на узрасту од четврте до пете године развија се *намерно запамћивање и сећање*, у шестој години се јавља почетна логичка анализа и осмишљавање онога што треба да се упамти, а у седмој намерно памћење и сећање имају свој циљ и развијеније технике запамћивања, када се запажа и пораст развоја вербално-логичког памћења, семантичког памћења и када се развија способност систематизације (Брковић, 2011: 239).

Како је Марија Монтесори говорила, а како и у развојној психологији налазимо, велики значај за запамћивање имају ситуације које се намећу чулима, догађаји који емоционално ангажују дете и мотивација (Брковић, 2011: 239). О чулима, емотивном доживљају и мотивацији и утицају ових чиниоца на учење и развој смо говорили раније у овом раду, али бисмо сада поново нагласили да су ови параметри [емотивно-естетски, емоционални доживљај, чулни доживљај (слушни, визуелни, мануелни) и мотивација] кључни за процес запамћивања и да се настава солфеђа мора више базирати на изградњи ових елемената. Даћемо сада и један

пример из праксе који потврђује напред речено. Наш уважени професор универзитета кога смо до сада више пута поменули, проф. мр Вера Миланковић, говори о свом педагошком искуству са студентима: „Сабирам са њима и звучне наслаге уметничке музике коју су свирали током десет година претходног музичког школовања, силне брижљиво настудиране програме свиране на јавним и интерним часовима, испитима, фестивалима, такмичењима. Збир свега тог богатства је поражавајући. У оперативном памћењу остане свега неколико композиција и то не у целини већ у деловима“ (Миланковић, 2000: 121). Ово нам поново указује на лошу стратегију меморисања као последицу лоше постављене систематизације градива и методâ рада у настави - и у настави солфеђа као кључном путоказу за суштинско упознавање са законитостима музике и у настави инструмента, јер је овде реч о композицијама које су се училе у настави инструмента. Када је реч о мотивацији у вези са памћењем, поменућемо укратко један експеримент који се односио на стратегије запамћивања и њихову природу у односу на резултате памћења. У експерименту су учествовале две групе деце од осам до девет година, као и контролна група истог узраста. Прва група је обучена да користи пет стратегија запамћивања, а другој групи је речено да ће према количини запамћеног материјала бити награђена. После годину дана обучавања, код прве експерименталне групе нађено је значајно побољшање памћења у односу на контролну групу вршњака. Међутим, и у другој, експерименталној групи, побољшање памћења је било значајно у поређењу са контролном групом, а једнако побољшању прве групе која је прошла обуку. Ово нам говори да повећана мотивација такође изазива развој памћења и утиче на то да деца сама стварају сопствене стратегије запамћивања (Sellers, према: Брковић, 2011: 240).

Што се тиче развоја памћења детета, код Брковића налазимо да је оно повезано са порастом система знања, опсега радне меморије и метамеморије (свест о функционисању сопственог памћења) и са овладавањем интелектуалним операцијама памћења, односно, стратегијама запамћивања (Брковић, 2011: 240), чији резултати, као што смо видели, могу бити директна последица мотивације. Стога код школске деце долази до појаве и развоја вербалног, логичног и аналитичког памћења (Ђорђевић, према: Петровић, 2005). На још старијем узрасту, код адолесцената, памћење је све боље и трајније; шири се обим памћења, као и способност задржавања апстрактног материјала; развија се конкретно, апстрактно и емоционално памћење (Радоњић, према: Петровић, 2005: 108). Код др Славољуба Радоњића у књизи *Психологија учења*

налазимо да се памћење, према мишљењу савремених психолога, дефинише као организација процеса „која обухвата процес трајања утисака, репродукцију или препознавање утисака и коришћења утисака при поновном учењу истог или сличног градива“ (Радоњић, 2004: 45).

4.3.1 Шта утиче на памћење?

На памћење уопште и на музичко памћење, према др Ксенији Мирковић Радош, утичу следећи чиниоци:

- „1. искуство
2. средина-околности
3. годиште, пол
4. генетика
5. образовање и васпитање
6. интелигенција
7. смислено градиво условљава дугорочно памћење
8. мотиви - жеље и интересовање
9. активно учење у контексту за последицу има разумевање
10. степен и континуитет музичке праксе
11. мисли и емоције
12. самопоуздање
13. страхови и сумње
14. анксиозност (Мирковић-Радош, према: Петровић, 2005: 109,110).

За нас су нарочито значајне ставке које се односе на средину, методе рада, мотивацију, активност, емоционалност, самопоуздање, дакле, ставке под редним бројевима 2, 7, 8, 9, 11 и 12. У истраживању „Утицај срединских чинилаца на интелектуалну ефикасност деце предшколског узраста“ налазимо да на развој способности памћења највећи утицај има социо-емоционална нега детета, „која обухвата индикаторе афективног односа родитеља према детету: топлина и прихватање, вербална респонсивност, емоционална клима у породици и слично“ (Farah *et al.*, према: Јовановић, Смедеревац и Товиловић, 2009: 513). Према нашем мишљењу, иста или приближна атмосфера треба да постоји и у средини где дете учи, односно, у школи и у међусобном односу деце и наставника, а не само у породичном окружењу. Још један податак који нам говори о томе да развој меморијских способности није у потпуности независан од физичких услова у којима дете одраста, јесте чињеница да „слабије постигнуће на тесту памћења постижу деца која живе у когнитивно нестимулативном окружењу (без књига и компјутера) (Јовановић, Смедеревац и Товиловић, 2009: 519). Као пандан овом резултату, навешћемо пример експеримента у којем су учествовале животиње. Прва група животиња живела је у богатијем,

стимулативнијем окружењу, у односу на другу групу животиња, која је одрастала у сиромашној спољашњој средини. По завршетку експеримента, резултати испитавања су показали да се мозгови ове две групе животиња физички разликују: кора мозга код животиња из богате средине разликовала се у односу на кору мозга код животиња из сиромашне средине по томе што је дебља, ћелије су крупније са више потпорног ткива, биохемијски састав ћелија је различит. „Стимулација и активности, дакле, мењају чак и сам органски супстрат психичке активности“ (Радоњић, 2004: 21).

4.3.2 Фактори који утичу на музичку меморију

Видови музичког меморисања, према Грујић-Влајнић, могу се груписати у три основна типа:

- аудитивни (или аурални)
- визуелни и
- тактилни (или кинестетички) (Грујић-Влајнић, 2009: 146).

Приближније налазимо код др Милене Петровић, која наводи да се музичко памћење, осим аудитивног, визуелног и тактилног, може ослонити и на друге елементе и у односу на њих може бити:

1. слушно
2. моторно-мишићно
3. симболичко и
4. аналитичко памћење (Rawlins, према: Петровић, 2005: 109).

Илустрације као мнемотехничко средство веома су важан аспект уџбеничке апаратуре (као вид визуелног меморисања). Илустрације које објашњавају одређену појаву, а касније на њу асоцирају, могу се претворити и у акцију, односно игру улога или игру са кореографијом или нешто слично што би допринело још поузданијем запамћивању, јер је у процесу учествовало више чула (визуелно, моторно-мишићно памћење).

Приметили смо да се у уџбеницима који се користе у настави солфеђа за школу за основно музичко образовање у нашој наставној пракси, илустрације налазе тек у литератури аутора млађе генерације (Цветковић и Михаљица, 1996; Цветковић и Михаљица, 2000; Цветковић и Михаљица, 2004; Јовић-Милетић, Стојановић, Николић 2001; Јовић-Милетић, Стојановић, Николић 2004; Јовић-Милетић,

Николић 2004), док у уибеницима који њима претходе (Поповић 1984а; Поповић 1984б; Поповић 1984в; Поповић 1982; Поповић 1983а; Поповић 1983б; Јовановић 1994; Јовановић 1996; Јовановић 1997а; Јовановић 1997б; Јовановић 1997в), илустрација нема.

Сања Грујић Влајнић у свом излагању о меморисању даље указује на значај музичког педагога као првог правог преносника основних музичких кодова, као и на то да је он уједно и први прави естетски узор у интерпретацији (Грујић-Влајнић, 2009). Естетске компоненте извођења још један су параметар који се усваја и утиче на памћење мелодије.

Мишљења смо да поред педагога, са којим се дете среће поласком у забавиште или музичку школу, први естетски узор у интерпретацији може бити и мајка, много раније, а ако је професионални музичар, онда је и први прави естетски узор. Ово може бити тема за опсежно истраживање друге врсте, које би могло да се односи на питање о утицају мајки на развој музикалности и интересовања за музику код своје деце, сведено на оквир мајки професионалних музичара.

Када смо у прегледу актуелних иностраних метода рада говорили о Далкроз методи, рекли смо да се она спроводи уз учешће целог тела. Сам Жак Далкроз говорио је да без телесног искуства нема музике те да оно омогућава чување, осећање, разумевање, репродукцију, стварање и *памћење*. Он је схватао значај тела и покрета у улози памћења и сматрао је да уколико тело није стварно или имагинативно укључено у процес памћења, памћење и не може да постоји - тело и ухо су, према Далкрозу, у снажном повратно-партнерском односу при чему се тело налази између звука и мисли, осећања и разума. По Далкрозу поред ритма, мелодије, хармоније и форме и покрет припада когнитивном аспекту разумевања и памћења (Juntunen & Westerlund, према: Петровић, 2005: 110).

Веза између Монтесори методе, памћења и музичког памћења, како видимо, увиђа се на више нивоа, а може се свести на неколико заједничких именилаца:

Монтесори метода:

1. подржава подстицајну радну средину која стимулише памћење
2. ослања се на сопствена стечена искуства

3. развија интелигенцију, самопоуздање и стимулише саморазвој, што условљава дугорочно памћење

4. у функцији је живота и практичних вештина које се практикују кроз наставни процес, што утиче на дугорочно памћење

5. подстиче унутрашњу мотивацију

6. подржава учење кроз покрет и игру

у Монтесори методу

7. ученици су активни, разумеју контекст и смислено памте

Поред наведеног у прилагођеној Монтесори методи у настави солфеђа употребљавамо и следеће поступке:

1. акценат је стављен на емоције, а све што је проживљено се памти

2. користи се чуло слуха, вида и додира

3. користе се мнемотехничка средства

4. користе се моторно-мишићни елементи

5. настава се ослања и на логичку анализу.

Будући да је дугорочно памћење циљ сваког учења, сматрамо да је стратегија коју смо применили приликом прилагођавања Монтесори методе настави солфеђа, допринела да се одређена очекивања, везана за памћење, испуне. Велики допринос приликом памћења, према нашем мишљењу, формираном на основу праксе и резултата истраживања, даје активна, занимљива настава, у којој се активно укључују ученици, која мотивише, стимулише на рад и сазнајни процес, настава која укључује очигледна средства и на којој је атмосфера опуштена, али радна и активна. Овакав вид наставе и учења назива се функционално учење, о чему ће више речи бити у наредном тексту у којем ћемо се бавити функционалним начином учења у односу на репродуктивно (репетитивно) учење.

4.4 Функционални (продуктивни) и/или репетитивни (репродуктивни) начин учења

Питање шта је функционално, а шта репродуктивно учење, покушаћемо да расветлимо са аспекта теоријске дискусије и практичним примерима. Пре свега, морамо рећи да сама реч продукција, продуктивно подразумева производњу, догађај или акцију при

којима се нешто ствара.²⁵ У процесу учења продуктивним или функционалним начином, заједнички учествују човекова свест, воља, знање, искуство, логичко-аналитичко закључивање. Супротно овоме је репродуктивно учење, то јест, учење на основу туђих закључака, анализа, теорија и њихово експлицитно изношење, без тумачења, без доношења личних закључака или критичког мишљења, без уплива координираног знања из више области и без личног искуства везаног за предмет изучавања, дакле, дословно учење. Приликом функционалног учења развија се брзина размишљања и закључивања, укључује се више чула у процес сазнавања. Др Ранко Рајовић указује на то да се најновијим истраживањима потврђује да „логичко размишљање и брзо решавање проблема може да се вежба и да мозак може да оствари одређено 'стање форме', попут осталих органа“ (Рајовић, 2009: 25). Оно што се, насупротив томе, практикује у школи јесте очекивање од ученика да раде по обрасцу, на основу којег ученици морају да кажу само оно што наставник очекује, што је управо одлика репетитивног, репродуктивног учења. Дакле, наставник очекује образац - ученик одговара на очекивани образац, јер зна шта наставник очекује. Испуњење наставниковог очекивања тако постаје једина мотивација. Једно од решења за овакав трансфер, било би то да се ученицима дозволи да сами откривају, јер то мотивише на сазнавање, а затим даје боље резултате и, као најважније, развија интелигенцију.

Треба напоменути да је за функционалан начин подучавања потребно проћи обуку, односно, да се и сами наставници морају подучити да раде на овакав, неконвенционалан, нетрадиционалан начин. Овакав начин рада примењује се у Монтесори методи кроз сваки њен сегмент. Функционално учење базирано је на доживљавању и проживљавању материје која се изучава, на повезивању претходних знања, доказивању кроз праксу, проналажењу решења кроз лични експеримент и искуство. Настава је, по аутоматизму, активна, развија индивидуалност сваког детета, знања се брже усвајају. Вербално усвајање знања, какво се у нашим школама практикује, не доноси неопходне маркере по којима би могло бити запамћено и по којима би трајно остало као информација у функцији дугорочног памћења. У традиционалној школи ученик се прилагођава наставном програму, што је својеврстан парадокс. Према речима др Светомира Бојанина „наставни планови и програми, као и

²⁵ Ако посматрамо са становишта хришћанског учења, дакле, глобално, све што човек ради је заправо репродукција, јер се само *открива* оно што је *већ створено*, а не ствара се ново. Узмимо за пример електричну енергију: електрицитет је одувек постојао, али је његова функција у сврху човечанства откривена тек релативно скоро у односу на то колико времена човек живи на земљи. У нашем се, међутим, случају, продуктивно односи на оно што човек ствара из самог себе.

хијерархија у школи, недодирљиви су за ученике и за родитеље и за компетентне људе шире друштвене заједнице, и неупотребљиви су за васпитање деце и омладине данас“ (Бојанин, 2011: 27). Др Емил Каменов у својој књизи *Предшколска педагогија*, говорећи о пракси у школама која се базира на репродуктивном учењу, наглашава да је деци потребно омогућити, понудити им и подстаћи код њих такве активности које би погодиле развоју свих особина креативне личности „да би се развијале више продуктивне него репродуктивне способности, да би она више трагала за одговорима него их усвајала у готовом виду и да би била активнија у трагању за новинама него у прилагођавању постојећем стању. Поменуте способности, које у развијеном виду срећемо код уметника и научника, имају корене у најранијем детињству, у првим покушајима детета да гради властито искуство о свету око себе, да направи нешто и употреби га на начин који није видело од других, да искушава особине ствари уношењем промена у њих и сагледавањем последица својих покушаја“ (Каменов, 1999а: 300).

На овом месту бисмо дали и један очигледан пример функционалног учења. Наиме, ради се о питалици (загонетки) коју смо пронашли у књизи др Ранка Рајовића о раном развоју интелигенције „IQ детета - брига родитеља“. Загонетка гласи:

Ако видимо медвеђе трагове у снегу, знаћемо које је боје медвед. Како?

У овој једној загонетки са удаљеним перцептивним аспектима (траг у снегу - физички аспект и боја - визуелни аспект) крије се неколико питања и закључака до којих деца морају доћи, односно, на које деца морају знати одговор да би одговорила на главно питање, а то су:

1. По самим траговима, њиховој боји или облику, не могу знати које је боје медвед

2. Које боје су медведи?

3. Снег пада зими и трагови медведа се могу видети само зими

4. Даље закључују да медвед зими спава „зимски сан“,

5. Али не спавају сви медведи зимски сан

6. Одговор/закључак је: медвед који оставља трагове у снегу је беле боје!

Деца, дакле, морају да повежу своја претходна знања, анализирају и тумаче питање и на основу својих искустава донесу закључак. Принцип је заправо тај да деца треба да створе *слику* и укључе *логичко мишљење*.

У традиционалној школској пракси питање би било постављено директно:

Који медвед живи на северном полу?

Или

Који медвед спава зимски сан?

Када се, са друге стране, жели осмислити задатак који подстиче функционално учење, његова структура се гради обрнутим путем: задатак се осмишљава тако што се најпре одабере централни појам, до којег ће се доћи преко неколико питања на која деца треба да знају одговор и преко неколико чињеница којих такође морају бити свесни. На пример, задатак са само два параметра за одређивање, за узраст припремног разреда школе за основно музичко образовање који повезује слушни и визуелни аспект:

Када чујем музику, знам и у ком кључу је записана. Како?

1. Сама музика ми неће рећи где се пише, јер је само чујем
2. Који кључеви постоје?
3. У бас кључу пишу се тонови који звуче дубоко, а у виолинском кључу пишу се тонови који звуче високо
4. Ако музика звучи дубоко, писана је у бас кључу и ако музика звучи високо, писана је у виолинском кључу

Овим путем деца проверавају своја знања из теорије музике (познавање кључева, познавање особина тона) и из практичног искуства (приликом слушања или свирања или певања музике доноси се закључак о томе како звучи високо и дубоко). Закључке деца могу извести веома брзо, зато задатке треба усложњавати проширивањем, односно удаљавањем аспеката, држећи се наведених принципа и формирати их у складу са узрастом и могућностима ученика. Овакви задаци доприносе бржем закључивању и повезивању усвојених чињеница. Ученици у овим питалицама уживају, јер их подстичу на размишљање. Кроз овакав рад, такође, деца имају увид у личне способности и лична достигнућа, што им се посебно допада.

4.4.1 Како (може да) се спроводи функционално учење у школама

Још је Жан Жак Русо саветовао да предавања треба да буду таква да „његов (учеников, додала К.П.) мозак поштедимо од сваке одвише заморне пажње“ (Русо, 1989: 152). Функционално учење омогућава да се овај захтев у потпуности испоштује, јер концентрација која се ствара приликом продуктивног учења не замара, већ напротив, ученике нагони, подстиче на наставак такве радне атмосфере. У педагогији постоји врста наставне методе којом се ученици усмеравају „да сами траже решења постављеног проблема, нарочито применом индуктивних поступака“ (Трнавац и Ђорђевић, 1995: 244), која се назива хеуристички (или аналитички, генетички) разговор. Кроз наставну праксу се, по речима др Светомира Бојанина, показало, а што смо раније поменули, да се успех познаје само у равни у којој је зацртано како би та успешност требало да изгледа (поменута очекивања) и то за све ученике једнако и у исто време. Овакав приступ Бојанин објашњава духовном лењошћу и непознавањем саме природе свога посла оних који постављају наставне програме и „траже да их други изводе и да се према њима равнају у проценама. Ти извођачи и сами бивају процењивани према успешности испуњавања бесмислених захтева ових и оваквих фронталних приступа“ (Бојанин, 2011: 29). Фронтални рад заснива се на заједничком раду свих ученика у решавању истих задатака, при чему су ученици усредсређени на наставника и не размењују мишљења међусобно. Супротност фронталном приступу настави јесте дијалогски приступ који се подразумева не само између наставника и ученика, већ и између самих ученика. Дијалогски приступ подстиче критичко мишљење које је у школи на занемарљивом нивоу. Како каже др Бојанин „у школи се нико ни над чим не поставља упитно нити се двоуми над учињеним или над изреченим“, те „тога неће бити ни међу децом или адолесцентима уколико такав став нису донели из породице или из своје уже околине“ (Бојанин, 2011: 189).

Када је реч о односу наставника према наставном процесу и ученицима, о чему смо и раније у овом раду говорили, према нашем мишљењу, кључни тренутак који може окарактерисати наставника и сврстати га у одређену групацију, јесте однос према грешки када је дете начини. Др Гордана Каран на једном месту, говорећи о настави певања у основним школама Србије између два светска рата (1914-1940), наводи како се тада „поправљало (...) без љутње, на природан и љубазан начин“ (Каран, 2008: 197). Неприкосновесност коју негују наставници у школама, нарочито забрањивањем дијалогског односа и размене мишљења, доводи, заправо, до занемаривања. Како др

Бојанин даље говори, принцип „да увек треба да се зна ко је ту од кога старији и ко је дошао кога да подучава - има злу намеру“ (Бојанин, 2011: 189). Грешком се тако може сматрати све што није оно што је наставник замислио. Тиме се утиче на дечије самопоуздање. Како налазимо код др Каран некада се лепо понашање наставника сматрало за дужност са циљем „да се 'деца не заплаше и престану певати“ (Каран, 2008: 197). Наставници, како каже др Бојанин, „не осећају обавезу да се бар запитају да ли и они сами не раде оно над чиме су се згражавали током свог школовања“ (Бојанин, 2011: 24).

Мишљења смо, чак, да наставници, по угледу на лекаре, треба да полажу заклетву пре ступања у радни однос, да подлежу етичком кодексу који би најпре подразумевао дидактичке принципе, а затим и принципе понашања у односу на ученике и студенте. Наставници формирају личности деце и снажно утичу на њихову структуру понашања, а тиме и на будуће друштво у целини. Свесни смо да таква заклетва постоји (Сократова заклетва и многих других појединаца и народа), али смо мишљења да би је требало успоставити као обавезу, а не произвољност. Нарочито би било важно пратити њено поштовање кроз праксу.

Код старијих ученика и код студената, са друге стране, дешава се и то да „када открију слободу дијалошког односа, али не и одговорност за њега, дијалог постаје испразан:

- без поштовања саговорника,
- без прикладне емоционалне пратње и
- без труда да се аргументација заснива било на наученим знањима, било на промишљању стечене информације, било на проживљеним сопственим искуствима“ (Бојанин, 2011: 187). Према нашем мишљењу овакво понашање условљено је породичним васпитањем, што потврђује чињеница да су у питању већ, готово, формиране особе.

Педагошки приступ и педагошки простор, средина, повезани су узрочно-последично. Уколико приступ није фронтални, мења се и концепција простора. Дијалошки приступ тражи комотнији простор за рад, већу слободу, другачију атмосферу и услове. Све док је појединац укључен у процес сазнавања, а не њему *подвргнут*, дотле је обезбеђена неопходна слобода за правилно емотивно сазревање, а то се, између осталог, обезбеђује дијалошким приступом у настави.

Будући да овде говоримо о предностима и манама школског система у односу на то да ли је у пракси тог система заступљен функционалан приступ учењу или не, значајно је поменути случај, на пример, у Немачкој где, како наводе Marielle Seitz и Ursula Hallwachs, нема Монтесори школа са којима се може сасвим слободно управљати и које се слободно финансирају. У пракси је дошло до целог низа компромиса, који се најчешће спроводе признањем државних наставних планова и програма, обавезних књига и сведочанстава (Seitz & Hallwachs, 1997б: 218). Са друге стране, школски Монтесори програм није ограничен и детаљно разрађен, већ од индивидуалног истраживања детета зависи колико ће се програм развијати, шта ће све обухватити и колико ће бити детаљан (Lillard, 2012: 157). Овим желимо да нагласимо то да, будући да је *Монтесори програм флексибилан*, за разлику од *метода рада* чије је упориште у прецизно састављеним принципима који због своје дидактичко-психосоцијалне и педагошке сврхе морају да се поштују, Монтесори метода може да се прилагоди већ установљеним програмским захтевима, под условом да се поштују методе рада по Монтесори принципима.

4.4.2 Функционално учење у настави музике

Не можемо говорити о функционалном учењу у настави музике код нас, а да на почетку не уважимо податак да је у првој званичној стручној полемици о настави и литератури за нотно певање код нас, вођеној између Јована Ђ. Мирковића, наставника нотног певања из Београда и М. Д. Марковића, наставника нотног певања из Алексинца, према речима др Гордане Каран, Марковић поклатио „пуну пажњу психолошком и педагошком смислу песме за 'неговање музике у нашим школама'“. Према његовим речима „музика треба првенствено да развије естетичко осећање, сем тога то осећање мора толико појачати да оно пређе у интерес из кога ће се појавити она топлина, жеља и воља да ученик самостално негује и усавршава песму и музику“ (Каран, 2003: 64). Из ових упутстава јасно се види да Марковић говори не само о унутрашњој мотивацији (интересу), већ и о значају личног доживљаја и искуства из којег ће произаћи воља за саморазвојем, заправо о функционалном учењу. Полемика је вођена крајем деветнаестог века.

Почели бисмо, најпре, са наставом на инструменту. Што се тиче учења инструменталног градива, продуктивни рад на овим предметима подразумева пре свега

мотивацију за савладавањем програма (Landeck, 1952). Чест случај код нас, заправо може се рећи, на жалост, и пракса, јесте да се програм ради путем репродукције уз дугорочно савладавање технике, што спада у најтежи део. Увежбавање без мотивационе стратегије од стране наставника, једноставно, нема добре резултате. Могло би се, чак, тврдити да мотивациона стратегија у настави инструмента и не постоји или, по слободној претпоставци, постоји у методичкој литератури, али, говорећи искуствено, не и у пракси. Према нашем мишљењу концепт програмске музике и методички приступ који подразумева садржајно објашњавање композиција је далекосежно делотворан, односно, оно што је на тај начин рађено, остаје трајно запамћено. Ово говоримо из личног искуства, будући да смо у једном тренутку у свом професионалном усавршавању имали прилику да учимо на тај начин. Управо су те композиције, програмски објашњене пре било каквог контакта са нотним текстом и звуком, остале у дугорочном памћењу. Ово објашњавамо тиме што је најпре створен утисак о нечему, слика неког догађаја или предела или осећања кроз причу, која је затим повезана са звуком (наставникова интерпретација), а затим са личним контактом са нотним текстом, односно, укупно са личном емоцијом. Мотивација која је водила брзом савладавању технике био је циљ да се што пре дође до нивоа на којем ће се дело уметнички дотеривати и на крају у финалном облику изводити. Чак се и апсолутна музика повезивала са одређеним садржајем. Размишљајмо овако: док су композитори компоновали музику засигурно нису унапред знали да пишу етиду или сонату или двогласну инвенцију и слично, већ су компоновали према тренутном осећању или у односу на сврху композиције (будући да су многе писане по наруџбини), али свакако са неком емоционалном позадином. Класификација је дошла накнадно.

Основну сврху продуктивног учења у чијој бази је мотивација, налазимо и у методском приступу Маје Маријан која заговара начин рада у којем се представљање музичких параметара и елемената прилагођава узрасту ученика и његовом личном степену интелигенције (Маријан, 2011: 97), баш као и код Монтесори. Учење, како наводи, мора бити инспиративно, а вођење часова занимљиво, при чему наставник није проповедник, а ученик пасиван слушалац. Оваквим начином рада очекује се да ће ученик, инспирисан радом на часу, развити мотивацију, индивидуалност, самосталност и сигурност (Маријан, 2011: 102). Главни принцип рада заснива се на дијалогској методи којом се ученик подстиче на самостално решавање проблема, ученик постаје активан учесник процеса чиме се, како се каже, развија његова мотивација (Маријан, 2012: 134). Модел рада заснован је на искуствима руске и немачке школе клавира.

Квалитет наставе инструмента у доброј мери зависи од квалитета наставе на солфеђу. Ови предмети су комплементарни и један другог граде и допуњују. Функционална поставка материје на оба предмета била би пожељан захтев. Колико је солфеђо фундаменталан предмет налазимо и у Извештају који је Боривоје Поповић написао после инспекције у београдским музичким школама, а после трогодишњег спровођења наставе по новом реформисаном наставном програму. У њему, између осталог, стоји: „Ту треба додати битку да ученик и његов професор инструмента схвате да ће му солфеђо помоћи да боље свира, да свесно свира, да брзо чита, боље чује, унапред чује шта треба да одсвира и прецизно контролише да ли је то тачно одсвирао“ (Поповић, према: Дробни, 1987: 47). И из овога се види да је сама позиција предмета солфеђо, заправо, у функцији наставе инструмента. Како наводи др Ивана Дробни, са друге стране постоји евидентно неразумевање наставника инструмента и њихово незадовољство концепцијом наставе солфеђа која не координира са инструменталном наставом (Дробни, 2008: 89). Решење би било да сваки инструмент има посебне програме солфеђа са посебном наменском литературом, међутим, такав пројекат је код нас тешко изводљив, јер захтева већа финансијска улагања. Када би се, са друге стране, настава солфеђа функционално конципирала, односно, према индивидуалном развоју и могућностима сваког ученика, како се спроводи по Монтесори методи, не би долазило до мимоилажења у наставним програмима, где је основни проблем сустизање наставе инструмента, односно, кашњење наставе солфеђа у односу на постигнућа на инструменту, већ би сваки ученик својим темпом упоредо градио знање и на инструменту и на солфеђу.

4.4.3 Примери функционалног учења кроз игру

Раније у овом раду говорили смо о игри из психо-социолошког аспекта. Сада ћемо игру приказати у контексту наставе музике и кроз неколико конкретних примера. Будући да је, према речима др Гордане Каран, игра као забава и разонода једна од основних форми живота детета, његова биолошка, али и социолошка потреба, онда „она мора бити испоштована као примарни облик рада са децом генерално, па самим тим и у функцији тумачења музике“ и то „као приступ који омогућава обострано лагодан, али сврсисходан ход ка циљу (и деци и педагогу).“ Др Каран даље указује да је игра примарна форма „при структурирању облика рада са децом и директно утиче на

динамизам, а самим тим и заинтересованост деце и на крају успешност“ (Каран, 2002: 76). Говорећи о негативним ефектима фронталног приступа настави, Каран указује да постоји реална опасност да се едукација деце „претвори у систем *a priori* презентовања података који у први план истиче чињенице, а потискује доживљај, спонтаност, израз, комуникацију, развој естетског и креативног. Укључујући аспект стила данашњег живота, даље се каже да се захваљујући тежњи за бржим образовањем све више маргинализује *игра* као основна потреба деце која представља базу процеса за квалитетан развој и образовање деце (Каран, 2006: 97).

Наредно истраживање, чије ћемо резултате укратко приказати, бави се испитивањем исхода образовања музички даровитих на различитим узрастима и развојем односа према учењу музике. Параметри који су у овом истраживању мерени, директно су повезани са унутрашњом мотивацијом (која је, како смо више пута истакли, последица функционалног учења) иако нису на такав, експлицитан начин изражени.

Обзиром на циљ истраживања праћење је вршено у неколико фаза, односно, на пет различитих узраста, а параметри који су мерени били су:

- разлози за бављење музиком,
- степен испуњености очекивања,
- степен задовољства и/или самоостварености,
- перспективе даљег школовања/развоја и
- утицај друштвено-економских околности на лични и професионални развој (само за наставнике) (Богунувић, Дубљевић и Буден, 2011).

Будући да се наше истраживање бави узрастом основног музичког образовања, а најпре узрастом који је оптимално највиши погодан узраст за примену Монтесори методе (ми сматрамо да је то 11-12 година, о томе више нешто касније), то су нашу пажњу у овом истраживању посебно привукли резултати који се односе на тај период школовања. Како резултати са ученицима трећег и четвртог разреда шестогодишње школе за основно музичко образовање показују, а везано за параметар испуњеност очекивања, присутан је у високој мери када се ради о свирању, певању и дружењу. Истраживачи су запазили одсуство игре у очекивањима, што тумаче „усвајањем схватања о томе да 'школа није игра' и тиме да се ради о деци која већ имају неколико година искуства у школовању“ (Богунувић, Дубљевић и Буден, 2011: 194) и која, дакле према овим закључцима, никако не повезују игру и школу. Оно што дечија когниција перципира јесте то да је школа нешто озбиљно, да се у школи све ради са високом

озбиљношћу и одговорношћу, а игра је опозит томе. Ову констатацију можемо потврдити и неким (мада веома ретким) одговорима деце интервјуисане у сврху нашег истраживања у оквиру фокус група, о чему ће бити више речи касније. Када се једном пресече ток школовања на месту припремни разред - први разред музичке школе или предшколско васпитање - први разред основне школе, то је заувек, игра престаје! Према нашем мишљењу овакву праксу треба мењати, а нарочито на подручју изучавања музике.

Даље се у истраживању истичу задовољства односно незадовољства одређеним сегментима наставе, па се тако један број ученика (17%) жалио на радни простор, окружење, музичку учионицу са образложењима, на пример: „волела бих да учионице буду украшене и да има више уметничких слика“, „не свиђа ми се што су мачке на прозорима и што су климаве столице“, „не свиђа ми се што немамо наше ормариће и што није мало већа учионица.“ Што се тиче процене наставника, неки од дечијих одговора били су: „не свиђа ми се што моја наставница често касни“, „не свиђа ми се када наставница виче.“ Неки од закључака овог истраживања говоре о томе да „степен испуњености очекивања са узрастом опада почевши од музичког забавишта (100%), преко основне музичке школе (91%), средње школе (49%), факултета (36%), да би, према процени наставника био најнижи (40%)“. Ови индикативни резултати указују на то да ентузијазам изазван допадљивошћу самих почетака (музичко забавиште) - када се музика у нашим школама учи сразмерно узрасту (методички приступи и дидактички принципи правилно прилагођени периоду осетљивости) и када је настава усмерена ка природним својствима материје која се обрађује, то јест, сродности и синергији музичких компоненти, када је у когнитивни процес укључено неколико чула - драстично опада паралелно са вишим усавршавањем услед многих фактора. Као што и истраживачи овог веома корисног истраживања кажу, „ови налази подстичу на озбиљну упитаност о квалитету и ефектима образовања и васпитања музички даровитих“ (Богунуовић, Дубљевић и Буден, 2011: 198).

Сматрамо да кључ одржавања мотивације (примарно у настави солфеђа (мада правила могу да важе за било који предмет), лежи у неколико стратешких елемената:

- организацији часа
- методама рада
- приступу педагога предмету изучавања
- приступу педагога ученику
- инвентивности и ангажованости педагога

- оплемењеном радном простору
- атмосфери унутар радног простора
- довољној употреби дидактичких материјала
- активности и ангажованости ученика.

Када би се у литератури поред општих поставиле и посебне, специфичне одреднице у складу са циљем и задацима предмета, претпостављамо да резултати истраживања не би били тако песимистични. У методици рада потребно је појаснити не само шта предавати, којим редом излагати информације, општу структуру часа, већ и како предавати, како те информације које се одређеним редом излажу презентовати, како у општу структуру часа уклопити специфичности и тако даље.

Како др Сања Грујић Влајнић каже, „појмови, правила и задаци лакше се прихватају као део игре, а не као наметнут облик рада. Без обзира на досегнут ниво знања, учење кроз игру би требало да остане део педагошке методологије у току целокупног школовања“ (Грујић-Влајнић, 2012: 78). Она предлаже груписање музичких игара у односу на: методологију (део наставе, процес утврђивања градива, оцењивање), на број учесника (појединачне, у пару или групне), простор (акционе игре у простору, игре за столом, на табли, за клавиром и слично), на технологију (компјутерске и електронске игре, манипулативне игре и слично), на наставну јединицу (Грујић-Влајнић, 2012). Као најлогичнији начин груписања игара предлаже груписање по музичким елементима и то:

- игре са ритмом,
- игре са нотама као музичком азбуком (које укључују и игре са интервалима и акордима, скале, елементе контрапункта и хармоније) (додали бисмо и елементе мелодије, као незаобилазну компоненту) и
- игре за учење музичких симбола (и осталих појмова из теорије музике).

Препоручује да се уз наведене игре паралелно раде ритмички и музички диктати и то као слушање музике, који такође треба да буду формулисани у виду игре, а затим и игре које ће помоћи сналажењу на музичком инструменту (Грујић-Влајнић, 2012: 80).

Основни мотив игре, према др Емилу Каменову, треба да буде потреба да се стекне осећање сопствене компетентности у одређеној области (Каменов, 1983: 91). Наредна три примера игара које се примењују у настави музике, можда ће боље осликати ово о чему смо говорили, то јест, саму атмосферу на часу и циљеве игара. Изабрани примери преузети су из радова др Сање Грујић Влајнић. Опис сопствених примера дидактичких игара даћемо у наредном поглављу.

Пример визуелизације стаката и легата

“Да би разлика у *stacato* пасажима била изражајно другачија у односу на *legato*, ученицима је речено да замисле да ходају по врелом песку - стакато, а затим да ходају свесно пребацујући тежину с једне на другу ногу као да се клизају - легато. Ова техника, примењена као вид мимичке визуелизације и локомоторне експресивности, допринела је да се интерпретација код већине инструменталиста поправила не само у техничком, већ и у изражајном смислу“ (Грујић-Влајнић, 2010: 95). Јасно је да су у овом примеру употребљена упутства Жака Далкроза.

Пример утицаја припреме за слушање на распознавање стилова

“Најзад, како приближити стил и карактер композиције која је сасвим страна млађим извођачима? Узмимо за пример Моцартов *Мали менует* у F-duru. После саслушаног извођења, ученицима је изложен кратак историјски контекст и карактеристике менуета. Следило је поновљено слушање Менуета приликом којег се рукама пратио ритам композиције. Фаза 'ангажованог слушања' овде се проширује на учење мимиком и покретом. Наставник/предавач наводи још неколико примера менуета, ученици саслушају краће примере менуета других композитора (нпр. Бахов Менует у G-duru). Затим су, по групама, изведени на замишљени подијум, где им се пружа прилика да играју менует, по једноставној кореографији. При томе су позвани да за тренутак визуелизују место и време у коме се овај менует (иако стилизован) могао играти (нпр. одећа и обућа у којој се играло, перике које су се носиле, дворски амбијент и сл.). После оваквог увођења у композицију, темпо и карактер Менуета су готово јединствено дочарани у свакој појединачној интерпретацији. Овако припремљени, ученици/студенти уграђују у своју интерпретацију не само разумевање, већ и сопствену представу, усвајајући стилске карактеристике као нешто што је конкретизовано (игром) и остварено (интерпретацијом). Интеракција са музиком која се оваквим ангажованим учешћем постиже много је дубља и садржајнија“ (Грујић-Влајнић, 2010: 95).

Пример тактилне игре, функција и значај чула додира

"Игра *Ноте које се смањују* је тактилна игра, намењена предшколском и раном школском узрасту, са циљем упознавања и успостављања релација између нота. Од пластелина или меке жице једнообразне дужине обликују се цела нота, затим половина, четвртина (нотна глава се испуни једним крајем завијеним у спиралу), осмина (део врата постаје нотни барјачић). Ноте се буквално смањују пред нашим очима! На овај начин обликујемо и паузе (правећи шешире који иду на главу или се одлажу наопачке или пак змије које се провлаче између четвртина и осмина) слажући их поред одговарајућих нота. Ноте тако постају и опипљив садржај, део будућег процеса бележења нота. (Грујић-Влајнић, 2012: 81).

У овим примерима учења кроз игру, наглашен је:

1. утицај овакве композиције часа на исходе учења (интерпретација код већине инструменталиста поправила не само у техничком, већ и у изражајном смислу),
2. функционално учење (ученици/студенти уграђују у своју интерпретацију не само разумевање, већ и сопствену представу)
3. конкретизација музичких стилова [усвајају стилске карактеристике као нешто што је конкретизовано (игром) и остварено, доживљено (интерпретацијом)] и
4. сазнавање путем чула додиром (ноте постају и опипљив садржај, део будућег процеса бележења нота).

4.4.4 Чула која учествују у учењу

Чулно сазнавање је перцепција која се одвија путем чула. Како каже др Славољуб Радоњић, „опажање, читање, мишљење нису исто што и учење, али се на основу опажања, читања и мишљења учи“ (Радоњић, 2004: 24).

Када се говори о чулном сазнавању у музици, др Гордана Стојановић истиче да је чулно сазнавање основа на којој се „упоређивањем, разликовањем и идентификовањем организују звуци, а опажањем и репродукцијом проверава сазнајни резултат.“ Још додаје да развојну линију сазнања чине три етапе: чулно сазнавање, мисаона обрада и практична провера сазнатог (Стојановић, 2001: 91). Ана Макерони помиње четири средства преко којих се остварује директан контакт са музиком: ухо, глас, око и рука (Maccheroni, 1966: 4). Додали бисмо - и покрет тела.

Др Зорислава Васиљевић тумачи путању памћења звука објашњавајући да се памћење везује за звук и за слику, али „тако да звучна импресија буди визуелну

асоцијацију, а поглед на нотни текст изазива аудитивну представу“, на основу чега закључује да музичка настава „лежи на аудитивном и визуелном памћењу тонова и мелодијско-ритмичких токова“ (Васиљевић, 2000а: 258; Васиљевић, 1989; Васиљевић, 1991). Код др Иване Дробни налазимо да „звук треба повезати са сликом одређеног мелодијског или ритмичког покрета“ наглашавајући да се овај поступак мора и конкретно остварити у настави (Дробни, 2008: 99). Када говоримо о учешћу чула у процесу сазнавања и то у контексту функционалног учења, желели бисмо да истакнемо и то да је Миодраг Васиљевић, по чијој су се функционалној методи многе генерације описмениле, често истицао потребу да се апстрактни појмови конкретизују. У ту сврху користио је очигледна средства у виду графичког представљања мелодије, дакле, визуелизацију мелодијске линије. Др Ивана Дробни каже да је Васиљевић прихватио нужност повременог посезања за упрошћавањем и визуелним презентовањем обрађиване материје, односно, за очигледним средствима, ограничавајући их на период учења песама-модела (Дробни, 2008: 87). Да је Васиљевићу конкретизација била циљ, може се закључити и из његових упутстава о тактирању, у којима каже да је тактирање „конкретније са уделом чула додир“ (Јовић, 1996: 22).

Како наводи др Гордана Стојановић, психолози сматрају да је увођење визуелног, односно, просторног презентовања тонова различите висине уз њихово извођење, позитивно за музичку когницију. Даље говори да се из садејства визуелних и аудитивних података постепено „развија свест о конкретној висини тона. У савременим психолошким сазнањима истиче се значај визуелне презентације пре употребе конвенционалне нотације“ (Стојановић, 2001: 101). Овакав принцип рада смо и ми спровели у нашем експерименталном истраживању у склопу процеса опажања звука, о чему ће више речи бити нешто касније.

О значају чулног сазнавања можемо читати у литератури која се бави памћењем, психологијом, педагогијом, методиком и то од шеснаестог века (Е. Ротердамски и Ф. Рабле које смо помињали на самом почетку, који су иницирали реформу педагогије), па све до данас. Чулно сазнавање спада у домен продуктивног учења, јер произлази из личног искуства из којег се стварају лични утисци и закључци. Како каже др Гордана Стојановић, „чулно сазнавање је основа на којој се упоређивањем, разликовањем и идентификовањем организују звуци, а опажањем и репродукцијом проверава сазнајни резултат“ (Стојановић, 2001: 142).

У основи, ово би били елементарни параметри који утичу на памћење звука, дакле, визуелна и слушна представа. Поред ових, додали бисмо и тактилну представу и

покрет, о чијој улози смо раније доста говорили. У наредном одељку кратко ћемо говорити о кинестетичкој меморији као покрићу или разлогу више да се у настави солфеђа користи покрет и/или чуло додира. У тексту мр Славице Глувић, реч је о језичком описмењавању, али се дају принципијелни подаци о можданој функцији који важе глобално. Дословно ћемо пренети тај кратки одломак: дакле, једно дете које је тек у фази учења читања „не чује ништа у својој глави док гледа једну реч! Један други условни рефлекс се развија код њега, који, међутим, не пролази кроз говор и вербални аналитички мозак, већ кроз око и интуитивни мозак. Такво дете не чује унутрашњи глас у себи, већ мора да види одговарајућу слику и упореди је са подацима из меморије. Ту, пак, постоје два проблема. Један је да нису сви когнитивни типови деце у стању да визуализују речи, будући да постоје визуелни, аудитивни и кинестетички типови. Аудитивно дете не може да разуме, нити да запамти визуелно, уколико га не обради изговореном речју, док кинестетичко мора да се послужи покретом у схватању и меморисању датих информација. Визуелни тип има визуелну меморију, аудитивни - аудитивну, а кинестетички меморију везану за покрет који се везује или за визуелне или за аудитивне (фонетичке у случају читања) слике“ (Глувић, 2006: 18). Зато је, према нашем мишљењу, у описмењавању уопште, кључно применити начин који би задовољио *све типове меморије код деце*. Ово даље значи да покрет у настави, који је остављен на нивоу произвољног, не само да је неопходан, већ се он у педагогији мора захтевати.

4.4.5 Дидактички материјали у служби функционалног учења

О значају дидактичких материјала и њиховом утицају на когнитивни и емотивни развој говорили смо раније у овом раду, најпре са поменом Јана Коменског, затим Фридриха Фребела и његових такозваних „дарова“, преко њихових следбеника, Марије Монтесори до актуелне наставне праксе. Овде их помињемо у контексту функционалног учења у смислу наглашавања њиховог значаја, с обзиром на то да су се користили и у прошлости и да се концепт њихове употребе сада проширује на модерну технологију.

Путем дидактичких материјала обезбеђује се директно искуство са материјом која се обрађује, што је заправо, за памћење и најважније. Што се тиче музичке педагогије међу првим музичким педагозима који је користио дидактичке материјале

био је Гијом-Луј Вилхем (Giullaume-Louis Wilhem) којег смо раније већ помињали. Он је, како наводи др Ивана Дробни, користио различите цртеже, односно, дидактичке илустрације, али је, како се каже, то радио предимензионирано. Користио је слике лествица у виду степеника, али и веома компликоване цртеже помичних кључева „са циљем омогућавања читања нота у свим кључевима и у свим тоналитетима“ (Дробни, 2009: 46). Др Гордана Каран говори о очигледним средствима која су се користила у настави музике код нас између два светска рата и наводи да се у оквиру обраде песме наставник служио „подесним сликама“ (Каран, 2008: 197). Према речима др Гордане Стојановић, Миодраг Васиљевић је предлагао да се, пре него што се отпочне са представљањем нотног текста, односно повезивања звука са савременим музичким писмом, мелодија моделира цртањем, резањем песама од картона или ређањем коцкица. Тако је „ученик принуђен да тачно посматра тон по тон, да га уноси у схему тонских висина и дужина, да га бојадеше, да га слаже помоћу коцки различитих величина и да на тај начин нејасне представе тонских димензија потисне и утврди их не само вербално него и визуелно и моторички. Овај период од учења модела до њиховог графичког приказа Васиљевић сматра припремом за нотно певање. У *Бачком певању* он га временски ограничава на први и други разред основне школе“ (Стојановић, 2001: 96). Уочавамо, дакле, да је Васиљевић у сврху конкретизације, како сам каже, нејасних представа тонских димензија, користио дидактичке материјале. Апстрактну димензију звука конкретизовао је чулом додиром, или како он каже, моторички.

Што се тиче осавремењавања дидактичких материјала у складу са новим технолошким достигнућима, било би логично да се и у настави музике (солфеђа) у учионицама, као једно од наставних средстава, нађе ЦД плејер са компакт дисковима, компјутер и слично. У домаћој настави, међутим, они нису наишли на ширу примену у школи за основно музичко образовање. Како налазимо код др Иване Дробни, у свету се, напротив, „већина наставних садржаја и наставних јединица које се баве поставком, памћењем и препознавањем основних тонова, затим радом на теорији музике, обрађују паралелно и овим путем.“ Даље се каже да слика коју рефлектују учионице у домаћим школама, није одраз воље или незаинтересованости самих наставника за иновације, већ, како објашњава, чињенице о „одсуству бриге шире друштвене заједнице која није у могућности или не жели да и музичким педагозима пружи услове за рад какве модерно образовање подразумева.“ Дробни још додаје да не треба да чуди чињеница што у школама недостају касетофони, плејери и компјутери,

када знамо да велики број музичких школа у Србији не поседује ни адекватне просторије нити квалитетне инструменте (Дробни, 2009: 52).

Узимајући у обзир то да Марија Монтесори није тачно одредила материјале за узраст који прелази у адолесцентско доба, дакле, преко дванаесте године у општеобразовним школама, то је и за музичке материјале рекла да није у могућности да у толикој мери прошири експерименте којима би прецизно дефинисала „музичке материјале прилагођене деци различитих узраста“ (Монтесори, 1917: 363).

Монтесори метода настала је почетком двадесетог века, у време када модерне технологије какву данас познајемо није било ни у знацима. Будући да се и педагогија упоредо са другим наукама развија, проширује и прилагођава, модернизација Монтесори метода је неизбежан след догађаја. У књизи *Монтесори или Валдорф*, наилазимо на дискусију о овој теми где се каже да „у Монтесори пракси нема уједначеног става према примени модерних медија. Многи разреди основних школа имају касетофон, видео и рачунар. Неки учитељи ограничавају време (на пример пола сата по детету недељно) током којег дете сме у оквиру слободног рада бити за рачунаром, други учитељи сматрају да је дечија мотивација права мера. Монтесори педагог сноси одговорност за избор програма, видео филмова и касета“ (Seitz & Hallwachs, 1997б: 216). Разговор о овој теми налазимо и код Поле Лилард која каже да је употреба рачунара за потребе дечијег истраживања и каснијих пројеката нова компонента у Монтесори образовању, те да се уведе од девете године живота (Lillard, 2012: 100).

4.4.6 Холистички приступ у настави

Холистички приступ у психологији заступа начело да се појединости психичког живота увек морају проматрати у склопу психичке целине (Вујаклија, 2002: 990), док у настави подразумева методолошку оријентацију ка проблему која поштује принцип од целине ка детаљу, од утиска до анализе. Оваквим приступом у настави обезбеђује се то да се проблем види као нешто више од акумулираног скупа делова и да се посматра у ширем контексту. Утисци се добијају интегрисано и тако утичу на појединца.

Приликом учења читања, како наводи др Стојановић, полази се од говорне целине - изговорене реченице и речи, затим се акустичком анализом долази до гласа (Стојановић, 2001: 98). Сличан закључак налазимо и код Ане Макерони (Anne

Maccheroni) која сматра да се „не слуша једна реч независно од друге. Када неко говори, слушамо значење целе фразе“ (Maccheroni, 1966: 11, сопствени превод). Карл Кристијан Фридрих Кројс (Karl Christian Friedrich Krause 1781-1832), немачки филозоф који је поставио основ научном утемељењу музичког образовања, за разумевање музике тражио је психолошке и естетичке елементе, те као основни проблем у настави поставио је управо *учење целовитости*, доживљај целе форме, што је нешто што касније прихвата модерна педагогија (Reuter, према: Казић, 2013: 57). Код холистичког приступа у настави основна пажња скренута је на утисак, односно, доживљај у тренутку када се нешто у целини презентује. Према Абрахаму Маслоу разликују се две врсте учења:

- посматрачко и
- доживљајно учење.

Према даљем тумачењу, учење на основу посматрања налазимо у науци, а односи се на стицање знања и вештина; објективно је и неперсонално, док се други облик учења заснива на личном искуству и доживљавању (Радоњић, 2004: 30). Како истиче Радоњић, „ништа не може да замени искуство 'из прве руке'. Појмови, фразе, теорије - добијају другачије значење кад су 'осветљени' личним искуством“ (Радоњић, 2004: 30). Слично Маслоу, Роџерс разликује два облика учења:

- когнитивно и
- доживљајно

по коме се под когнитивним учењем подразумевају асоцијативни облици учења (као мнемотехника о којој смо говорили), затим механичко запамћивање вербалног градива. Како каже, сви ови облици пружају неутрална, објективна, од личности независна знања, док доживљајно учење, по Роџерсу, има следеће карактеристике: „читава личност је укључена у такво учење и резултати учења се односе на читаву личност; то учење је самоиницијативно; оно има извесно значење за индивидуу итд“ (Радоњић, 2004: 31). У дискусији Абрахама Маслоу о уметности доживљавања, наилазимо на тумачење по којем се успешност доживљајног остварује ако се испуне одређени услови:

- „треба се утопити, изгубити у појави коју посматрамо, треба бити њоме фасциниран;
- треба живети сада и овде, укинути прошлост и будућност;
- при доживљавању треба заборавити на самог себе;
- треба се опустити, постати једно са доживљеним феноменом;

- треба неговати дечији некритички став - став наивности и невиности;
- треба се пред појавом уздржавати од критичких оцена и интелектуално-логичких активности;
- треба неговати пасиван, пријемчив став“ (Радоњић, 2004: 31).

Оваква вештина доживљавања за Маслова има огроман значај за развој здраве личности. Нарочито су, како даље каже, значајна снажна, такозвана „врхунска искуства“ или доживљаји, која се могу односити на интелектуална открића, на доживљаје везане за читање поезије, лепе књижевности или за слушање неког концерта, јер су великог интензитета, прожета дубоким значењем и смислом за појединца (Радоњић, 2004: 31). Ово је значајно пре свега због тога што, како тумачи др Радоњић, такви доживљаји имају снажне ефекте на касније доживљавање себе самог и света, из њих се учи, али, како даље каже, такво учење није резултат претходно створене намере да се нешто запамти. „Снажни и значајни доживљаји се памте и мењају нас без икакве наше намере. Поред тога, уметност доживљавања препоручује пасивност, предавање појави, уздржавање од интелектуалних интерпретација“ (Радоњић, 2004: 31).

Слична ситуација је и у музици. Наша пракса у настави солфеђа према прилагођеној Монтесори методи, у сегменту опажања музике, ослањала се првенствено на холистички приступ. Опажање смо започињали слушањем музичког дела. Такође, сама радна средина је својом структуром подсећала на делове композиције, али у јединству које је обезбеђивала целина учионице (о овоме више у наредном поглављу).

О памћењу помоћу специфично структурираног простора, на једном месту говори др Радоњић, који услове памћења (задржавања, ретенције, фиксације утисака) групише на:

1. анатомско-физиолошке услове
2. физичке факторе
3. психолошке факторе и
4. понављање - механичке факторе.

У физичке факторе памћења, поред осталог, убраја и просторно груписање утисака и наводи да је размештај у простору, у деловима собе или улице, одавно коришћен као мнемотехничко средство које олакшава памћење (Радоњић, 2004: 61). Ана Макерони такође је упућивала на значај простора прилагођеног настави музике и говорила да „најчешће мислимо да треба да подучавамо музику; а заправо треба да се

концентришемо на стварање музикалне атмосфере“ (Maccheroni, 1966: 4, сопствени превод) мислећи овде и на средину и на сам процес рада.

О хијерархији перцепције елемената музичког садржаја и њеном значају говори и проф. Вера Миланковић која истиче статичност и неефикасност поступака у настави који се не воде целином као основном идејом (Миланковић, 2000: 123). Критикује стил музичког записа мелодије којим се ставља акценат на два елемента: метрички ритам и клавијатурско виђење тонова, чиме је, како каже, мелодија располућена, а препоручује поштовање хијерархије перцепције (Миланковић, 2000: 126) и то преко праћења облика, фразе и хармонског и мелодијског ритма (Миланковић, 2001: 136) до записа нотних висина. Можемо рећи да је приступ настави солфеђа проф. Миланковић у нашој земљи јединствен. Користећи предности холистичког приступа студенти се оспособљавају за сагледавање и анализу већих музичких дела у којима се, приликом анализе и записа, првенствено издваја форма, затим фразиране (а не метричке) целине и ритам смењивања хармонија, а све после констатовања доживљеног утиска о композицији.

Проф. Миланковић у свом разговору о песми као путу ка препознавању музичких параметара и средству за мерење способности, даље каже да се у успешној педагогији музике, холистичким приступом, односно, целокупношћу садржаја и инсистирањем на поштовању карактера песме односно музичког комада, синхронизују тело и ум и тиме развијају сензибилитет и музикалност (Миланковић, 2000; Миланковић, Јелић и Ачић, 2000). „Ако се у слушању музике пажња концентрише на дефинисање карактера композиције, отворене су могућности реконструисања великог броја детаља после слушања“ (Миланковић, 2001: 137). Са овом констатацијом се у потпуности слажемо, а потврђено је и експерименталним истраживањем. Наиме, када се после проласка кроз хијерархијске ступњеве према прилагођеној Монтесори методи у настави солфеђа, путем - *од доживљаја до записа*, ученици припремају за финални облик мелодије, способни су да пре нотног записа усмено констатују многе параметре који чине саставни део композиције. Ово сматрамо ресурсом који је недовољно искоришћен у настави, а чини потенцијал сваког детета кроз који се они исказују, свако према својим способностима, што и јесте важно. Код опажања какво смо применили деца пролазе фазе изражавања у којима се свако дете исказе у некој мери. Композицију не чини само један параметар - висине, па тако се и не опажају само висине. Парадокс је већи тиме што се приликом опажања у настави солфеђа конципираној на уобичајен начин, само висине захтевају. Чини се да је

традиционалним методом рада на опажању звука, изостављен сваки други елемент, осим нотних висина. Како др Сања Грујић-Влајнић каже: „понекад у жару да се музика приближи, појасни или објасни заборавља се онај најважнији део: потребно је доживети и оживети је“ (Грујић-Влајнић, 2010: 94).

Када је реч о структурирању музичких елемената у настави инструмента, најпре бисмо рекли да и они у свести треба да се групишу хијерархијски. Пример приликом сагледавања партитуре композиције код извођача, даје Маја Маријан која каже да се у извођачевом менталном простору стварају структуре музичких елемената од најједноставнијих до сложених и то тако што извођач, уочавајући и упоређујући елементе дела међусобно, гради јасну представу о целини дела у свом менталном простору (Маријан, 2012: 134). Маријан даље говори о идеји целине и тачно закључује да је то највиша тачка музичке мисли која омогућава јасно сагледавање свих параметара унутар ње (Маријан, 2012: 135). Овде је реч о специфичном холистичком приступу у настави инструмента и односи се на процес сагледавања и тумачења композиције. Овом темом се нећемо бавити детаљније, јер није везана за наше централно истраживање. Пример, међутим, ипак дајемо ради информације, јер је код нас изазвао интересовање с обзиром на то да подстиче идеју холизма и у методици наставе инструмента.

Рећићемо сада неколико речи о потреби слушања музике у овире функционалног учења музике. Зашто је слушање музике толико важна компонента личног уметничког сазревања и образовања појединца и групе? Почнимо од тога да је, по речима проф. Вере Миланковић, слушање музике у прошлости био школски предмет, који због, како се наводи, методске неутемељености, није био у могућности да се даље развија, па је на крају и укинут (Миланковић, 2008: 7). Слушање музике има сврху и циљ. Богаћење личних звучних фондова резултира широким општим и музичким образовањем. Конкретни циљеви се постављају непосредно пре слушања и могу имати везе са естетским доживљајем, карактером, извођачким апаратом, плесним/моторним изражавањем онога што се чује у односу на то како се слушана музике рефлектује на емоције. О утицају музике на тело и душу проф. Миланковић цитира Ивана Фохта који каже да нас музика „понесе, ми телом и душом ('психосоматски') поиграмо, чим чујемо једну плесну мелодију она може да преставља и једно чисто физичко уживање, и падање у транс“ (Фохт, према: Миланковић, 2008: 14).

Свест о одређеном жанру и наклоност ка одређеним врстама музике „развија се и почиње да се уобличава код већине деце тек око девете године старости“ (Грујић-Влајнић, 2010: 93), што педагозима отвара веће могућности у вези избора репертоара и осмишљавања програма за слушање музике. Када је реч о деци у нижим разредима школе за основно музичко образовање, сусрет са слушањем музике се може успоставити путем песама са текстом и пробраних композиција из уметничке литературе. Тежиште рада на песми, према речима др Милене Петровић, треба да буде усмерено ка лепоти испеваног тона, „јер се на тај начин деца од самог почетка усмеравају на слушање као најважнију и најпотребнију способност једног музичара“ (Петровић, 2000: 85). Такође указује на велики значај употребе композиција из народне и уметничке музичке традиције у настави солфеђа, јер тако ученици путем наставе упознају већи број дела народне музичке традиције различитих народа, као и дела и одломке дела уметничке музичке литературе. Нека од тих дела, како се даље наводи, могу постати и трајна духовна својина, а свакако да ће у великој мери касније утицати на обогаћивање њихових личности (Петровић, 2000: 85).

Чиниоци који се узимају у обзир да би методска поставка за слушање музике била правилна, према нашем мишљењу и начину који смо спровели приликом увођења прилагођеног Монтесори метода у наставу солфеђа, морају пратити неколико параметара који следе свој циљ у служби функционалног учења, а то су:

1. први степен слушања повезује се са првим утиском, доживљајем музике и њеног карактера и исказује се трансфером на ликовни израз
2. други степен слушања повезује се са моторичким изразом, кроз покрет
3. трећи степен слушања повезује се са фактуром и мелодијско-ритмичком контуром
4. четврти степен слушања повезује се са записом.

Слушање музике је, дакле, подигнуто на ниво: *слушање музике са записом*, уз пролажење свих наведених ступњева, који обезбеђују *лични доживљај* и *сопствени утисак* о композицији исказан кроз сликање и покрет. У функционалном смислу коначно, путем слушања музике, уколико је слушање методски правилно осмишљено и добро вођено, ученици имају прилику да доживе и сами исказу своја осећања подстакнута извесним музичким карактером. У нашој пракси у великој мери је

присутан репродуктивни модел наставе на штету функционалног моделовања наставе.²⁶

Када говоримо о естетском доживљају слушане музике, треба рећи да истраживања показују да је уочавање естетског значења музике највиши вид музикалности (Брковић, 2011: 289). На основу научних истраживања уочено је да се, поред тога што се на узрасту од осме до једанаесте године значајно увећава способност естетског процењивања, са узрастом постепено остварује спој когнитивног (сазнајног) и афективног (чувственог, чулног), као и да средина и образовање могу значајно да убрзају процес развоја естетског процењивања (Брковић, 2011: 289).

Упоредо са способношћу естетског процењивања, може се развијати способност лепог извођења. Аналогију између начина учења говора и начина певања помиње др Гордана Стојановић која каже да акустичке вежбе читања подразумевају вежбе у слушању говора, развијању пажње и концентрације у току слушања, затим уважавање саговорника и подражавање правилног говора. Др Стојановић предлаже да се, слично томе, у музичкој настави организује певање уз слушање „како би се деци дао узор у начину обликовања гласа и чисте интонације, а пре свега, интерпретације песме“ (Стојановић, 2001: 99). У књизи *Методика музичке писмености* аутора др Зориславе Васиљевић говори се о томе да „васпитни циљеви наставе подразумевају естетско развијање младих и наставу која неће ометати развој ученикових музичких способности“. Аутор препоручује „стицање позитивних навика и мотивације ученика путем естетских садржаја рада као грађе за спровођење музичког описмењавања“ (Васиљевић, 2000а: 56) што се начином рада по Монтесори методи управо доводи у праву меру у односу на друге садржаје. Мр Драгана Тодоровић сугерише да је од најранијих сусрета са музиком код деце потребно инсистирати на изражајном елементу и карактеру мелодије која се пева или свира. Даље наводи да управо давање смисла, односно, замишљеног садржаја мелодији, буди свесну тежњу ка естетској интерпретацији (Тодоровић, 2006: 75). Приметили смо да се у нашој наставној пракси, упркос напорима домаћих педагога да се то мења, естетика помиње само када се певају песме са текстом. На једном месту др Ивана Дробни указује на компоненте музике у чијем садејству се она мора испољавати и наводи: линеарну (мелодијску), ритмичку, тоналну, акустичку, хармонску, структурално-формалну и колористичку (Дробни,

²⁶ Више детаљнијих информација о теми слушања музике можемо пронаћи у раду „Од вођеног слушања музике до разумевања елемената музичке структуре“ аутора Петровић Милене, Миланковић Вере, Ачић Гордане и Суботић Нине, објављеном у Зборнику радова Педагошког форума сценских уметности, бр. 11, 2009.

2008: 109). Ове компоненте сасвим јасно и тачно осликавају формалне музичке околности. Према нашем мишљењу постоји још једна суштинска компонента која би употпунила ове музичке елементе. Полазећи од тога да се музика не изводи и не ствара сама, већ је увек изводи и ствара човек, за суштинску компоненту сматрамо психолошку, односно, субјективно-емотивну или естетску компоненту, која произлази из емоција.

Учење солфеђа треба да има вишу сврху од умећа читања и записивања нота, јер нас је, како каже Марија Монтесори, природа „обдарила многим способностима. Морамо их развити мада ни то није довољно: треба се њима служити“ (Монтесори, 2003: 187). Зато је изузетно важан начин вођења наставе, што значи да, према др Младену Вилотијевићу, „са једне стране, избор садржаја треба да буде тако обликован да укаже на значајне узајамне везе и односе између информација, а са друге, наставни рад треба да се усмери на развијање начина запажања, тумачења, организовања, складиштења и поновног дозива информација“ (Вилотијевић, према: Стојановић 2001: 100). Овакав производ наставе обезбеђује се функционалним начином учења. Проблем који се јавља у организацији наставе солфеђа, а на који су указали многи наставници кроз групни интервју - фокус групе у току прелиминарног истраживања, јесте мали број часова солфеђа недељно. У књизи др Зориславе Васиљевић *Методика музичке писмености* ауторка управо дискутује о оптерећењу које настава у музичкој школи врши на ученике, али у другом контексту. Истиче да се деца уписана у музичку школу (као и њихови родитељи) свесно одричу „слободног времена за игру и разоноду“. Даље се говори о томе да се „известан број педагога музичке писмености“ залаже за растерећење наставе и то тако што би се „кроз анимирање деце вршио и образовни процес рада“. Аутор З. Васиљевић сматра да би таква настава била исувише спора и да „може да се спроводи у музичким забавиштима са децом предшколског узраста, где се има довољно времена за развијање несвесног доживљавања музичких елемената и њихово претварање у свесно владање материјом“. У наставку се дискутује о томе колико је материје предвиђено наставним програмом која мора да се пређе у настави солфеђа, да би настава солфеђа координирала са наставом инструмента, а све у односу на (мали) број часова недељно. Претпоставља се и да „уколико наставник заступа мишљење да настава солфеђа има за циљ развијање музикалности, а тек у другом

плану оспособљавање за читање и репродукцију музичког текста - програм из музичке писмености почиње видно да закашњава за наставом инструмента. На крају аутор закључује да „координација са наставом инструмента има доминантну улогу“, а да „развијање музичких способности треба да буде производ правилног наставног процеса, а не основни циљ“ (Васиљевић, 2000а: 54).

Ми бисмо из ове дискусије издвојили чињеницу да деца у том узрасту не могу свесно да се одрекну игре и разоноде, то чине њихови родитељи за њих, као што чине у вези са многим другим одлукама у животу детета, те је та несвесност разлог више да се настава обликује тако да садржи дидактичке игре и не одвоји их много од њиховог реалног света у којем је игра свакодневна активност, потреба и саставни део живота. Дакле, дете се уписује у музичку школу да би се оспособило да свира одређени инструмент и да би развило своју музикалност. Оба параметра - развој музикалности и оспособљавање за читање и репродукцију музичког текста - врше се на оба наставна предмета: на солфеђу и на инструменту. По нашем мишљењу ова два параметра се не могу раздвајати. Због оваквог нашег става смо се и одлучили на експеримент који би подразумевао увођење методе која сублимира квалитет наставе у односу на квантитет часова и у исто време психолошки задовољава стандарде наставе и њеног прогреса са једне и одговара захтевима дечијег правилног развоја, са друге стране.

Такође смо се залагали за методу која, као и у традиционалној настави, у себи има употребу више чула: чуло слуха, вида и чуло додира, с том разликом што се у прилагођеној Монтесори методи чуло додира употребљава и уз помоћ дидактичких материјала. Методом Монтесори наметнуло се чуло додира кроз дидактичке материјале и моторика (покрет), те се на тај начин допуњује и проширује метода која је била заступљена на претходним нивоима школовања, будући да је настава солфеђа са применом прилагођене Монтесори методе вођена у трећем разреду школе за основно музичко образовање. Такву методу можемо назвати полисензоријална метода или мултисензоријално учење солфеђа. Поред мултисензоријалног приступа настава је допуњена дидактичком игром, дидактичким материјалима, специфичним изгледом учионице у служби поштовања холистичког и функционалног начина учења.

Успешност примене прилагођене Монтесори методе у настави солфеђа у трећем разреду, једним делом зависи од тога на који начин су деца претходно радила солфеђо, међутим, као што се из експерименталног рада могло уочити, ученици се лако привикну на начин рада који мотивише на учење и акцију. Основни циљ рада није тај да се претходне методе рада исправљају, већ да се оне надограде и допуне.

Прилагођена Монтесори метода у настави солфеђа је приступ којим се проширују претходна знања и којим се упућује и на друге могућности решавања проблема у настави солфеђа.

Конкретну примену Монтесори методе у настави имали смо прилике да видимо у основној општеобразовној Монтесори школи у Загребу, где смо са лакоћом пратили ток наставног процеса, будући да смо се претходно едуковали на семинару за Монтесори васпитаче и стекли стручни назив Монтесори едукатор. У поглављу које следи даћемо кратак приказ наставе у Монтесори основној школи у Загребу и основне елементе Монтесори семинара.

5. ПРАКТИЧНА ИСКУСТВА У МОНТЕСОРИ ОКРУЖЕЊУ

У оквиру овог поглавља представићемо лична искуства из Основне Монтесори школе у Загребу, као и искуства везана за *Монтесори семинар* који се одржава под покровитељством *Монтесори друштва Србије*, а који смо похађали у мају 2011. године.

5.1 Искуства из Монтесори Основне школе у Загребу

Основну Монтесори школу у Загребу посетили смо 16. новембра 2011. године. Будући да смо имали жељу да у пракси сагледамо спровођење Монтесори методе са школском децом, одлучили смо се за школу у Загребу, јер је основна Монтесори школа у Београду, као што смо већ раније рекли, отворена септембра 2011. године и у својој структури ученика нема деце старијег узраста, те у том узрасту није могуће сагледати методе рада.

Школа има свих осам разреда и вртић у свом саставу, 134 ученика у десет комбинованих одељења и 26 ученика предшколског узраста. Користи површину од 1000m². Са радом је почела школске 2003/04 године, а вртић је основан још 1934. године, за живота Марије Монтесори. Основала га је баруница Dédée Vranuczany, па је по њој и школа добила име. У школи се поштује редовни програм прописан од стране Министарства просвете и спорта Републике Хрватске. Као и у свакој Монтесори школи и овде се узрасти мешају, па тиме старија деца уче да помогну млађој, а млађа се уче да траже помоћ од старијих.

Сам почетак предавања конципиран је кроз пет прича:

1. О настанку света
2. О настанку земље
3. О настанку човека и цивилизације
4. О настанку бројева
5. О настанку језика

Презентација ових прича/лекција врши се у три ступња:

1. Информација се презентује - причање прича, деца постављају питања, усмеравање на материјал за учење;

2. Дете процесуира информацију - препознавање и конкретизација кроз рад са материјалом, самосталан рад, процењује се дужина самосталног рада и мотивисаност за рад;

3. Дете може именовати и употребити знање - презентовати.

Дефиниције се ученицима дају на крају, дакле, после презентације кроз сва три ступња.

Поступак рада је такав да је наставнику циљ да ученика наведе на одговор, а не да им даје одговор у информативном виду и кроз дефиниције. Наставник је у позадини. Час траје према потреби ученика, не 45 минута. Ради се у мањим групама и наставник се труди да ученици раде сами. Ученици сами бирају шта ће радити, с ким ће радити (сам, са групом), колико дуго и на којој површини ће радити (за столом, на поду). Предмети се бирају на недељном нивоу, свако дете бира шта ће радити у току недеље, али су условљени да обаве програм до краја недеље. На крају недеље се прегледају домаћи задаци.

Космичко образовање, идеја Марије Монтесори о повезаности свих ствари у природи, организовано је тако да се сви природни и друштвени предмети уче заједно. Када се, на пример, прича о Америци као географском појму, информације се не одвајају од информација везаних за биологију, порекло народа, генетику, хемију, дакле, каже се све о том појму. Космичко образовање је као допунски програм, деца могу да науче више, да изађу са додатним знањем. Деца раде извештаје о, на пример, птицама, одређеним животињама, рудама и тако даље. Предаје се, дакле, путем презентације, кроз разговор и слике.

Ученици од првог разреда могу да бирају Cambridge program који подразумева математику, science (биологија, хемија, физика) и енглески за изворне говорнике (напредни енглески). После шестог разреда ученици полажу испит који је као пробни тест за испит у осмом разреду, који, ако се положи, пружа шансу ученику да без пријемног испита упише гимназију која има Cambridge program (у Загребу је то Десета Гимназија). Када се заврши четврти разред средње школе поново се полаже испит. Ако ученици положе овај испит, по аутоматизму се уписују на Cambridge и остале факултете у Уједињеном Краљевству.

Ток наставе од првог до четвртог разреда:

од 8:30 до 12:00 први и други разред

од 8:30 до 12:45 трећи и четврти разред

са једном паузом за ужину од 9:15 до 9:35. Све остале паузе ученици бирају сами. Ручак је у 12:45 и до 13:30 раде домаћи са учитељицом. У 13:30 почиње боравак и траје до 17:00, а ученици бирају да ли ће у боравку остати. Слободне активности у боравку су: фудбал, ликовне радионице, драмска радионица, информатичка радионица, класични плес, tae-kwon-do, музичка радионица, немачки као други језик, млади истраживачи, веронаука, библиотека.

Утисак о разреду у којем смо вршили опсервацију наставе и активности, углавном је на почетку био везан за осећај забринутости по питањима везаним за постигнуће предвиђеног градива, несигурности по питању препуштености деци себи самима и по питању успостављања дисциплине, будући да наставник нема ауторитативан став. Затим су, по истеку неколико сати у учионици, сумње и страхови били не само сувишни, већ неприкладни. Навикнути на фронтални приступ, репетитивно излагање, строгу дисциплину у раду, игубили смо поверење у дечије способности, којих, заправо у правом смислу, нисмо ни били свесни, јер у својој пракси нисмо имали прилику да посматрамо децу у оваквом педагошком окружењу. Свест о дечијим способностима у школском узрасту може се увидети тек када дете у школској средини постане активно. Ако је, међутим, школска средина неправилно постављена, ако у детету не подстиче и развија постојеће потенцијале, она је за дететове способности погубна, дете се утапа у систем и не испољава својствену креативност и друге способности. Многа способна деца у таквом школском систему постају, према нашим стереотипним проценама, лења, а заправо се одупиру таквом програму и траже стратегију и излаз у другим сферама интересовања.

Деца у Монтесори учионици су ангажована и озбиљно схватају свој заједнички рад, али делују опуштено и срећно. Спонтано устају да узму потребан предмет разговарајући међусобно, а да притом, никада не дође до галаме и порушене дисциплине и реда, иако наставник само посматра или на позив ученика помогне у изради извештаја или презентације. Деца су самопоуздана, поштују се међусобно и поштују оно чиме се баве. Когнитивни и социјални развој теку паралелно, деца се повезују једни са другима кроз рад. Овде се јасно види производ функционалног учења, јер деца размишљају, предлажу своје идеје и доносе закључке на основу онога што су урадили, испробали и научили.

5.2 Монтесори семинар

Монтесори друштво Србије са седиштем у Суботици сваке године организује едукативне семинаре за будуће кориснике Монтесори методе из различитих професионалних и друштвених категорија: родитеље, васпитаче, дефектологе, стручне сараднике, педагоге, истраживаче и остале заинтересоване. Семинар који смо похађали одвијао се у Београду у периоду од 5. до 8. маја 2011. године, у трајању од четири дана у оквиру програма четрдесеточасовног интензивног базичног Монтесори курса.

Потребно је рећи да је Монтесори базични курс који смо похађали (као и сви остали курсеви), предвиђен за предшколски узраст и даје опширан опис кључних компонената Монтесори методе, али са самом методом не залази у школски узраст.

Програм едукације састојао се из теоријског и практичног дела, предавања и радионица. Теоријске основе програма едукације биле су базиране на:

- основним одликама реформних и алтернативних педагогија
- животу и раду Марије Монтесори
- основним одликама, начелима и карактеристикама Монтесори педагогије (положај детета у Монтесори педагогији, припремљена средина, Монтесори материјали, улога васпитача, од хаоса до нормализације у понашању, слобода и дисциплина и тако даље),

док се практични део едукације односио на тумачењу, презентацији и увежбавању правилног коришћења материјала из области:

- практичних активности (активности свакодневног живота)
- сензорних активности
- језика
- математике
- космичког образовања
- музичког образовања
- игре тишине.

Организатори курса такође су припремили и материјале за учеснике, који су садржали:

- приручник са описом материјала, игара и опширним упутствима за практичан рад

- писани материјал који прати тему

- збирку фотографија материјала на ЦД-у

- видео записе.

Учесници семинара на крају добијају „Сертификат за Монтесори васпитача“, који издаје Монтесори друштво Србије, а признат је од стране Министарства просвете Републике Србије.

Следи приказ конкретне примене Монтесори методе у настави солфеђа, односно, експерименталне наставе, који ће садржати опис педагошког простора у којем се настава одвијала, дидактичких материјала и дидактичких игара намењених за наставу солфеђа и приказ рада на два основна елемента у настави солфеђа - опажању и репродукцији.

6. МОНТЕСОРИ ПЕДАГОГИЈА У НАСТАВИ СОЛФЕЋА (ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА НАСТАВА)

Експериментална настава одвијала се у Основној музичкој школи „Петар Коњовић“, Грчића Миленка 71, 11010 Београд (Вождовац). Настава у овој школи изводила се у два одељења трећег разреда, експерименталном и мешовитом, док је контролно одељење било одељење трећег разреда Основној музичкој школи „Др Војислав Вучковић“, Кондина 6, 11000 Београд (Стари град). Истраживање је спроведено у периоду од фебруара до јуна 2012. године и обухватило је друго полугодиште једне школске године. Експериментално одељење бројило је 9 ученика, а настава се спроводила у потпуности по Монтесори методи (сви часови, два пута недељно, 36 часова). Мешовито одељење бројило је 5 ученика, а настава се спроводила тако што је, од два часа недељно, један час вођен по Монтесори методи, а други по стандардној методи, укупно 18 часова по Монтесори методи. Контролно одељење бројило је 13 ученика и комплетна настава спроводила се по стандардној методи. Наставу у експерименталном одељењу смо водили самостално, настава у мешовитом одељењу вођена је комбиновано: по Монтесори методи водили смо самостално, а по стандардној методи водио је предметни наставник Верица Ћургуз и наставу у контролном одељењу водио је предметни наставник Слађана Торбица. Методе рада на претходним нивоима школовања, према речима предметних наставника, заснивале су се на функционалној методи Миодрага Васиљевића. Наставници су од литературе користили: Солфеђо за први разред основне шестогодишње музичке школе аутора Весне Цветковић и Јасмине Михаљице, Солфеђо за други разред основне шестогодишње музичке школе аутора Весне Цветковић и Јасмине Михаљице, Солфеђо за трећи разред шестогодишње основне музичке школе аутора Александре Јовић Милетић и Зорана Николића и Солфеђо за први, други и трећи разред ниже музичке школе аутора Боривоја Поповића.

Пре почетка експеримента извршена су прелиминарна истраживања, која ћемо описати касније. Резултати и дискусија о активностима које ћемо описати, биће дати у трећем поглављу овог рада.

6.1 Адаптација педагошког простора

Први корак у спровођењу Монтесори методе у настави солфеђа односио се на прилагођавање амбијента учионице у којој се настава спроводила. Са прилагођавањем амбијента отпочели смо заменом класичних клупа округлим белим столовима наменски дизајнираним по мерама прилагођеним дечијем узрасту од девет до дванаест година. Поред висине, водило се рачуна и о пречнику столова, будући да су предвиђени за групни рад, односно, о чињеници да за столом треба да седи више ученика истовремено. Овим смо имали за циљ да се распоред седења по колонама, односно, када деца седе једни иза других, промени и прилагоди Монтесори принципу да се све ради заједнички, да деца међусобно комуницирају, да се оствари интеракција међу ученицима, да једни другима помажу ако је неопходно, да размењују мишљења и идеје, да схвате да то што су на часу не значи да су на такмичењу, већ да су сви део сазнајног процеса.

Амбијент Монтесори просторија (или припремљена околина, према Марији Монтесори) у учионицама Монтесори школâ општеобразовног типа, подељен је у, такозване, кутке са материјалима, па тако постоје: кутак за језик, кутак за математику, кутак за игру тишине, кутак са сензорним материјалима и тако даље. Наша експериментална *Монтесори музичка учионица* у функционалном смислу потпуно одговара оригиналној Монтесори учионици, јер је структурирана по одељцима (куцима), али у *Монтесори музичкој учионици* куци чине компоненте *једне* области - музике. Распоређени су тако да, када се процес коме су намењени заврши, формирају целину и то према путањи *од доживљаја до записа*. Просторном одвојеношћу, куци очигледно представљају одређену хијерархију обраде музичких елемената, а сви они заједно, под окриљем *Монтесори музичке учионице*, чине неодвојиву целину, аналогно структури музичког дела.

У самој учионици куци су видно издиференцирани распоредом столова и натписима. Столова укупно има пет: три стола служе за кутке, а остала два округла стола употребљавају се за процес репродукције, за учење теорије музике, опажање интервала или акорада и за те столове ученици се смештају по доласку у учионицу. У учионици још постоји наставничка катедра, клавир, табла, столице, означена путања на поду у делу за покрете, материјали, ЦД плејер и биљке. Натписи се односе на функцију кутка, па тако постоје:

1. *емотивни кутак*

2. *плесни кутак*
3. *мелодијско-ритмички кутак и*
4. *писмени кутак.*

У *емотивном кутку* или *кутку за слушање и доживљавање музике* налази се сто са столицама и материјали: прибор за цртање, боје, блокови, свеске.

Плесни кутак је простор за плес, односно, место на средини учионице са означеном елипсастом путањом на поду по којој се ученици крећу у фази слушања и доживљавања музике.

У *мелодијско-ритмичком кутку* налази се сто са столицама

У *писменом кутку* налази се сто са столицама.

Фотографије изгледа учионице налазе се у Прилогу број 1.

6.2 Дидактички материјали за наставу солфеђа

Материјали који су коришћени у сврху експеримента у трећем разреду основне музичке школе, поред већ поменутих (прибор за цртање, бојице, блокови, свеске) били су углавном различите врсте картица. Њихова сврха биће описана у склопу дидактичких игара. Будући да су у питању деца узраста од десет до дванаест година, употреба материјала се своди на мању меру, јер су деца, како су старија, способнија да схвате апстрактно, без употребе средстава конкретизације. За млађу децу, међутим, предвидели смо сензорне материјале о којима ће више бити речи нешто касније.

6.3 Дидактичке игре

Дидактичке игре које смо осмислили у оквиру прилагођене Монтесори методе за наставу солфеђа, могу се примењивати само у оквиру Монтесори музичког програма и то од стране обучених Монтесори наставника музике, будући да су део комплетног Монтесори окружења, почевши од амбијента, преко Монтесори принципа који се у овом делу тичу не такмичарског приступа игри, до специфичног положаја наставника који ни у једном тренутку спровођења методе нема ауторитативан и процењивачки став, тиме ни приликом спровођења дидактичких игара. Наставник је као вођа, особа која даје упутства и води игру, као нека врста модератора. На крају игре кратко се, уз

осмех као знак подршке, прокоментарише: „одлично“, „врло успешно“, „сви сте добро одиграли игру, идемо даље“, без давања поена или било какве предности једних над другима или једне групе ученика над другом групом. Циљ није да неко буде успешнији од другог, већ да сви заједно буду успешни и науче градиво кроз игру. Циљ је стицање дуготрајног знања. Приказ свих осмишљених дидактичких игара дат је у Прилогу број 2.

6.4 Обликовање метода рада

Сада ћемо описати сам процес рада на часу и то у две основне дисциплине у настави солфеђа: репродукцији и опажању. Резултати и дискусија биће дати у наредном поглављу.

6.4.1 Рад на репродукцији

По стандардној методи рада²⁷ репродукција се, у начелу, одвија тако што се, после утврђеног и отпеваног штива тоналитета и његове каденце, углавном (али не и увек) прелази на кратку анализу мелодије намењене певању. У пракси се најчешће мелодија пева уз хармонску пратњу *и када се први пут чита*. Мелодију ученици први пут певају заједно. После тога прелази се на дискусију око делова који нису добро изведени, проналази се узрок грешке и даје се решење. Морамо да нагласимо да овај део процеса рада на репродукцији поштује мањи број наставника. Углавном се мелодија пева групно више пута, а занемарује се рад на детаљу и инсистирање на чистом певању „проблематичних“ места. Ово је један од кључних момената приликом читања с листа: смишљено решавање проблема интонације и њихово свесно превазилажење. После групног певања наставници предлажу појединачно извођење. Том приликом, грешке у интонацији углавном се исправљају свирањем тачног тона на инструменту или певањем тачног тона од стране наставника, уместо навођењем ученика на схватање узрока грешке и последица које тај узрок ствара, односно, навођење на сопствено закључивање и самостално, аутоисправљање. Потребно је да ученик сам спозна процес мишљења и усвоји га као образац, по којем ће касније решавати исте и сличне проблеме. Принцип

²⁷ Под појмом стандардна метода рада, као што смо раније у раду објаснили, подразумевамо уобичајен начин рада који се спроводи у школама у Србији. Још бисмо додали да је метода рада на репродукцији и опажању иста она кроз који смо и лично прошли у току школовања.

рада код којег се узрок нестабилне интонације објашњава, при чему ученик сам долази до закључака и решења, за резултат има трајно усвојене стратегије или шеме помоћу којих се репродукција одвија без грешке.

Рад на репродукцији према прилагођеној Монтесори методи, поред објашњавања које води самосталном закључивању, одвијао се уз још једно регулаторско средство - руку чија је улога била да прати мелодијско-ритмички ток и усмерава репродукцију. Рука је била водич који је контролисао интонацију и кретање кроз мелодију, као што смо раније рекли - контрола, односно, превенција грешке. Више речи о овоме биће у резултатима истраживања. Читање с листа конкретно се одвијало у неколико корака:

1. исписана је мелодија на табли са артикулационим и агогичким ознакама;
2. ученици стоје испред табле, у плесном кутку;
3. констатује се тоналитет и метар;
4. помоћу камертона се отпева штим тоналитета и каденца;
5. ученици, затим, припремају репродукцију тако што мелодију певају у себи користећи се десном руком за тактирање;
6. затим припремају репродукцију тако што мелодију певају у себи користећи се десном или левом руком или са обе руке, које прате ток мелодије;
7. када су спремни, певају мелодију:
 - а) групно без хармонске пратње,
 - б) са хармонском пратњом,
 - в) појединачно, по личној жељи;
8. уколико дође до грешака у интонирању, исправљају се методом анализе узрока и последице, указивањем на решење, а не давањем решења.

Када у нотном тексту постоји пауза, ученицима је сугерисано да затворе шаку и благо је повуку ка себи, а када је нота продужена тачком удар се да ногом тамо где је природни акценат. Тиме се обезбеђује истовремено праћење мелодијске, ритмичке и метричке компоненте у примеру.

6.4.2 Рад на опажању звука

Опажање звука према прилагођеној Монтесори методи у настави солфеђа, дефинисали бисмо као опажање које се одвија процесом *од доживљаја до записа*, уз рад на

стварању осећаја целовитости. Сам процес осмишљен је као комбинација неколико области у раду на предмету солфеђо или области које би, по нашем мишљењу, требало да постоје у настави солфеђа. Комбинују се: слушање музике, трансфер музичког на ликовни израз, учење ритма кроз покрет тела, конкретно уочавање компоненти мелодије кроз специфичан поступак припреме пред запис. Композиције из уметничке литературе које смо одабрали за слушање и опажање дате су у Прилогу број 4. Када смо описивали физички амбијент *Монтесори музичке учионице*, објаснили смо да је конципиран у односу на процес мишљења и осећања од тренутка када се музика чује до конкретног записа, заправо, кроз кутке. Рад кроз кутке одвијао се у неколико фаза.

Прва фаза рада:

Ученици седе у „емотивном кутку“ са припремљеним материјалима. Наставник најављује композицију коју ће слушати, описујући време, околности под којима је настала (намену), композитора и програмски садржај уколико је такав тип композиције. Затим, ученици слушају композицију коју пушта наставник са музичког уређаја. Пушта се дужи део композиције од онога који је предвиђен као задатак за записивање. Композиције су сложеношћу примерене узрасту трећег разреда шестогодишње школе за основно музичко образовање (видети Прилог број 4). Бирани су композиције у тоналитетима који су претходно обрађени. Водили смо рачуна о томе да снимци буду технички квалитетни, а да композиције изводе еминентни извођачи. Такође, пратили смо актуелни програм рада за трећи разред шестогодишње школе за основно музичко образовање. Најновији програм основног музичког васпитања и образовања усвојен 2010. године и преглед плана рада за друго полугодиште трећег разреда, који смо добили у школи где се вршило експериментално истраживање, налази се у Прилогу број 3.

У време док су слушали музику, ученици су преносили своје менталне слике које музика и утисци из припремног разговора стварају и сликали су цртеж. Док су сликали, текао је разговор о карактеру композиције и извођачком апарату, о променама које уочавају у музичком току и слично.

Друга фаза рада:

У другој фази рада, ученици прелазе на телесни доживљај у „плесни кутак“. У овом делу за ученике је припремљена „ритмичка трака“ (широка линија у облику елипсе исцртана по поду у делу учионице предвиђеном за плесни кутак) по којој

ученици у ритму мелодије треба да се крећу, играју или одглуме доживљај који изазива музика или ако желе да покретима руку прате кретање мелодије.

Трећа фаза рада:

Трећа фаза рада подразумева рад у „мелодијско-ритмичком кутку“ у којем се мелодија представља кривом линијом по линијском систему, управљана дететовим осећајем за препознавање смера кретања мелодије. Затим се ритмичка окосница исписује испод линијског система.

Четврта фаза рада:

Ова фаза је завршна, ученици прелазе у кутак за записивање музике, „писмени кутак“, у којем се мелодији даје коначан изглед у нотном запису. По записивању мелодије, сви заједно је репродукују.

Време опажања је ограничено на петнаест минута. Када се савлада систем кутака ученици могу да бирају у који ће кутак ићи када је најављено слушање и опажање музике. То значи да ученик у оквиру ове активности која траје петнаест минута може, ако је способан или ако тако осећа, одмах да иде у „писмени кутак“, запише мелодију и ако жели пређе у „емотивни кутак“ или у кутак за покрет. Поштује се слободна воља ученика и омогућава слободан избор редоследа перцепције, што уједно представља једну од битних карактеристика Монтесори методе. Обавеза је, међутим, да прођу кроз емотивни и плесни кутак. Последњих десет минута на часу, када то организација часа дозвољава, ученици могу да бирају шта ко жели да ради, па се део ученика опредељује за слушање и рад по куцима, део за дидактичке игре, а део за репродукцију, посебно ако се на часу радила песма са текстом.

II МЕТОДОЛОШКИ ДЕО РАДА

1. ПРОЈЕКАТ ИСТРАЖИВАЊА

1.1 Предмет истраживања

Специфичност рада у музичкој школи дозвољава могућности за иновирање наставног процеса, најпре због тога што се настава базира на изучавању уметности, па се тиме наставни процес може додатно мењати. Уметнички предмети и њихове методике, будући да нису егзактне науке, стварају погодан терен за модификацију наставног процеса. Методика наставе је наука која своје законитости темељи на основу понашања субјеката приликом деловања одређених методичких принципа, те се као последица педагошких истраживања и у односу на њихове резултате нека начела могу мењати и допуњавати. Предмет нашег истраживања је увођење Монтесори методе у наставу солфеђа на нивоу Школе за основно музичко образовање, као и анализа ефеката примењене методе сагледаних кроз резултате праћења рада из наставе. Монтесори метода се уводи на тај начин што се предвиђени програм рада поштује у потпуности уз извесне допуне. У оквиру обраде садржаја планираних у програму рада, новину представља начин, односно, метода презентације наставних садржаја. У оквиру укључивања прилагођене Монтесори методе у наставу солфеђа, поред наставног процеса мења се и педагошки амбијент, па је тако Монтесори метода транспарентно представљена самим учесницима у лабораторијско-експерименталној настави. Монтесори метода се води принципом „помози ми да урадим сам“, што подразумева средину у којој наставник даје упутства, а ученици до закључака долазе сами. Користи се функционална метода учења кроз дидактичку игру и покрет тела. У току школовања, у начелу, знања би требало да буду презентована у условима који омогућавају самостално истраживање и откривање, проналажењем узрока и последица у одређеним процесима.

1.2 Проблем истраживања

Проблем који смо истраживали односио се на могућности оспособљавања ученика за учење солфеђа по Монтесори принципима рада, односно, за учење кроз личну

ангажованост, акцију и полисензоријално учење. С тим у вези, проблем поставке истраживања јавио се приликом транспозиције, трансформације и прилагођавања једног педагошког приступа рада (Монтесори модела) осведоченог у вртићима и школама општеобразовног типа, у нови амбијент музичке школе и наставе солфеђа. Будући да се Монтесори метода одликује употребом специфичних дидактичких материјала, специфично припремљеном средином, нарочитом приступу према детету, неговањем холистичког приступа материји која се изучава, као и посебним акцентом на покрету и дидактичкој игри у циљу савладавања градива, то се највећи део проблема састојао управо у томе да се Монтесори метода правилно адаптира и примени, а да се у исто време води рачуна о томе да се избегну потенцијална одступања од начела методике наставе солфеђа. Такође, један од практичних проблема био је и тај што су ученици морали да се привикну на нови амбијент и нови начин рада, при чему је кључну улогу у што дискретнијем увођењу нових правила имао сам наставник. На крају, као део општег истраживачког проблема, јавио се и задатак остваривања свих истраживачких питања.

1.3 Циљ истраживања

Основни циљ истраживања је иновирање наставног процеса и методских поступака у настави солфеђа ради подстицања ученичке мотивације, унутрашњих потенцијала за учење и креативности у музици, стицању личног искуства кроз истраживање и игру, и то применом основних принципа Монтесори методе у настави солфеђа.

Да би се овако постављен циљ остварио, неопходно је најпре одговорити на истраживачка питања која се намећу током разматрања тренутне наставне праксе у настави солфеђа.

1.4 Задаци истраживања са истраживачким питањима

Истраживачка питања односе на следеће:

1. Да ли је постојеће стање у пракси задовољавајуће у односу на варијабле (1) унутрашња мотивација код ученика за учење у настави солфеђа, а тиме у односу на (2) креативан исход у учењу, (3) веће постигнуће у настави солфеђа кроз саморазвој, (4)

трајније знање и (5) знање у инструменталној настави? Одговор на ово питање даће нам увид у садашње стање у пракси и потврдиће или оборити утврђене хипотезе истраживања, представљене у овом делу рада.

2. Да ли ће примена прилагођене Монтесори методе за наставу солфеђа помоћи и допринети развоју поменутих варијабли? Одговор на ово питање односи се на разлику у погледу поменутих варијабли код ученика, која се утврђује пре и после огледа, као и на разлику у погледу квалитета знања код ученика са којима је рађено на уобичајен начин и код ученика са којима је рађено према методи Монтесори и потврдиће или оборити нашу претпоставку број 1.

Задаци истраживања:

1. утврђивање ефикасности и разлике у постигнућима ученика у настави солфеђа у огледној и комбинованој групи пре и после примене Монтесори методе у односу на:

- а) опажање
- б) репродукцију и
- в) трајност знања;

2. утврђивање разлике у постигнућима и квалитету знања ученика у настави солфеђа у огледној и комбинованој групи у односу на контролну групу;

3. утврђивање евентуалних разлика у нивоу испољене унутрашње мотивације код ученика применом Монтесори и стандардне методе;

4. испитивање да ли ученици препознају могућност за испољавање креативних потенцијала у настави солфеђа применом Монтесори методе;

5. утврдити и упоредити да ли се код ученика подстиче самостално истраживање применом Монтесори и стандардне методе;

6. утврдити и упоредити утицај на постигнуће у инструменталној настави пре, у току и после примене Монтесори методе у огледном и комбинованом одељењу;

7. утврдити ставове наставника о квалитету наставе солфеђа применом стандардне методе са ученицима;

8. утврдити ставове наставника о квалитету стечених знања ученика у настави солфеђа применом стандардне методе рада;

9. утврдити ставове наставника о нивоу мотивисаности ученика у настави солфеђа применом стандардне методе рада;

10. утврдити ставове наставника о могућности испољавања креативних потенцијала и доживљаја музичког дела код ученика применом стандардне методе рада;

11. испитати да ли и у којој мери наставници разумеју и прихватају значај покрета или покретних активности у настави солфеђа;

12. утврдити које поступке наставници користе да би побољшали (унапредили) наставу солфеђа;

13. испитати ставове ученика који садржаје наставе солфеђа усвајају на уобичајен начин о предностима и недостацима наставе солфеђа;

14. испитати ставове ученика из огледног и комбинованог одељења о новом начину рада и ефектима Монтесори методе после експеримента;

15. испитати ставове наставника који су делимично или сасвим учествовали у примени Монтесори методе о новом начину рада и ефектима методе;

16. испитати ставове експертских посматрача часова о новој Монтесори методи у настави солфеђа.

Хтели бисмо да напоменемо да смо у свом истраживању имали намеру да обрадимо још један истраживачки задатак, којим смо хтели да испитамо ставове родитеља као посматрача у вези са евентуалним променама уоченим код своје деце током полугодишта у којем је вршен експеримент. На жалост, нисмо наишли на одзив родитеља, највише због тога што су ученици заборавили да предају писмо родитељима. Комплетна табела, односно, скала процене са пропратним писмом, налази се у Прилогу 5 овог рада.

1.5 Хипотезе истраживања

Општа хипотеза:

1. применом Монтесори методе у настави солфеђа знатно се подстиче унутрашња мотивација ученика, испољавање њихових креативних потенцијала и искуствено учење, а ефекти примене ове методе препознају се и у квалитету и трансферу стечених знања.

Посебне хипотезе:

1. претпостављамо да постоје значајне разлике у постигнућима ученика пре и после примене Монтесори методе у експерименталној и комбинованој групи ученика у настави солфеђа у погледу опажања, репродукције и трајности знања;
2. претпостављамо да постоје значајне разлике у погледу квалитета знања ученика који су садржаје усвајали на уобичајен начин у односу на ученике који су исте садржаје усвајали применом експерименталне методе;
3. очекујемо да постоје значајне разлике у нивоу унутрашње мотивације код ученика применом Монтесори и стандардне методе;
4. очекујемо да ће ученици препознати могућност за испољавање креативних потенцијала у активностима које се реализују применом Монтесори методе;
5. очекујемо разлике у погледу подстицања самосталног истраживања код ученика са којима се радило на уобичајен начин у односу на ученике са којима се радило експерименталном методом;
6. претпостављамо да ће начин рада по Монтесори методи утицати на позитиван исход учења у настави инструмента;
7. претпостављамо да наставници увиђају предности и мане наставе солфеђа организоване по стандардној методи рада;
8. претпостављамо да наставници солфеђа имају увид у квалитет стечених знања у настави солфеђа, организованом по стандардној методи рада и да процењују да знање није трајно у довољној мери;
9. очекујемо да ће наставници проценити да је ниво унутрашње мотивације за стицањем знања из солфеђа код ученика са којима се ради на уобичајен начин низак;
10. очекујемо да ће наставници солфеђа проценити да је мала могућност испољавања креативних потенцијала и доживљаја музичког дела код ученика са којима се примењује стандардна метода рада;
11. претпостављамо да ће наставници солфеђа проценити да је значај покретних активности у настави солфеђа велики;
12. очекујемо да ће наставници солфеђа образложити своје поступке за побољшање наставе солфеђа, али да се они неће односити на дидактичке игре, покретне активности, слушање музике;
13. очекујемо да ће ученици који садржаје наставе солфеђа усвајају на уобичајен начин истаћи предности и недостатке овакве наставе;

14. очекујемо да ће ученици из огледног и комбинованог одељења проценити да је настава солфеђа по Монтесори методи подстакла њихову унутрашњу мотивацију и љубав према предмету, као и да се знање у одређеним наставним сегментима побољшало;

15. очекујемо да ће наставници који су делимично учествовали у примени Монтесори методе позитивно проценити нови начин рада;

16. претпостављамо да ће ставови експертских посматрача часова о новој Монтесори методи у настави солфеђа бити позитивни.

1.6 Узорак истраживања

Приликом утврђивања постојећег стања и утисака о настави солфеђа у прелиминарном истраживању, испитано је 37 ученика другог и трећег разреда и 37 наставника солфеђа Школâ за основно музичко образовање.

У огледном истраживању учествовало је:

1. по Монтесори методи експериментално 14 ученика трећег разреда Основне музичке школе „Петар Коњовић“ - од којих 9 само по Монтесори методи (36 часова), а 5 ученика по комбинованој методи (1 час недељно по стандардној методи - 18 часова, а други час по Монтесори методи - 18 часова),

2. по стандардној методи 13 ученика трећег разреда Основне музичке школе „Др Војислав Вучковић“ као контролна група (36 часова). Обухваћени су часови солфеђа током целог другог полугодишта трећег разреда Основне музичке школе.

1.7 Методе прикупљања и обраде података

Користиле су се квалитативне методе за прикупљање есејских података (интервју/фокус група са наставницима и са ученицима, систематско посматрање узорка часова) и квантитативне технике у виду скала процена (скале у евалуационим листама са фокус група, интервјуа и из посматрања часова) као и оцене за знање из области солфеђа. Истраживање се, дакле, заснивало на квалитативној и квантитативној методологији прикупљања и обраде података (Маринковић, 2008).

Током обраде квалитативних података користила се аналитичко-дескриптивна метода односно тематска анализа садржаја есејских података преко којих су се

компарирани резултати огледне и мешовите групе ученика, а ради утврђивања диференцијалних ефеката Монтесори методе. Приликом обраде квантитативних података користиле су се есејски подаци за варијабле: унутарања мотивација, креативност, постигнуће у стицању знања из солфеђа самосталним истраживањем, трајност знања из солфеђа, а за знање у инструменталној настави скале процене од 1-5, као и оцене на завршним испитима за постигнуће у области знања из солфеђа. Скале су примењене као додатно квантитативно средство оцењивања приступа настави у фокус групама ученика и наставника. Одговоре на ова питања, у контексту истраживања, тражили смо помоћу инструмената у виду тестова, скала процене, есејских података, анализом резултата којима дијагностикујемо стање пре и после примене методе.

1.8 Време и место истраживања

Експериментална настава одвијала се у Основној музичкој школи „Петар Коњовић“, Грчића Миленка 71, 11010 Београд (Вождовац). Настава у овој школи изводила се у два одељења трећег разреда, експерименталном и мешовитом, док је контролно одељење било одељење трећег разреда Основне музичке школе „Др Војислав Вучковић“, Кондина 6, 11000 Београд (Стари град). Истраживање је спроведено у периоду од јануара до јуна 2012. године и обухватило је друго полугодиште једне школске године.

1.9 Ток истраживања

Ово примењено истраживање је реализовано кроз три фазе:

1. прелиминарно истраживање,
2. експериментално истраживање и
3. финално евалуативно истраживање.

Прелиминарно истраживање било је окренуто сакупљању података о постојећој пракси у настави солфеђа која се изводила на уобичајен начин. Испитивање је вршено са ученицима у експерименталном, комбинованом, контролном и независним одељењима, са наставницима солфеђа и са наставницима инструмента. Испитивало се следеће:

1. *досадашњи ниво знања код ученика приликом опажања музике* (есејски подаци: задаци примерени узрасту - писмени диктат)
2. *досадашњи ниво знања код ученика приликом репродукције* (есејски подаци: задаци примерени узрасту - аудио снимак, ученици)
3. *досадашња ситуација код ученика у погледу трајности знања* (есејски подаци: фокус групе, евалуационе листе - наставници солфеђа)
4. *ниво развијености хармонског слуха код ученика* (есејски подаци: задаци примерени узрасту - аудио снимак, ученици)
5. *способност ученика за доживљавањем (сагледавањем карактера) музичког дела* (есејски подаци, ученици)
6. *ниво ученичке способности логичног заокруживања музичке мисли и импровизације* (есејски подаци: писмени задаци примерени узрасту, ученици)
7. *досадашњи успех ученика из солфеђа* (оцене у експерименталном, комбинованом и контролном одељењу),
8. *досадашња мотивисаност ученика за наставу солфеђа* (есејски подаци: фокус групе, евалуационе листе - наставници солфеђа и ученици)
9. *могућности подстицања креативних потенцијала код ученика у музици* (есејски подаци: фокус групе, евалуационе листе - наставници солфеђа)
10. *могућности подстицања самосталног истраживања и искуственог учења код ученика у стандардној методи рада* (есејски подаци са посматрања наставе, фокус групе наставника)
11. *досадашња ситуација у погледу знања ученика из инструменталне наставе* (есејски подаци: фокус групе, евалуационе листе - наставници инструмента)
12. *утврђивање ставова наставника о квалитету наставе солфеђа применом стандардне методе рада* (есејски подаци: фокус групе - наставници солфеђа)
13. *утврђивање ставова наставника о квалитету стечених знања ученика у настави солфеђа применом стандардне методе рада* (есејски подаци: фокус групе - наставници солфеђа)
14. *утврђивање ставова наставника о нивоу мотивисаности ученика у настави солфеђа применом стандардне методе рада* (есејски подаци: фокус групе - наставници солфеђа)

15. *утврђивање ставова наставника о могућности испољавања креативних потенцијала и доживљаја музичког дела код ученика применом стандардне методе рада* (есејски подаци: фокус групе - наставници солфеђа)

16. *утврђивање ставова наставника о значају покретних активности у настави солфеђа* (есејски подаци: фокус групе - наставници солфеђа)

17. *утврђивање ставова наставника о поступцима које примењују ради побољшања наставе солфеђа* (есејски подаци: фокус групе - наставници солфеђа)

18. *утврђивање ставова ученика, који садржаје наставе солфеђа усвајају на уобичајен начин, о предностима и недостацима наставе солфеђа* (есејски подаци: фокус групе ученици).

У периоду од јануара до јуна 2012. године обављени у групни интервјуи, односно, фокус групе. Фокус групе обавили смо са наставницима солфеђа и са ученицима другог и трећег разреда Школе за основно музичко образовање. Интервјуи су обављени:

са наставницима солфеђа у:

1. Основној музичкој школи „Др Војислав Вучковић“, Београд
2. Основној музичкој школи „Петар Коњовић“, Београд
3. Основној музичкој школи „Коста Манојловић“, Земун
4. Основној музичкој школи „Исидор Бајић“, Нови Сад
5. Основној музичкој школи „Живорад Грбић“, Ваљево

са ученицима у:

1. Основној музичкој школи „Петар Коњовић“, Београд, са ученицима експерименталног одељења (трећи разред)
2. Основној музичкој школи „Петар Коњовић“, Београд, са ученицима са којима је спроведена комбинована настава (трећи разред)
3. Основној музичкој школи „Петар Коњовић“, Београд, са ученицима трећег разреда (независно одељење)
4. Основној музичкој школи „Петар Коњовић“, Београд, са ученицима другог разреда

5. Основној музичкој школи „Др Војислав Вучковић“, Београд, са ученицима трећег разреда (два одељења)

У истом периоду извршене су и процене горе наведених параметара помоћу евалуационих листа за наставнике солфеђа и наставнике инструмента.

Огледно истраживање односило се на увођење нове методе у наставу солфеђа у огледној и комбинованој групи. Најпре се, како је раније описано, приступило опремању учионице намештајем и материјалима. Ученици су информисани о новом начину рада, припремљени и упућени у нови наставни амбијент и методу. Истраживање је вршено:

1. у *експерименталном одељењу трећег разреда* - примена прилагођене Монтесори методе, једно одељење, N=9, 36 часова, у огледној школи (експертско посматрање три часа уз давање есејских података; супервизију су обавили др Милена Петровић, ванредни професор, др Емина Копас-Вукашиновић, редовни професор, мр Вера Миланковић, редовни професор и спец. Ержебет Бедросиан, дипломирани предавач и специјалиста Монтесори педагогије, председник Монтесори друштва Србије),

2. у *комбинованом одељењу трећег разреда* - делимична примена прилагођене Монтесори методе у огледној школи (једно одељење, N=5, 18 часова огледно и паралелно у истој групи 18 часова стандардно),

3. у *контролном одељењу трећег разреда* - истовремена примена стандардног приступа у настави солфеђа у контролној школи (једно одељење, N=14, укупно 36 часова; експертско посматрање три часа уз давање есејских података и оцењивање на скалама процене из евалуационих листа; есејски подаци запажања реализатора са часова уз оцењивање на скалама евалуационих листа).

Финално евалуативно истраживање процеса и исхода рада одвијало се у неколико фаза:

1. *анализа резултата прелиминарног истраживања стања у пракси*, на основу података добијених у огледној школи пре огледа и из фокус група:

- есејски подаци у вези са: знањем солфеђа (опажање, репродукција, хармонски слух, доживљавање музичког дела, способност логичког праћења музичке мисли, импровизација) трајношћу знања солфеђа, мотивацијом, креативности, покретом и дидактичком игром као сталним сегментима наставе солфеђа, самосталним истраживањем и искуственим учењем - у стандардној настави и знањем на инструменту, као и предностима и недостацима ове наставе, стратегијама понашања наставника и предлозима за рад,

- квалитативна анализа резултата фокус група ученика и наставника,

- квантитативни подаци из евалуационих листа са скала процене датих наставницима,

- квантитативни подаци на основу оцена ученика из солфеђа као показатеља постигнућа и квалитета знања,

- запажање реализатора часова у контролном одељењу уз давање есејских података на скалама процене из евалуационих листа.

2. *компаративна анализа резултата огледног истраживања* изведеног у огледној и мешовитој групи у оквиру огледне школе у поређењу са резултатима пре и после огледа:

- организовање финалних интервјуа (после огледа у огледној и мешовитој групи) као и интервјуа наставника реализатора са делимичним учешћем који нису примењивали Монтесори методу (наставник који изводи наставу по Монтесори методи је и сам истраживач те није интервјуисан),

- квалитативна анализа резултата који се односе на есејске податке о мотивацији, креативности, знању солфеђа, трајности знања у настави солфеђа, покретним активностима и дидактичкој игри у настави солфеђа и знању из наставе инструмента, као и предностима и недостацима начина рада (Монтесори наспрам стандардне методе)

- анализирају се подаци добијени у финалним (после огледа) интервјуима ученика (огледна и мешовита група) и у интервјуима наставника који раде по класичној методи (наставник који ради по Монтесори методи сам је приложио слободна запажања из праксе будући да није био интервјуисан),

- квалитативна анализа података из евалуационих листа са скала процена поменутих варијабли, датих кроз интервју са ученицима после огледа (у огледној и мешовитој групи) и у финалним интервјуима наставника који су примењивали

стандардну методу (наставник који је примењивао Монтесори методу сам је приложио своју евалуациону листу без предходног интервјуа).

3. *анализа квантитативних података* (оцене) који се односе на разлику у постигнућима у експерименталној и мешовитој групи у односу на контролну у области солфеђа:

- квантитативна анализа статистички значајне разлике у постигнућима.

Процена ефеката Монтесори методе на поменуте варијабле (мотивацију, креативност, знање солфеђа, трајност знања у настави солфеђа и знања из наставе инструмента), добиће се поређењем финалних резултата огледне, мешовите и контролне групе, као и поређењем иницијалних и финалних резултата у огледној и мешовитој групи и то коришћењем есејских података праћења, података са скала процене и оцена на испитима.

III ИНТЕРПРЕТАЦИЈА И АНАЛИЗА ПОДАТАКА

1. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

У педагошком истраживању поступци и методе за сагледавање ефеката примене одређених наставних стратегија, иновативних методских модела, могу бити различити. Инструменти које смо користили за дијагностиковање стања пре и после примене Монтесори методе базирани су на скалама процене, есејским подацима, тестовима и анализи резултата. С обзиром на то да је у нашем истраживању *један од кључних задатака био да утврдимо ефикасност и разлике у постигнућима ученика у настави солфеђа у огледној и комбинованој групи пре и после примене Монтесори методе у односу на опажање, репродукцију и трајност знања*, најпре ћемо приказати *резултате тестирања ученика на почетку (иницијални тест), на крају експерименталног програма (финални тест) и годину дана након завршетка програма (ретест знања)*. У овај део, такође, спада и *израчунавање разлике у погледу квалитета знања ученика који су садржаје усвајали на уобичајен начин у односу на ученике који су исте садржаје усвајали применом експерименталне методе*. Други део резултата представљаће подаци до којих смо дошли *анкетирањем/интервјуисањем ученика експерименталне и мешовите групе, као и других ученика исте вршиљачке групе, о нивоу унутрашње мотивације, испољавању креативних потенцијала у активностима које се реализују применом Монтесори методе, подстицању самосталног истраживања код ученика са којима се радило на уобичајен начин у односу на ученике са којима се радило експерименталном методом, затим о исходу учења у настави инструмента код ученика који су солфеђо учили по Монтесори методи*. Трећи део резултата представљаће подаци до којих смо дошли *анкетирањем/интервјуисањем наставника солфеђа и наставника инструмента о предностима и манама наставе солфеђа организоване по стандардној методи рада, о квалитету стечених знања у настави солфеђа организоване по стандардној методи рада, о трајности знања, унутрашњој мотивацији, испољавању креативних потенцијала и доживљаја музичког дела код ученика са којима се примењује стандардна метода рада, о значају покретних активности у настави солфеђа и поступцима наставника за побољшање наставе солфеђа*. Четврти део резултата представљаће подаци до којих смо дошли *анкетирањем/интервјуисањем ученика који садржаје наставе солфеђа усвајају на*

уобичајен начин, о предностима и недостацима овакве наставе и подаци из ставова ученика огледног и комбинованог одељења о настави солфеђа која се организовала по Монтесори методи. Последњи, пети део резултата представљаће подаци до којих смо дошли анкетањем наставника који су делимично учествовали у примени Монтесори методе, као и ставови супервизора експерименталне наставе.

1.1 Разлика у постигнућима ученика на пољу опажања, репродукције и трајности знања у огледној и комбинованој групи пре и после примене Монтесори методе

Резултати и поређење иницијалног и финалног тестирања

Иницијално тестирање претходило је увођењу експерименталне наставе и имало је за циљ да се испитају предзнања ученика из области опажања и репродукције. Финално тестирање вршено је после експерименталне методе и имало је за циљ да се утврди да ли постоји разлика у постигнућима код ученика пре и после примене експерименталне наставе.

У план иницијалног/прелиминарног тестирања, како смо у пројекту истраживања предвидели, били су уврштени и други садржаји наставе солфеђа:

- 1. развијеност хармонског слуха код ученика*
- 2. способност ученика за доживљавањем (сагледавањем карактера) музичког дела*
- 3. способност логичног заокруживања музичке мисли и импровизације.*

Ови параметри, међутим, нису процењивани у финалном тестирању, јер смо у самом току истраживања закључили да обрада ових сегмената по Монтесори методи, како смо их ми замислили, изискује много више времена од оног са којим смо ми располагали, па смо истраживање базирали на два основним дисциплинама у настави солфеђа, репродукцији и опажању. Одређене елементе обраде поменутих садржаја приказали смо кроз дидактичке игре описане у претходном поглављу. Такође смо интензивно радили на развоју ритмичких способности, развоју музичке меморије и квалитету знања из теорије музике, о чему, такође, сведоче описане дидактичке игре, али се ови параметри нису мерили. Будући да је Монтесори методу у настави солфеђа било потребно поставити, принципе утемељити кроз сталан активан рад, ученике привићи на начин рада и амбијент, све планиране садржаје није било могуће темељно обрадити у новим условима, те смо их због тога из овог истраживања изоставили. Препорука је, свакако, да се ови елементи наставе поставе и испитају у неком новом истраживању.

1.1.1 Опажање

Када је реч о *опажању звука* у настави солфеђа рађеном према прилагођеној Монтесори методи, најпре бисмо се осврнули на реакције и понашање ученика у току опажања, а затим ћемо приказати саме резултате тестирања.

Истакли бисмо да је нова метода рада на опажању заинтересовала ученике и да су се врло добро сналазили у раду по куцима. Примећен је одређен напредак у смислу реаговања на музику. Ученици су себи допуштали понашање у складу са карактером композиције, што је и био један од (ненаметнутих) задатака за њих. Слободно су се понашали у току преношења емоција које изазива музика, на цртеж; неки од њих су дуго промишљали шта да насликају док су слушали музичко дело, што је такође добро. Уколико би се оваква пракса слушања музике наставила, било на настави или код куће, уверени смо да би утицала на квалитет њиховог знања и културу уопште.

У *кутку за покрете* ученици су свесно доживљавали и моторички оживљавали ритам који чују у композицији. Будући да су ученици у експерименту углавном деца узраста од 11 година, слободан плес најчешће није био њихов избор за плесни кутак. Опредељење ученика базирало се на кретању у ритму уз покрете руку, додатне произвољне покрете у ритму и праћење смера кретања мелодије покретом руке. Композиција коју ученици слушају у плесном кутку већ је два пута одслушана за време боравка и рада у емотивном кутку, тако да је делимично упамћена, те је тако оствариво праћење смера кретања мелодије.

У *мелодијско-ритмичком кутку* ученици су се у почетку теже сналазили. У току опсервације наставе у школама у Србији које смо раније навели, као и из личне праксе, запазили смо да ученици приликом опажања и репродукције најчешће праве грешке везано за смер кретања мелодије. Из ових разлога уведен је покрет руком приликом репродукције и опажања као контрола, тачније *превенција грешке*. С тим у вези, циљ рада у овом кутку, поред опажања ритма и форме, јесте освешћивање смера кретања мелодије, односно, стварање скице пред коначан запис. Основну форму одсека предвиђеног за запис ученицима саопштава наставник; у том оквиру ученици записују тражене параметре.

На крају у *писменом кутку* ученици своде запис и формирају мелодију са свим њеним компонентама: висине, трајања, темпо, динамика. Приликом записа потпомажу се руком која прати смер кретања мелодије.

Овим начином рада постиже се то да се домен препознавања и записивања висина и њихових трајања допуњује до нивоа доживљајног, од којег се, заправо, полази и то кроз трансфер музичког на ликовни израз и учествовањем целог тела у доживљавању музике. Допринос овакве поставке укупном развоју и уметничко-културолошком сазревању ученика није статистички мерљив, али је разлика у погледу схватања наставе о музици и заинтересованости деце за учењем на овај начин у односу на уобичајене методе рада на опажању и мотивисаност за њих, значајна и очигледна.

Реакције ученика на дидактичке игре биле су више него позитивне. Игра за опажање и за развој музичке меморије „Ко је ко?“ захтевала је велику концентрацију код ученика, али су је изводили са ентузијазмом. Када су се играле дидактичке музичке игре имали смо утисак да су сви са подједнаком заинтересованошћу желели да се опробају у њеном току. Игра „Ко је ко?“ постаје сложенија што је већи број учесника, јер је потребно памтити већи број мотива.

У игри „Музичка склопка“ опажање се вршило на неуобичајен начин што је за последицу поново имало веће интересовање. Ученици су са великим успехом решавали задатак игре. То им је додатно уливало самопоуздање и сигурност, тако да су охрабрени врло радо играли ову игру.

Резултати рада на опажању процениће се у односу на иницијално и финално тестирање.

1.1.1.1 Иницијално тестирање

Поступак опажања вршен је на уобичајен начин. Како се из писмених узорака ученика са иницијалног тестирања може уочити, констатујемо неколико проблема везаних за опажање:

1. немогућност препознавања смера кретања мелодије;
2. немогућност разликовања скокова од поступног кретања;
3. краткотрајна концентрација (недовршени диктати, тактови који недостају унутар диктата), што се може односити на недовољно флексибилну координацију између памћења и временског протока мелодије (немогућност памћења одслушане целине и истовременог праћења новог мелодијско-ритмичког тока) (о памћењу видети више под насловом *Веза између Монтесори методе и мнемотехнике* у овом раду)
4. немогућност препознавања метра;
5. а) нетачан ритам

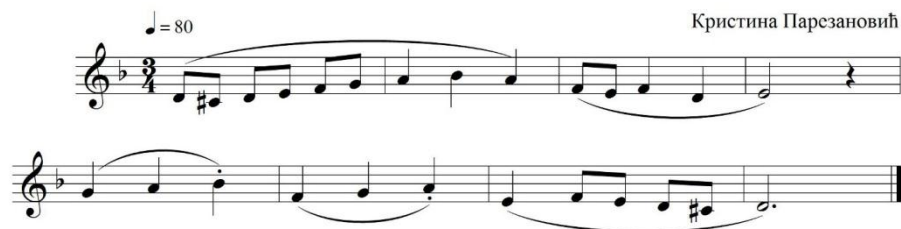
б) немогућност истовременог праћења ритмичке и мелодијске компоненте мелодије.

У иницијалном тестирању учествовало је 11 ученика; мешовита група: пет ученика, огледна група: шест ученика.

Мешовита група:

- задат је пример за записивање који по сложености одговара узрасту трећег разреда шестогодишње основне музичке школе;

Пример бр. 1:



- ученицима смо одсвирали штим тоналитета, заједнички је констатован тоналитет;

- одсвирали смо мелодију у целини, а затим смо прешли на свирање краћих целина (у овом случају двотактних);

- диктирање смо вршили тако што смо један двотакт свирали два пута са паузом између, а трећи пут смо спајали са следећим двотактом;

- на крају смо мелодију још једном одсвирали у целини;

Први насумично изабрани диктат ученице Т.М. приказује недостатак представе о смеру кретања мелодије, неразликовање скока од низа и недостатак концентрације (недовршен диктат), али је запис метрички и ритмички тачан; нема ниједан потпуно тачан такт. Задатак видети у Прилогу 10.

Следећи задатак ученице Ј.Ч. приказује нетачан ритам и често нетачне висине, али се препознаје тоналитет и донекле обриси оригиналне мелодије; погођен је метар; мелодија није испраћена до краја; има два и по тачна такта од осам тактова колико је имао диктат. Задатак видети у Прилогу 10.

Наредни диктат ученице М.П. показује недостатак осећаја за метар, за висину тона, за смер кретања мелодије, немогућност истовременог праћења мелодијске и ритмичке компоненте; има један и по тачан такт. Задатак видети у Прилогу 10.

Диктат ученика М.Ј. има само два такта; ова два такта су готово у потпуности тачна (недостаје предзнак испред вођице у молу); ученик је препознао метар, има координацију између мелодије и ритма, запис тачно прати мелодију; недостаје концентрација, односно, вежбање музичког памћења. Задатак видети у Прилогу 10.

Последњи насумично изабран диктат из мешовите групе ученице М. К. доноси доста сређенију ситуацију по питању метра, ритма и мелодије; диктат има најприближнију контуру задатој мелодији; има три и по тачна такта. Задатак видети у Прилогу 10.

Огледна група:

- задат је пример за записивање који по сложености одговара узрасту трећег разреда шестогодишње основне музичке школе (исти пример као и за мешовиту групу);

- као и приликом увођења мешовите групе у тоналитет мелодије, ученицима смо одсвирали штим тоналитета и заједнички констатовали тоналитет;

- одсвирали смо мелодију у целини, а затим смо прешли на свирање краћих (двотактних) целина;

- диктирање смо вршили тако што смо један двотакт свирали два пута са паузом између, а трећи пут смо спајали са следећим двотактом;

- на крају смо мелодију још једном одсвирали у целини;

Диктат ученице К.К. показује недостатак осећаја за смер кретања мелодије, мелодијска и ритмичка компонента не прате се узајамно, на неким местима у запису промењен је метар; има један тачан такт и то последњи са једним тоном на првом ступњу. Задатак видети у Прилогу 11.

Ученица А.Ј. у иницијалном тестирању показала је да нема способност истовременог праћења ритма и мелодије нити концентрисаног праћења смера кретања мелодије; недостају делови мелодије, што указује на краткорочно музичко памћење; има један тачан такт, такође последњи. Задатак видети у Прилогу 11.

У наредном задатку ученице М.В. издваја се потпуно тачна ритмичка линија, док је мелодија тачна у само два такта; такође показује немогућност повезивања мелодије и ритма и немогућност праћења смера кретања мелодије. Задатак видети у Прилогу 11.

Следећи задатак ученице К.Д. има потпуно тачан ритам, погођен метар, ученица показује способност повезивања мелодије и ритма и праћења смера кретања мелодије; недостају предзнаци за вођицу кад год се она јавља; задатак има пет и по тачних тактова. Задатак видети у Прилогу 11.

Диктат ученице М.Т. садржи добро праћену ритмичку компоненту мелодије са погрешним висинама; ученица делимично контролише смер кретања мелодије; има четири и по тачна такта. Задатак видети у Прилогу 11.

Последњи насумичним редоследом изабран задатак ученице И.С. показује недостатак мелодијско-ритмичке координације, неспособност праћења смера кретања мелодије, нетачан метар, односно, недоследност у спровођењу једне врсте мере током целог задатка; има један делимично тачан такт. Задатак видети у Прилогу 11.

Као што смо на почетку рекли, код ученика се испољавају проблеми у домену смера кретања мелодије (непрепознају), затим, не разликују скокове од поступног кретања, концентрација, односно, памћење музичких целина је краткотрајно, ученици не препознају метар, имају делимично тачан или нетачан ритам и не прате истовремено ритмичку и мелодијску компоненту мелодије.

1.1.1.2 Финално тестирање

Финално тестирање спроведено је по завршетку експерименталне наставе, на крају другог полугодишта трећег разреда.

Будући да је иницијално тестирање на пољу опажања вршено на начин на који су ученици до тада радили, у финалном тестирању, ради повлачења паралеле, спроведена је иста метода опажања - временски ограничен писмени диктат. Ученици су у великој мери постигли следеће:

1. пратили су смер кретања мелодије;
2. разликовали скокове од поступног кретања;
3. имали су трајну концентрацију, односно, способност памћења и благовременог уношења претходно одслушане и нове музичке целине;
4. препознали метар и задржали исту меру у току диктата;

5. координирали ритам и мелодију;

У финалном тестирању учествовало је 10 ученика; мешовита група: четири ученика, огледна група: шест ученика.

Мешовита група:

- у тестирању вршеном после увођења прилагођене Монтесори методе користили смо мелодију за записивање која по сложености одговара узрасту трећег разреда шестогодишње основне музичке школе (исти пример за мешовиту и огледну групу);

Пример бр. 2:

Кристина Парезановић

The image shows a musical score for a piece in G major (one sharp) and 4/4 time. The tempo is marked as quarter note = 80. The score is written on two staves. The first staff contains the first four measures, and the second staff starts at measure 5. The melody is composed of eighth and quarter notes, with some measures containing slurs and accents. The key signature is G major, and the time signature is 4/4.

Поступак увођења у тоналитет и процес диктирања био је исти као и приликом иницијалног тестирања у обе групе.

Задатак ученице Ј.Ч. приказује тачан метар, спорадично нетачан ритам, погођену мелодију; уколико се изузму предзнаци приликом употребе неке друге врсте мола који су изостављени, а где су ученици најчешће гршили, у овом задатку има седам и по тачних тактова. Задатак видети у Прилогу 12.

Ученица М.П. у свом задатку сада показује уравнотежен метар; диктат има потребан број тактова; један и по тачан такт. Задатак видети у Прилогу 12.

Задатак ученика М.Ј. од потребних осам има шест тактова, од тога пет тачних. Задатак видети у Прилогу 12.

Наредни задатак ученице М.К., уколико се изузму предзнаци приликом употребе неке друге врсте мола који су изостављени, у потпуности је тачан; осам тачних тактова. Задатак видети у Прилогу 12.

Огледна група:

Као што смо већ напоменули, поступак увођења у тоналитет и процес диктирања био је исти као и приликом иницијалног тестирања.

Задатак ученице К.К. има тачан метар у свих осам записаних тактова; смер кретања мелодије је испраћен; мелодија и ритам координирају; задатак има пет и по тачних тактова. Задатак видети у Прилогу 13.

Наредни пример ученице А.Ј. приказује уравнотежен метар, тачан број тактова; смер кретања мелодије и ритам у већем делу диктата су погођени; задатак има четири и по тачна такта. Задатак видети у Прилогу 13.

Следећи задатак ученице М.В. има тачан метар, ритам и смер кретања мелодије; има потребан број тактова од којих је пет и по тачних. Задатак видети у Прилогу 13.

Задатак ученице К.Д., уколико изузмемо два изостављена предзнака, у потпуности је тачан. Задатак видети у Прилогу 13.

У следећем задатку ученице Т.М. налазимо тачан метар и ритам и у већем делу диктата тачну мелодију; тачно праћење смера кретања мелодије; задатак има седам и по тачних тактова. Задатак видети у Прилогу 13.

Задатак ученице И.С. има тачан метар, ритам, број тактова и у већем делу диктата тачну мелодију; тачно праћење смера кретања мелодије; задатак има шест тачних тактова. Задатак видети у Прилогу 13.

1.1.1.3 Резултати истраживања

Ради прегледности резултата истраживања, параметре које смо поредили приликом опажања, приказаћемо табеларно.

Табела 6: Испољена разлика приликом опажања установљена паралелним поређењем ученичких радова пре и после увођења Монтесори методе у наставу солфеђа - мешовита група

<i>Ученица Ј. Ч.</i>	<i>Пре увођења Монтесори</i>	<i>После увођења Монтесори</i>
----------------------	------------------------------	--------------------------------

	<i>методе (иницијално тестирање)</i>	<i>методе (финално тестирање)</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	у већем делу диктата препознаје смер кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	делимично разликује	потпуно разликује
3. концентрација/ меморија	у задатку недостаје један такт	задатак је потпун
4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар
5. ритам	делимично тачан ритам	готово у потпуности тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	делимично оспособљена за истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	готово у потпуности тачно истовремено праћење
7. број тачних тактова	два и по тачна такта	уколико се изузму предзнаци приликом употребе друге врсте истоименог мола који су изостављени, а где су ученици најчешће грешили, у овом задатку има седам и по тачних тактова
8. укупан резултат	ученица показује делимичне недостатке у смислу праћења смера кретања мелодије, истовременог праћења мелодије и ритма, разликовања поступног од скоковитог	ученица показује евидентан напредак и то у свим сегментима опажања у којима је показивала недостатке

	кретања мелодије, али препознаје метар и у задатку се препознају обриси оригиналне мелодије	
<u>Ученица М. П.</u>	<i>Пре увођења Монтесори методе (иницијално тестирање)</i>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	готово у потпуности нетачан смер кретања мелодије	делимично препознаје смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	делимично разликује	делимично разликује
3. концентрација/ меморија	задатак има девет тактова (један такт више)	диктат има потребан број тактова (осам)
4. препознавање метра	нетачан метар	тачан метар
5. ритам	нетачан ритам	делимично тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	неоспособљеност за истовремено праћење мелодијске и ритмичке компоненте	делимично истовремено праћење мелодијске и ритмичке компоненте
7. број тачних тактова	један и по тачан такт	два и по тачна такта
8. општи утисак	ученица показује нагомилане проблеме у домену опажања и то у свим сегментима; задатак је непрепознатљив	проблеми су делимично решени, у свим сегментима уочава се помак, али веома мали; задатак има обресе оригиналне мелодије; недостају предзнаци испред висина које су измењене

		употребом друге врсте истоименог мола
<u>Ученик М. Ј.</u>	<i>Пре увођења Монтесори методе (иницијално тестирање)</i>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	потпуно разликује	потпуно разликује
3. концентрација/ меморија	недостатак музичке меморије (од потребних осам задатак има два такта)	евидентно напредовање на пољу развоја музичке меморије (од потребних осам, задатак има шест тактова)
4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар
5. ритам	тачан ритам	тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	потпуно тачно истовремено прати мелодију и ритам	потпуно тачно истовремено прати мелодију и ритам
7. број тачних тактова	два тачна такта	шест тачних тактова
8. општи утисак	наведени закључци извучени су из само два такта колико је ученик стигао да запише; неопходно је вежбање музичког памћења, док су, ако се из овако кратког узорка може закључити, остали елементи	ученик је видно напредовао у сегменту који му је недостајао (меморија), тако да је у односу на иницијално тестирање, када је ученик записао само два такта, на финалном тестирању са записаних шест тактова,

	опажања на потребном нивоу	остварио евидентан напредак; исправити предзнаке испред висина које су измењене употребом друге врсте истоименог мола
<u>Ученица М. К.</u>	<i>Пре увођења Монтесори методе (иницијално тестирање)</i>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	делимично разликује скокове од поступног кретања	потпуно разликује скокове од поступног кретања
3. концентрација/ меморија	задатак је потпун	задатак је потпун
4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар
5. ритам	тачан ритам	тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	потпуно тачно истовремено прати мелодију и ритам	потпуно тачно истовремено прати мелодију и ритам
7. број тачних тактова	три и по тачна такта	уколико се изузму предзнаци приликом употребе друге врсте истоименог мола који су изостављени, диктат је у потпуности тачан осам тачних тактова (цео диктат)
8. општи утисак	задатак је релативно добро	ученица је напредовала у свим

	урађен и има најприближнију контуру задатој мелодији у односу на остале задатке из групе; на неким местима мелодија је несвесно транспонована и писана са других висинских позиција у тоналитету	сегментима који су се у иницијалном тестирању на пољу опажања показали као слабији; напредак је веома приметан
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Табела 7: Испољена разлика приликом опажања, установљена паралелним поређењем ученичких радова пре и после увођења Монтезори методе у наставу солфеђа - огледна група

<u>Ученица К. К.</u>	<i>Пре увођења Монтезори методе (иницијално тестирање)</i>	<i>После увођења Монтезори методе (финално тестирање)</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	готово у потпуности нетачан смер кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	не разликује скокове од поступног кретања	готово у потпуности разликује скокове од поступног кретања
3. концентрација/ меморија	задатак је потпун	задатак је потпун
4. препознавање метра	делимично препознаје метар	тачан метар
5. ритам	нетачан ритам	тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	готово у потпуности нетачно праћење мелодијске и ритмичке компоненте	потпуно тачно истовремено праћење мелодијске и ритмичке компоненте
7. број тачних тактова	један тачан такт	пет и по тачних тактова

8. општи утисак	задатак је непрепознатљив у односу на оригиналну мелодију; ученица показује потпуну неорганизованост параметара који чине тачан музички запис	задатак је прегледан и метрички, ритмички и мелодијски организован; ученица је побољшала све параметре који су у иницијалном тестирању били на јако ниском нивоу и напредак је веома запажен; недостају предзнаци испред висина које су измењене употребом друге врсте истоименог мола
<u>Ученица А. Ј.</u>	<i>Пре увођења Монтесори методе (иницијално тестирање)</i>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	делимично препознаје смер кретања мелодије	у већем делу диктата препознаје смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	не разликује скокове од поступног кретања	делимично разликује скокове од поступног кретања
3. концентрација/ меморија	задатак има шест тактова од потребних осам	тачан број тактова
4. препознавање метра	у већем делу диктата тачан метар	тачан метар
5. ритам	делимично тачан ритам	у већем делу диктата тачан ритам (једна доба у трећем такту је погрешна)
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	готово у потпуности нетачно праћење мелодијске и ритмичке компоненте	готово у потпуности тачно праћење мелодијске и ритмичке компоненте

7. број тачних тактова	два тачна такта	четири и по тачна такта
8. општи утисак	ученица показује неорганизованост параметара који чине тачан музички запис, недовољно развијену меморију и проблеме везане за праћење смера кретања мелодије, усклађивање мелодијско-ритмичког тока и опажање висинских разлика међу тоновима	ученица показује запажен напредак на пољу опажања; побољшање се уочава у свим сегментима; недостају предзнаци испред висина које су измењене употребом друге врсте истоименог мола
<u>Ученица М. В.</u>	<i>Пре увођења Монтесори методе (иницијално тестирање)</i>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	неоспособљеност за праћење смера кретања мелодије	потпуно тачан смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	делимично разликује скокове од поступног кретања	у већем делу диктата разликује скокове од поступног кретања
3. концентрација/ меморија	има потребан број тактова	има потребан број тактова
4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар
5. ритам	тачан ритам	тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	готово у потпуности нетачно праћење ритмичке и мелодијске компоненте	готово у потпуности тачно праћење ритмичке и мелодијске компоненте
7. број тачних тактова	два тачна такта	пет и по тачних тактова

8. општи утисак	ученица добро опажа метар и ритам, али су, како показује иницијално тестирање, остали параметри на ниском нивоу; мелодија не подсећа на постављени задатак	поред сегмената који су у иницијалном тестирању били добро постављени (меморија, метар и ритам), у финалном тестирању ученица је побољшала и препознавање смера кретања мелодије, разликовање скокова од поступног кретања, истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте, разликовање нижег од вишег тона, тако да је комплетна слика опажања веома задовољавајућа; недостају предзнаци испред висина које су измењене употребом друге врсте истоименог мола
<u>Ученица К. Д.</u>	<i>Пре увођења Монтесори методе (иницијално тестирање)</i>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	готово у потпуности тачно праћење смера кретања мелодије	потпуно тачно праћење смера кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	готово у потпуности тачно разликовање скокова од поступног кретања	потпуно тачно разликовање скокова од поступног кретања
3. концентрација/ меморија	задатак има потребан број тактова	задатак има потребан број тактова
4. препознавање	тачан метар	тачан метар

метра		
5. ритам	тачан ритам	тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	готово у потпуности тачно истовремено повезивање ритмичке и мелодијске компоненте	потпуно тачно истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте
7. број тачних тактова	пет и по тачних тактова	осам тачних тактова
8. општи утисак	ученица показује добро владање метром, ритмом и меморијом; на неким местима недостаје праћење смера кретања мелодије, разликовање скокова од поступног кретања мелодије и нижег од вишег тона, као и предзнаци за вођицу кад год се она јавља; задатак је на задовољавајућем нивоу	ученица је веома успешно савладала све елементе опажања; недостаје рад на разликовању три врсте мола; сви елементи који су били делимично или готово у потпуности тачни, доведени су до потпуне тачности; ученица је показала напредак у односу на иницијално тестирање
<u>Ученица Т. М.</u>	<i>Пре увођења Монтесори методе (иницијално тестирање)</i>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	делимично контролише смер кретања мелодије	потпуно тачно праћење смера кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	у већем делу диктата разликује скокове од поступног кретања	потпуно разликује скокове од поступног кретања
3. концентрација/ меморија	задатак има потребан број тактова	задатак има потребан број тактова
4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар

5. ритам	у већем делу диктата тачан ритам	готово у потпуности тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	делимично тачно истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	потпуно тачно истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте
7. број тачних тактова	четири и по тачна такта	седам и по тачних тактова
8. општи утисак	ученица у иницијалном тестирању показује делимично добро владање елементима опажања; способност уочавања метра и делом тачног праћења мелодијске линије	према резултатима финалног тестирања ученица је евидентно напредовала у свим сегментима опажања; једино што недостаје јесу предзнаци испред висина које су измењене употребом друге врсте истоименог мола
<u>Ученица И. С.</u>	<i>Пре увођења Монтезори методе (иницијално тестирање)</i>	<i>После увођења Монтезори методе (финално тестирање)</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	готово у потпуности нетачно праћење смера кретања мелодије	потпуно тачно праћење смера кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	не разликује скокове од поступног кретања	у већем делу диктата разликује
3. концентрација/ меморија	задатак има потребан број тактова	тачан број тактова
4. препознавање метра	у већем делу диктата тачан метар	тачан метар
5. ритам	делимично тачан ритам	тачан ритам
6. истовремено	недостатак мелодијско-	потпуно тачно истовремено

праћење ритмичке и мелодијске компоненте	ритмичке координације	праћење ритмичке и мелодијске компоненте
7. број тачних тактова	један делимично тачан такт	шест тачних тактова
8. општи утисак	проблеми на пољу опажања у овом задатку испољавају се у више сегмената: недоследност у спровођењу једне врсте мере током целог задатка, најчешће погрешан ритам, креирање мелодијске линије неvezано за њен стваран звук и ритам	овај диктат урађен после увођења Монтесори методе, у финалном тестирању, показује истакнуто побољшање у свим елементима опажања; мелодијско-ритмичко-метричка структура готово у потпуности испуњава задатак овог диктата

Из резултата представљених у табелама произлази општи закључак да су ученици остварили побољшање на пољу опажања у односу на све параметре и у мешовитој и у огледној групи. Према просеку тачних тактова у обе групе из иницијалног тестирања, утврђујемо да је огледна група имала 2,66 тачних тактова, а мешовита 2,37 у задатку који се у оригиналу састоји од укупно 8 тактова. Према просеку тачних тактова у обе групе из финалног тестирања, утврђујемо да је огледна група имала 6,16 тачних тактова, а мешовита 6 у задатку који се у оригиналу састоји од укупно 8 тактова. Ове резултате приказаћемо и табеларно.

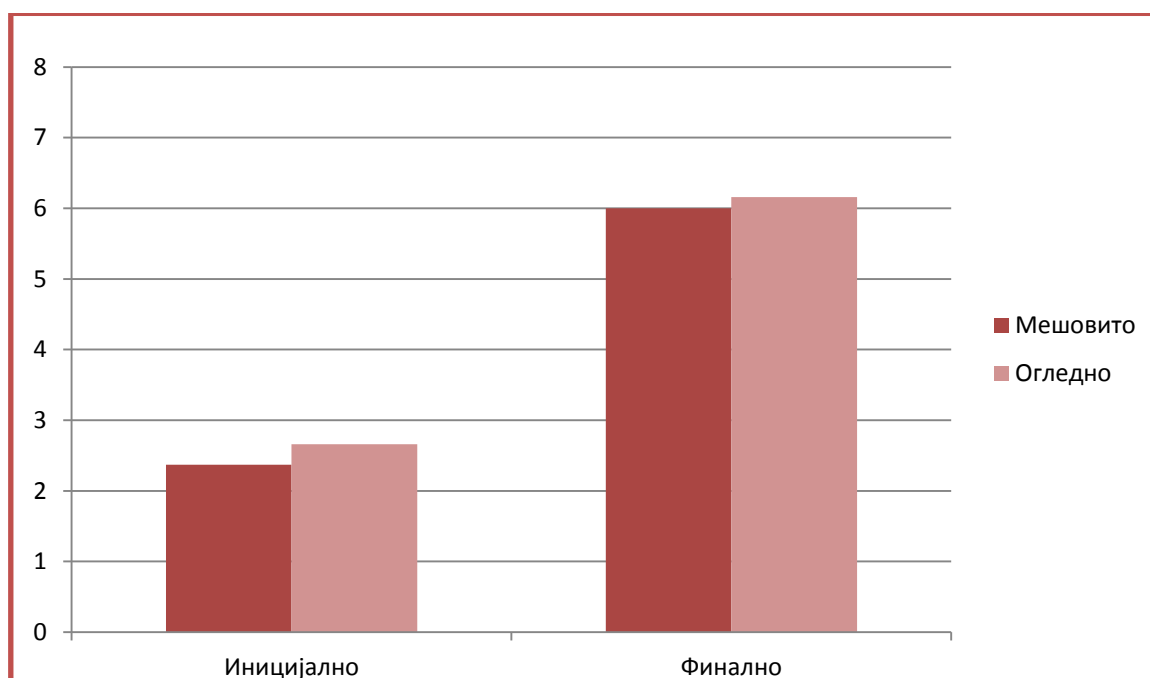
Табела 8: Просек тачних тактова мешовите и огледне групе у иницијалном и финалном тестирању

Иницијално		Финално	
Мешовита група - просечан број тачних тактова од укупно 8	Огледна група - просечан број тачних тактова од укупно 8	Мешовита група - просечан број тачних тактова од укупно 8	Огледна група - просечан број тачних тактова од укупно 8
2,37	2,66	6	6,16

или

Мешовита		Огледна	
Иницијално	Финално	Иницијално	Финално
2,37	6	2,66	6,16

Уколико бисмо број тачних тактова приказали графички, онда би то било као на наредној слици:



Графикон 1: дистрибуција тачних тактова мешовите и огледне групе у иницијалном и финалном тестирању

Из ових података можемо закључити да су на пољу опажања и ученици из мешовите и ученици из огледне групе, у финалном тестирању напредовали у односу на иницијално.

Овим се потврђује део наше прве хипотезе да постоје значајне разлике у постигнућима ученика пре и после примене Монтесори методе у експерименталној и мешовитој групи ученика у настави солфеђа у погледу опажања.

1.1.2 Репродукција

Најзначајнија промена коју смо приметили код ученика пре и после увођења Монтесори методе везано за репродукцију, јесте повећан степен *самопоуздања* и *сигурности* приликом репродукције. Ученици су се чешће добровољно јављали за самостално извођење и остављали су утисак сигурности, сматрали су да су довољно безбедни, а тиме и компетентни да изведу композицију самостално. Осећај безбедности и компетентности дошао је од утиска да је композицију могуће извести без ичије помоћи, а ту сигурност добили су захваљујући помоћном средству - руци, чија је сврха превенција и контрола грешке. У наставном процесу смо такву иницијативу ученика увек охрабривали, јер се ученици ретко одлучују за самостално извођење без помоћи наставника или инструменталне пратње или без помоћи својих другова (певање у пару или групно). Руку, као визуелно средство за опажање метра (метричко-визуелни помагач), како су је ученици до сада користили, комбиновали смо са њеном улогом као средство за визуелно опажање смера кретања мелодије и као контролу и превенцију грешке.

Колики су *ентузијазам* ученици показивали најбоље се видело кроз рад путем игре. У игри за репродукцију, развој осећаја за висину тона, развој музичке меморије и памћење комбинованих мотива „Ре, ми, фа - где сам ја?“, готово сви ученици (као уосталом и у свакој следећој игри) желели су да опробају своје капацитете. Игра је сваким новим покушајем била све успешнија.

Када смо у музичкој школи „Коста Манојловић“ у Земуну кроз фокус групе интервјуисали наставнике солфеђа, већина њих је била заинтересована да се на очигледном примеру увери у ефекте дидактичких музичких игара о којима смо разговарали. Позвали су једно одељење трећег разреда шестогодишње Основне музичке школе. На наше задовољство и њихово изненађење (посебно је био изненађен предметни наставник овог одељења), игра „Ре, ми, фа - где сам ја?“ са ученицима који никада нису играли дидактичке музичке игре нити су радили по Монтесори методи, успешно је спроведена. Ученици су, видно мотивисани, кроз смех тражили још. Игру смо спровели уз напомену да се може примењивати само уколико је изводе обучени Монтесори наставници музике, односно, особе које познају бар елементарна начела Монтесори методе (као што је, у овом случају, улога наставника у процесу учења).

Као у претходној и у осталим дидактичким играма за репродукцију и музичку меморију („Шта се види, то се чује!“, „Шта се види, то се пева!“ и „Шта се чује, то се зна!“), ученици су се врло добро сналазили и успешно их савладавали. Најинтересантнији део часа им је увек био када су играли игре. Ученици су били веома мотивисани за овакву врсту рада. Морамо истаћи да френквентност дидактичких игара није била подједнака, јер није било довољно времена да се све игре изводе једнаком учесталашћу, тако да су се највише играле „Ре, ми, фа - где сам ја?“, „Ко је ко? и „Музичка склопка“.

Резултати рада на репродукцији, као и код опажања, процениће се у односу на иницијално и финално тестирање.

1.1.2.1 Иницијално тестирање

Као што се у приложеним снимцима (Снимак 11 и Снимак 13) са иницијалног тестирања може уочити, ученици су имали доста потешкоћа са читањем с листа. Њихова репродукција није могла да буде самостална, наставник је и у иницијалном тестирању и у наредних неколико часова морао да помаже репродукцију хармонском подлогом на инструменту или певањем. Приметили смо неколико проблема:

1. потпуно одсуство представе о тоналном центру
2. нестабилан тонални центар
3. лабилна позиција ступњева у оквиру тоналитета
4. немогућност праћења смера кретања мелодије
5. немогућност разликовања скокова од низова
6. немогућност контроле гласа чак ни приликом понављања истог тона
7. немогућност самосталног извођења.

У иницијалном тестирању учествовало је 11 ученика; мешовита група: пет ученика, огледна група: шест ученика.

Мешовита група:

- ученицима су задати примери за читање с листа из уџбеника који иначе користе у настави, а то је „Солфеђо за трећи разред шестогодишње основне музичке школе“ аутора Александре Јовић Милетић и Зорана Николића и то примери од броја осам до броја дванаест;

Пример бр. 3

Moderato

8

Moderato

8a

Andante Sostenuto

9

Vivace

10

11



- ученици су сами одређивали тоналитет;
- погледали су свако своју вежбу (око 3 минута);
- непосредно пре певања отпевали су каденцу, а затим прешли на певање примера;

- наставник је приликом певања помагао на клавиру, јер у противном композиције не би биле изведене до краја.

Прва ученица извела је пример са неколико грешака, али је показала добру интонацију у оквиру тоналитета.

Друга ученица је константно грешила смер кретања мелодије, није чула тонални центар, није имала никакву оријентацију у звучном простору и није успостављала везу између мелодије и ритма. Да би пример био изведен до краја, наставник је морао континуирано да даје хармонску подршку на клавиру.

Проблем праћења смера кретања мелодије јавио се и код следеће ученице.

Наредна репродукција је била интонативно стабилна, али уз недостатак концентрације (што се и касније на часовима са овим учеником показивало); ученик није успео да у континуитету отпева дужи низ тонова.

Следећа ученица није показала владање тоналитетом, није разликовала скок од низа и није имала осамостаљене ступњеве у оквиру тоналитета.

Огледна група:

- ученицима су задати примери за читање с листа из уџбеника који иначе користе у настави, а то је „Солфеђо за трећи разред шестогодишње основне музичке школе“ аутора Александре Јовић Милетић и Зорана Николића и то примери од броја осам до броја дванаест и бројеви 43 и 44;

Пример бр. 4:

The image shows two musical examples. Example 43, titled 'Vivo', is in 2/4 time and D major. It consists of two staves of music. The first staff has a circled number 43 and a 'Vivo' marking. The second staff has a 'D.C. al Fine' marking. Chord symbols are written above the notes: D, A, D, A, Hm, Em/H, A7, D, A, D, A, A/C#, D, G/D, A7/C#. Example 44, titled 'Poloneza', is in 3/4 time and D major. It consists of two staves of music. The first staff has a circled number 44 and a 'Poloneza' marking. The second staff has a 'mf' marking. The music features a complex rhythmic pattern with many sixteenth notes.

- ученици су сами одређивали тоналитет;
- погледали су свако своју вежбу (око 5 минута);
- непосредно пре певања отпевали су каденцу, а затим прешли на певање примера

- наставник је приликом певања помагао на клавиру, јер у противном композиције не би биле изведене до краја.

Прва ученица није имала учвршћен тоналитет, чак ни први ступањ лествице није био стабилан.

Друга ученица није имала јасну представу о позицијама тонова у оквиру тоналитета, о међусобним растојањима између тонова у оквиру истог тоналитета и константно је грешила у смислу смера кретања мелодије.

Следећа ученица није имала координацију између мелодијске и ритмичке окоснице, али је показала одређени степен оријентације у тоналном простору.

Интонација код наредне ученице деловала је лабилно и несигурно иако се стекао утисак да познаје тонске позиције у задатом тоналитету; проблем праћења смера кретања мелодије.

Следећа ученица је показала највиши ниво стабилне интонације у односу на остале ученике иако је било интонативних проблема у смислу промашених позиција тонова и погрешног праћења смера кретања мелодије.

Наредна ученица показала је потпуну дезоријентацију у тоналитету, једино је ритмичка компонента добро праћена.

1.1.2.2 Финално тестирање

У тестирању вршеном после увођења прилагођене Монтесори методе користили смо кратку мелодију коју смо наменски писали за овај узраст. Мелодије је била написана у природном е-молу и била је исписана на табли. Ученици су имали времена да је погледају и растумаче, након чега је уследило интонирање. Како се из снимака бр. 12 и 14 види, ученици мешовите и огледне групе су сасвим самостално изводили пример, без пратње на клавиру и са једном сугестијом наставника на самом почетку. Ученици су:

1. имали јасан осећај припадности одређеном тоналитету
2. остали у оквиру тоналитета до краја извођења
3. пратили смер кретања мелодије
4. разликовали скокове од низова
5. ступњеве у оквиру тоналитета јасније позиционирали.
6. контролисали своју репродукцију
7. самостално изводили задатак

У иницијалном тестирању учествовало је 12 ученика; мешовита група: четири ученика, огледна група: осам ученика. Финално тестирање спроведено је по завршетку експерименталне наставе, на крају другог полугодишта трећег разреда.

Мешовита група:

- ученицима је задат пример за читање с листа исписан на табли;

Пример бр. 5:

- ученици су сами одређивали тоналитет;
- погледали су вежбу у трајању од око 3 минута;
- непосредно пре певања отпевали су каденцу, а затим прешли на певање примера;
- наставник приликом певања није помагао на клавиру;
- ученици су заједно отпевали задату мелодију

Огледна група:

- ученицима је задат пример за читање с листа исписан на табли, исти као и мешовитој;
- ученици су сами одређивали тоналитет;
- погледали су вежбу у трајању од око 3 минута;
- непосредно пре певања отпевали су каденцу, а затим прешли на певање примера;
- наставник приликом певања није помагао на клавиру;
- ученици су заједно отпевали задату мелодију

1.1.2.3 Резултати

Из приложених снимака (Снимак 12 и Снимак 14) уочава се напредак на пољу репродукције у обе групе. Оно што бисмо издвојили јесте чињеница да интонација у експерименталној групи није потпуно чиста, али је стабилна и своје чврсто упориште, што примећујемо и код мешовите групе, налази у оквиру тоналитета. Концентрација током интонирања била је на високом нивоу. Приликом појединачног и групног извођења ученици су сами помоћу руке контролисали своју интонацију и репродукцију. Што се тиче усаглашавања мелодијско-ритмичко-метричких елемената у репродукцији, примећујемо да је мешовита група била доста успешнија и пратила је у исто време све три компоненте, па је тако и извођење било тачно. У огледној групи, међутим, осим интонације која није била тако прецизна као у мешовитој, ритмичка и метричка компонента нису сасвим добро испраћене.

На основу снимака и наше опсервације са наставе можемо закључити да је репродукција, заједно са концентрацијом, после увођења прилагођене Монтесори методе у наставу солфеђа, на много бољем нивоу него што је била пре увођења експеримента, али да је приликом финалног тестирања боље стање на пољу репродукције показала мешовита група. На основу овога можемо рећи да је **потврђен део наше прве хипотезе, да постоје значајне разлике у постигнућима ученика пре и после примене Монтесори методе у експерименталној и комбинованој/мешовитој групи ученика у настави солфеђа у погледу репродукције.**

1.1.3 Трајност (ретест) знања на пољу опажања

С обзиром на то да се конкретни резултати, исказани нумерички (према броју тачних тактова) могу одредити на пољу опажања, али не и на пољу репродукције, одлучили смо да трајност знања испитамо само према овом параметру - опажању. Да бисмо испитали трајност знања користићемо *методу упоређивања резултата* постигнутих на финалном тестирању и резултата постигнутих на тестирању вршеном годину дана после увођења Монтесори методе у наставу солфеђа, са обе групе. У току године после увођења експеримента, ученици су наставили са радом на уобичајен начин, по стандардној методи рада са својим наставником солфеђа који им је предавао и пре експерименталне методе. Ученици су, дакле, после другог полугодишта трећег разреда када су учествовали у експерименту, следећи четврти разред наставили редовно код

свог наставника. Тестирање је вршено на крају школске године у јуну месецу. Циљ овог тестирања јесте да се испита да ли ученици примењују одређене поступке рада које су користили док су учествовали у експерименту (самостално или са наставником), којих сегмената рада се највише сећају и да ли је њихово стање када су у питању опажање и репродукција исто као на финалном тестирању, боље или слабије.

1.1.3.1 Тестирање годину дана после увођења Монтесори методе

Метода опажања спроведена је на уобичајен начин. У тестирању вршеном годину дана после увођења прилагођене Монтесори методе користили смо мелодију за записивање која по сложености одговара узрасту четвртог разреда шестогодишње основне музичке школе (исти пример за мешовиту и огледну групу).

Пример бр. 6:

Кристина Парезановић



Код највећег броја ученика запажено је да:

1. су оспособљени за препознавање смера кретања мелодије (од укупно 12 задатака из обе групе 1 ученик делимично препознаје, 4 не препознају, од којих су два задатка од ученика који нису редовно долазили на наставу када је увођена експериментална метода и њихове радове немамо ни са иницијалног ни са финалног тестирања, јер нису били на настави, 7 препознају);

2. разликују скокове од поступног кретања (2 не разликују, 6 делимично, 4 разликују);

3. су имали трајну концентрацију (4 ученика имају непотпун диктат, 8 потпун);

4. су препознали метар и задржали исту меру у току диктата (11 препознали, 1 делимично);

5. да су успешно истовремено пратили ритмичке и мелодијске компоненте мелодије (4 делимично, 1 не прати, 7 успешно прате);

У овом тестирању учествовало је 12 ученика; мешовита група: пет ученика, огледна група: седам ученика.

Мешовита група:

Поступак увођења у тоналитет и процес диктирања био је исти као и приликом иницијалног и финалног тестирања у обе групе.

Задатак ученице Ј.Ч. приказује тачан метар, тачан ритам, погођену мелодију, потпун задатак; у овом задатку има свих дванаест тачних тактова. Задатак видети у Прилогу 14.

Ученица М.П. у свом задатку показује делимично тачан метар, нетачан ритам, нетачну мелодију, непотпун задатак; диктат има четири тачна такта. Задатак видети у Прилогу 14.

Задатак ученика М.Ј. од потребних дванаест има једанаест тактова, сви су тачни. Задатак видети у Прилогу 14.

Наредни задатак ученице М.К. има тачан метар, тачан ритам, потпун задатак и делимично погођену мелодију; девет тачних тактова. Задатак видети у Прилогу 14.

Задатак ученице Т.М. можемо упоредити само са задатком са иницијалног тестирања и направити паралелу напредовања, али не и трајности знања, јер ученица није била присутна на финалном тестирању; у задатку је тачан метар и ритам, делимично тачна мелодија; девет тачних тактова; у односу на иницијално тестирање када ученица није имала ниједан тачан такт, ово доказује евидентно побољшање у свим сегментима опажања. Задатак видети у Прилогу 14.

Огледна група:

Као што смо већ напоменули, поступак увођења у тоналитет и процес диктирања био је исти као и приликом иницијалног и финалног тестирања.

Задатак ученице К.К. има тачан метар, у већем делу диктата тачан ритам и делимично тачну мелодију; задатак има свих дванаест тактова; шест и по тачних тактова. Задатак видети у Прилогу 15.

Следећи задатак ученице М.В. има тачан метар и ритам у шест тактова колико је записано; мелодија је потпуно нетачна; задатак нема ни један тачан такт. Задатак видети у Прилогу 15.

Задатак ученице К.Д., уколико изузмемо доњу полустепену скретницу на почетку и у репризи која је замењена горњом, у потпуности је тачан. Задатак видети у Прилогу 15.

У следећем задатку ученице Т.М. налазимо тачан метар и ритам и делимично тачну мелодију; задатак је потпун и има седам и по тачних тактова. Задатак видети у Прилогу 15.

Задатак ученице Исидоре Секулић има тачан метар, ритам, број тактова и тачну мелодију у осам тактова од задатих 12. Задатак видети у Прилогу 15.

Задатак ученика М.Н. не можемо упоредити ни са чиме, јер немамо задатке из претходних тестирања; овај задатак има тачан метар и ритам у осам тактова колико је записано и делимично тачну мелодију; има четири тачна такта. Задатак видети у Прилогу 15.

Следећи задатак ученика Д.Р. има тачан метар, нетачан ритам, нетачан број тактова и у већем делу диктата погрешну мелодију; задатак има три тачна такта. Задатак видети у Прилогу 15.

Табела 9: Трајност (ретест) знања приликом опажања установљена паралелним поређењем ученичких радова после увођења Монтезори методе у наставу солфеђа и након годину дана - мешовита група

<u>Ученица Ј. Ч.</u>	<i>После увођења Монтезори методе (финално тестирање)</i>	<i>Годину дана касније</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	потпуно разликује	потпуно разликује
3. концентрација/ меморија	задатак је потпун	задатак је потпун

4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар
5. ритам	делимично нетачан ритам	тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	готово у потпуности тачно истовремено праћење	потпуно тачно истовремено праћење
7. број тачних тактова	уколико се изузму предзнаци приликом употребе друге врсте истоименог мола који су изостављени, а где су ученици најчешће грешили, у овом задатку има седам и по тачних тактова	у овом задатку има свих дванаест тачних тактова
8. укупан резултат	ученица показује евидентан напредак и то у свим сегментима опажања у којима је показивала недостатке	ученица је показала да је знање које је стекла током експеримента и у току претходне школске године остало на истом нивоу, а у домену ритма се и поправило; ученица има већи проценат тачних тактова у односу на финално тестирање
<u>Ученица М. П.</u>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>	<i>Годину дана касније</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	делимично препознаје смер кретања мелодије	делимично препознаје смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	делимично разликује	делимично разликује

3.концентрација/ меморија	диктат има потребан број тактова (осам)	непотпун задатак
4. препознавање метра	тачан метар	делимично тачан метар
5. ритам	делимично тачан ритам	нетачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	делимично истовремено праћење мелодијске и ритмичке компоненте	делимично истовремено праћење мелодијске и ритмичке компоненте
7. број тачних тактова	два и по тачна такта	четири тачна такта
8. општи утисак	проблеми су делимично решени, у свим сегментима уочава се помак, али веома мали; задатак има обресе оригиналне мелодије; недостају предзнаци испред висина које су измењене употребом друге врсте истоименог мола	ова ученица је и у финалном тестирању показала најмањи ниво побољшања у односу на иницијално тестирање, а у односу на остале ђаке; неки проблеми су се задржали, а неки сегменти су се погоршали (меморија, метар, ритам, разликовање нижег од вишег тона); ученица има већи проценат тачних тактова у односу на финално тестирање
<u>Ученик М. Ј.</u>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>	<i>Годину дана касније</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	потпуно разликује	потпуно разликује

3.концентрација/ меморија	евидентно напредовање на пољу развоја музичке меморије (од потребних осам, задатак има шест тактова)	од потребних дванаест, задатак има једанаест тактова
4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар
5. ритам	тачан ритам	тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	потпуно тачно истовремено прати мелодију и ритам	потпуно тачно истовремено прати мелодију и ритам
7. број тачних тактова	шест тачних тактова	једанаест тачних тактова
8. општи утисак	ученик је видно напредовао у сегменту који му је недостајао (меморија), тако да је у односу на иницијално тестирање, када је ученик записао само два такта, на финалном тестирању са записаних шест тактова, остварио евидентан напредак; исправити предзнаке испред висина које су измењене употребом друге врсте истоименог мола	ученик је задржао и унапредио ниво знања који је имао на финалном тестирању; још увек треба радити на развоју музичке меморије, односно, концентрације; ученик има већи проценат тачних тактова у односу на финално тестирање
<u>Ученица М. К.</u>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>	<i>Годину дана касније</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од	потпуно разликује скокове од поступног кретања	делимично разликује скокове од поступног кретања

поступног кретања		
3. концентрација/ меморија	задатак је потпун	задатак је потпун
4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар
5. ритам	тачан ритам	тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	потпуно тачно истовремено прати мелодију и ритам	потпуно тачно истовремено прати мелодију и ритам
7. број тачних тактова	уколико се изузму предзнаци приликом употребе друге врсте истоименог мола који су изостављени, диктат је у потпуности тачан осам тачних тактова (цео диктат)	девет тачних тактова
8. општи утисак	ученица је напредовала у свим сегментима који су се у иницијалном тестирању на пољу опажања показали као слабији; напредак је веома приметан	ученица је показала добар ниво знања; недостатак у односу на финално тестирање има у једном сегменту, а то је разликовање скокова од поступног кретања; ученица има мањи проценат тачних тактова у односу на финално тестирање

Табела 10: Трајност (ретест) знања приликом опажања установљена паралелним поређењем ученичких радова после увођења Монтесори методе у наставу солфеђа и након годину дана - огледна група

Ученица К. К.	После увођења Монтесори методе (финално тестирање)	Годину дана касније
1. препознавање смера кретања мелодије	потпуно препознаје смер кретања мелодије	делимично препознаје смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	готово у потпуности разликује скокове од поступног кретања	у већем делу диктата разликује
3. концентрација/ меморија	задатак је потпун	задатак је потпун
4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар
5. ритам	тачан ритам	у већем делу диктата тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	потпуно тачно истовремено праћење мелодијске и ритмичке компоненте	у већем делу диктата тачно истовремено праћење мелодијске и ритмичке компоненте
7. број тачних тактова	пет и по тачних тактова	шест и по тачних тактова
8. општи утисак	задатак је метрички, ритмички и мелодијски организован; ученица је побољшала све параметре који су у иницијалном тестирању били на јако ниском нивоу и напредак је веома запажен; недостају предзнаци испред висина које су измењене	ученица показује погоршање општег стања на пољу опажања и то у сегментима препознавања смера кретања мелодије, разликовања скокова од поступног кретања, у ритму; ученица има мањи проценат тачних тактова у односу на финално тестирање

	употребом друге врсте истоименог мола	
<u>Ученица М. В.</u>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>	<i>Годину дана касније</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	потпуно тачан смер кретања мелодије	готово у потпуности нетачан смер кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	у већем делу диктата разликује скокове од поступно кретања	не разликује скокове од поступног кретања
3. концентрација/ меморија	има потребан број тактова	задатак има шест тактова од потребних дванаест
4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар
5. ритам	тачан ритам	тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	готово у потпуности тачно праћење ритмичке и мелодијске компоненте	готово у потпуности нетачно праћење ритмичке и мелодијске компоненте
7. број тачних тактова	пет и по тачних тактова	задатак нема ни један тачан такт
8. општи утисак	поред сегмената који су у иницијалном тестирању били добро постављени (меморија, метар и ритам), у финалном тестирању ученица је побољшала и препознавање смера кретања мелодије, разликовање скокова од поступног кретања, истовремено праћење ритмичке и мелодијске	ученица је показала велики заостатак у односу на финално тестирање; сви сегменти осим ритма и метра су на лошијем нивоу; ученица има много мањи проценат тачних тактова у односу на финално тестирање

	компоненте, разликовање нижег од вишег тона, тако да је комплетна слика опажања веома задовољавајућа; недостају предзнаци испред висина које су измењене употребом друге врсте истоименог мола	
<u>Ученица К. Д.</u>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>	<i>Годину дана касније</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	потпуно тачно праћење смера кретања мелодије	уколико изузмемо доњу полустепену скретницу на почетку и у репризи која је замењена горњом скретницом, у потпуности је тачно праћење смера кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	потпуно тачно разликовање скокова од поступног кретања	потпуно тачно разликовање скокова од поступног кретања
3. концентрација/ меморија	задатак има потребан број тактова	задатак има потребан број тактова
4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар
5. ритам	тачан ритам	тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	потпуно тачно истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	потпуно тачно истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте
7. број тачних тактова	осам тачних тактова	једанаест и по тачних тактова
8. општи утисак	ученица је веома успешно савладала све елементе	ученица је одржала ниво знања које је стекла током

	опажања; недостаје рад на разликовању три врсте мола; сви елементи који су били делимично или готово потпуно тачни, доведени су до највишег нивоа; ученица је показала напредак у односу на иницијално тестирање	експеримента и у току претходне школске године, али је у домену тачног праћења смера кретања мелодије имала мањи заостатак; ученица има мањи проценат тачних тактова у односу на финално тестирање
<u>Ученица Т. М.</u>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>	<i>Годину дана касније</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	потпуно тачно праћење смера кретања мелодије	готово у потпуности тачно праћење смера кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	потпуно разликује скокове од поступног кретања	делимично разликује скокове од поступног кретања
3. концентрација/ меморија	задатак има потребан број тактова	задатак је потпун
4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар
5. ритам	готово у потпуности тачан ритам	тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	потпуно тачно истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	делимично тачно истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте
7. број тачних тактова	седам и по тачних тактова	седам и по тачних тактова
8. општи утисак	према резултатима финалног тестирања ученица је евидентно напредовала у свим сегментима опажања;	ученица је показала слабије знање у односу на финално тестирање и то у домену: препознавања смера кретања

	недостају предзнаци испред висина које су измењене употребом друге врсте истоименог мола	мелодије, разликовања скокова од поступног кретања, истовременог праћења ритмичке и мелодијске компоненте, разликовања нижег од вишег тона; ученица има мањи проценат тачних тактова у односу на финално тестирање
<u>Ученица И. С.</u>	<i>После увођења Монтесори методе (финално тестирање)</i>	<i>Годину дана касније</i>
1. препознавање смера кретања мелодије	потпуно тачно праћење смера кретања мелодије	готово у потпуности тачно праћење смера кретања мелодије
2. разликовање скокова од поступног кретања	разликује	разликује
3. концентрација/ меморија	тачан број тактова	тачан број тактова
4. препознавање метра	тачан метар	тачан метар
5. ритам	тачан ритам	тачан ритам
6. истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	потпуно тачно истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте	готово у потпуности тачно истовремено праћење ритмичке и мелодијске компоненте
7. број тачних тактова	шест тачних тактова	осам тачних тактова;
8. општи утисак	овај диктат урађен после увођења Монтесори методе, у финалном тестирању, показује истакнуто побољшање у свим	ученица је показала доста добар ниво знања, али је слабији од знања показаног на финалном тестирању; ученица

елементима мелодијско-ритмичко- метричка структура готово у потпуности испуњава задатак овог диктата	опажања; има мањи проценат тачних тактова у односу на финално тестирање
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------

Из резултата представљених у табелама произлази закључак да ученици нису показали трајност знања какву смо очекивали на пољу опажања. Према просеку тачних тактова у обе групе из финалног тестирања, утврђујемо да је огледна група имала 6,16 тачних тактова, а мешовита 6 у задатку који се у оригиналу састојао из осам тактова. Према просеку тачних тактова у обе групе из тестирања после годину дана, утврђујемо да је огледна група имала 6,7 тачних тактова, а мешовита 9 у задатку који се у оригиналу састојао од дванаест тактова. Ове резултате приказаћемо и табеларно.

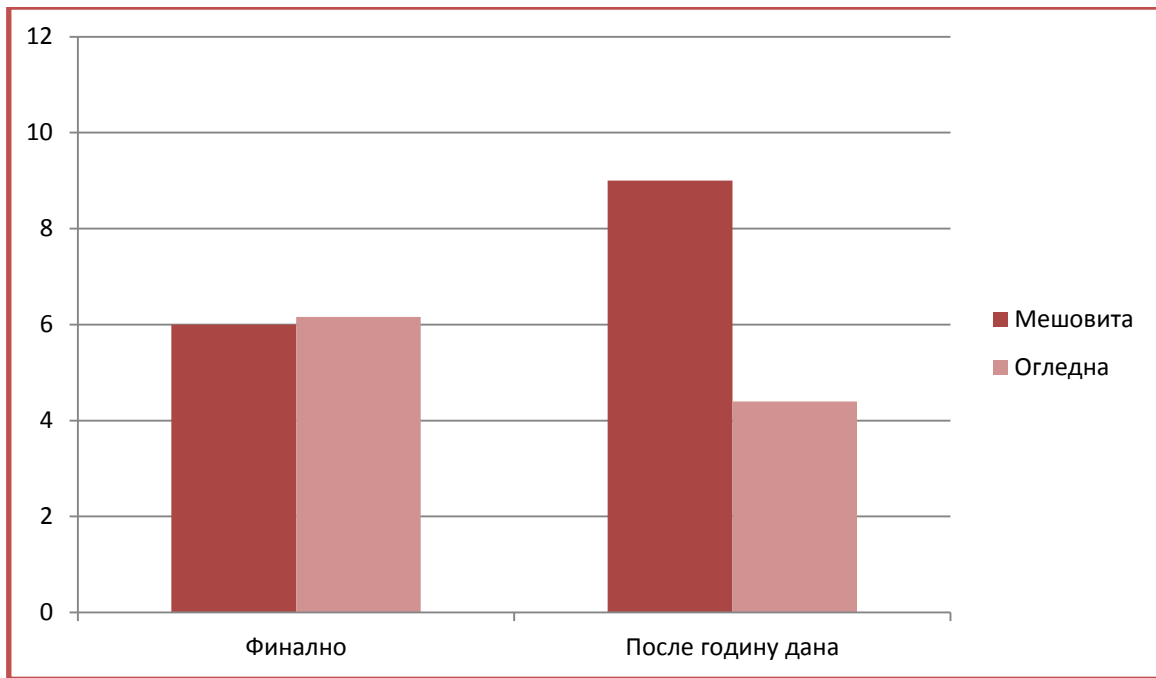
*Табела 11: Просек тачних тактова мешовите и огледне групе
у финалном и тестирању после годину дана*

Финално		После годину дана	
Мешовита група - просечан број тачних тактова од укупно 8	Огледна група - просечан број тачних тактова од укупно 8	Мешовита група - просечан број тачних тактова од укупно 12	Огледна група - просечан број тачних тактова од укупно 12
6	6,16	9	6,7

или

Мешовита		Огледна	
Финално	После годину дана	Финално	После годину дана
6 (од 8)	9 (од 12)	6,16 (од 8)	6,7 (од 12)

Уколико бисмо број тачних тактова приказали графички, онда би то било као на наредној слици:



Графикон 2: дистрибуција тачних тактова мешовите и огледне групе у финалном и тестирању после годину дана

Можемо само претпоставити евентуалне разлоге због чега је ученицима после годину дана од увођења експеримента знање опало:

1. ученици се нису бавили садржајима наставе солфеђа по Монтесори методи, већ су се вратили на стандардну наставу,
2. мање часова вежбања,
3. методски поступци наставника приликом решавања одређених проблема.

Закључујемо да су ученици из мешовите групе на пољу опажања одржали своје знање и у финалном тестирању и у тестирању после годину дана, а да је ученицима из огледне групе знање опало. **Део наше прве хипотезе да постоје значајне разлике у постигнућима ученика пре и после примене Монтесори методе у експерименталној и мешовитој групи ученика у настави солфеђа у погледу трајности знања, делимично је потврђена.**

1.1.3.2 Испитивање ставова ученика о Монтесори методи годину дана после њеног увођења у наставу

Циљ спровођења анкете са ученицима мешовите и огледне групе годину дана после увођења Монтесори методе био је да утврдимо да ли се и у којој мери ученици

сећају рада по Монтесори методи, који су сегменти рада оставили најјачи, најтрајнији утисак, али и да проверимо да ли ученици у стандардној настави коју су наставили редовно да похађају самостално користе методе рада које смо спроводили у току експерименталне наставе или приликом самосталног рада код куће.

. Анкета се састојала из 13 питања чије одговоре приказујемо у складу са поглављем којим се бавимо. Анкета у целини налази се у Прилогу број 8.

Сумиране одговоре ученика на питања везана за сећање наставе солфеђа коју су похађали по Монтесори методи, као и евентуалну даљу (самосталну) примену, будући да је анкета вршена годину дана после завршеног експеримента, приказаћемо табеларно. Питања у анкети су поствљена према областима, па тако у Табели 7 почињемо са питањем број 4 према редоследу у анкети.

Табела 12: Одговори ученика годину дана после увођења Монтесори методе; есејски подаци о провери трајности знања, ефектима и примени методе

Питања	Одговори
4. Којих игара се сећате и да ли бисте волели да их и даље користите на часовима солфеђа?	<ul style="list-style-type: none"> - Сећам се када смо цртали, погађали лествице, игра меморије... Волела бих пред крај часа да одиграмо неку игру; - Погађање, ре ми фа где сам ја...; - Ритмичка мелодија, ре, ми, фа, где сам ја; - Ре ми фа где сам ја; - Највише ми се допала игра „осећаја за висину тона“; - Сећам се пар игара, а највише ми се свиђа игра „осећај за висину тона“; - Понекад, осећај за висину тона, ритмичка игра, плесање, игра теорије...; - Сећам се скоро свих, али се не сећам како се зову; - Ритмичка игра, сећам се свих игара; - Сећам се, али не сећам се њихових имена; - Сећам се свих игара и волео бих да их и даље имамо на часу солфеђа; - Сећам (се) момената када смо слушајући композицију своје слике из главе пребацивали на папир, затим

	<p>плесали онако како желимо и певали користећи покрете руку;</p> <p>- Да, сећам се неких игара да погодимо ритам;</p>
<p>5. Да ли користите покрете руке када треба да отпевате мелодију (мелодијску вежбу)?</p>	<p>- Да, када сам на Монтесори часовима;</p> <p>- Понекад;</p> <p>- Да/не;</p> <p>- Понекад;</p> <p>- Па, не;</p> <p>- Не;</p> <p>- Не;</p> <p>- Не. Навикла сам, а и лакше ми је да тактирам;</p> <p>- Не;</p> <p>- Не, тактирамо, јер смо тако учили;</p> <p>- Понекад;</p> <p>- Да, понекада;</p> <p>- Да;</p>
<p>6. Да ли вам је лакше да отпевате вежбу ако користите покрете руке који прате ток мелодије? Објасните детаљније.</p>	<p>- Понекад, када је нека тежа вежба онда не. Покрети са обе руке често ме збуну али када је нека мало лакша онда, да;</p> <p>- Јесте, зато што ми је лакше да отпевам високе тонове;</p> <p>- Не;</p> <p>- Не баш;</p> <p>- Па, навикла сам да тактирам и онда ми је то некако необично;</p> <p>- Не. Не видим разлику;</p> <p>- Није;</p> <p>- Није ми лакше зато што сам навикла на тактирање;</p> <p>- Да;</p> <p>- Не, јер то после нисмо користили;</p> <p>- Да, јер сам тако боље концентрисан;</p> <p>- Понекада и заиста помогне, али успе и да ми одвуче пажњу, али је веома занимљиво;</p> <p>- Да, зато што ми је тако јасније и визуелно боље</p>

	запамтим мелодију;
7. Да ли користите покрете руке када треба да запишете мелодију (мелодијски диктат)?	<ul style="list-style-type: none"> - Не; - Не; - Да; - Не; - Не, зато што се обично збуним и онда не стигнем да запишем све; - Не, зато што се тако збуњујем; - Не; - Не, зато што мелодију коју чујем певушим у себи, тако ми је лакше; - Не; - Не; - Понекад; - Не, не користим; - Да, да бих лакше одредила ритам;
8. Да ли вам је лакше да запишете мелодију ако користите покрете руке који прате ток мелодије? Објасните детаљније.	<ul style="list-style-type: none"> - Не, лакше ми је да је прво запишем, а после у себи једном отпевам са обе руке; - Као у 6. питању; - Да; - Онако; - Не користим то стално, али када га користим онда ми је лакше зато што одприлике знам ток мелодије; - Не користим га; - Не, тако ми је теже; - Није баш; - Не зато што ја док записујем мелодију, певам тај диктат у себи; - Не, јер не користимо руку за мелодију; - Да, боље се концентришем тако; - То је већ занимљиво, али веома ретко користим; - Па не знам;
13. Да ли вам је лакше да	- Да, јасније је и лакше;

<p>учите солфеђо после примене Монтесори методе? Објасните зашто и како.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Исто ми је; - Не знам; - Да; - Онако; - Не, навикла сам на обичан метод.; - Није ми лакше зато што смо по Монтесори методи радили певање и диктат уз помоћ руке; - Није, зато што то не примењујемо на осталим часовима, а у последње време се спремамо за испит на коме тактирамо; - Мени није лакше...; - Па нисмо ништа после применили, тако да ми је било исто; - Јесте, зато што ми је лакше да пратим мелодију покретима руку; - Веома ми је олакшало зато што је много забавније; - Имам боље развијен слух.
------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

На прво питање ученици су дали различите одговоре и сви се сећају дидактичких игара које смо примењивали у експерименталној настави. То су најчешће: игра за репродукцију, развој осећаја за висину тона, развој музичке меморије и памћење комбинованих мотива „Ре, ми, фа - ге сам ја?“, игра за опажање и за развој музичке меморије „Ко је ко?“, затим игра за теорију музике „Погоди ко си!“ и остале игре којима се сећају поступка, али не и имена. Интересантно је да је неколико ученика процес опажања и репродукције повезало са дидактичком игром, сећају се музичког трансфера на ликовни израз („сећам се цртања“, „сећам (се) момената када смо слушајући композицију своје слике из главе пребацивали на папир“), затим плесног кутка („сећам се плесања“, „затим плесали онако како желимо“) и репродукције („певали користећи покрете руку“). Нису сви ученици дали потпун одговор, а већина њих би волело да и даље имају дидактичке игре у настави солфеђа.

На друго питање које се односило на то да ли ученици користе покрете руке када треба да отпевају мелодију, односно, мелодијску вежбу, ученици су одговарали да користе понекада (шест одговора), да не користе (шест одговора) и један ученик је одговорио да користи.

На питање „да ли вам је лакше да отпевате вежбу ако користите покрете руке који прате ток мелодије“, од тринаест одговора добили смо четири позитивна, седам негативних и два одговора „понекад“. Ученици су најчешће образлагали своје одговоре, па су за позитивне навели: „зато што ми је лакше да отпевам високе тонове“, „јер сам тако боље концентрисан“, „зато што ми је тако јасније и визуелно боље запамтим мелодију“, за негативне: „навикла сам да тактирам и онда ми је то некако необично“, „није ми лакше зато што сам навикла на тактирање“ и „јер то после нисмо користили“.

Одговори на питање везано за опажање „да ли користите покрете руке када треба да запишете мелодију (мелодијски диктат)“, у већем броју су негативни (десет одговора) уз образложење да се обично збуне и не стигну све да запишу или да им је лакше када мелодију певају у себи и тако записују. Два ученика су одговорила да користе, јер тако лакше одреде ритам и један ученик је одговорио да „понекад“ користи.

На следеће питање везано за опажање „да ли вам је лакше да запишете мелодију ако користите покрете руке који прате ток мелодије“, ученици су одговарали да не користе (шест одговора), јер им је лакше „да је прво запишем, а после у себи једном отпевам са обе руке“ или зато што док записују мелодију, певају диктат у себи или зато што не корист руку за мелодију или због тога што им је тако теже. Троје ученика користи руку приликом опажања и то због тога што им је лакше да чују високе тонове или због тога што се тако боље концентришу. Неки ученици ретко користе руку, али када користе онда им је лакше зато што одприлике знају ток мелодије.

На последње питање из групе питања везаних за проверу трајности знања, ефектима и примени Монтесори методе годину дана после експеримента, ученици су одговорили да им је лакше да уче солфеђо после примене Монтесори методе са пет одговора и то из разлога што им је јасније и лакше или зато што им је лакше да прате мелодију покретима руку или да им је много олакшало зато што је настава била забавнија, а један ученик је одговорио да има боље развијен слух. Три ученика су одговорила да им је исто, јер нису ништа после применили, један не може да одреди, а четири ученика су одговорила да им није лакше, јер су навикли на обичну методу или зато што Монтесори методу рада не примењују на осталим часовима солфеђа.

На основу свих досадашњих резултата везаних за хипотезу да постоје значајне разлике у постигнућима ученика пре и после примене Монтесори методе у експерименталној и мешовитој групи ученика у настави солфеђа у погледу опажања,

репродукције и трајности знања, добијених коришћењем компаративне методе иницијалних и финалних тестирања и испитивањем ставова ученика, можемо да закључимо да је:

1. део наше прве хипотезе, да постоје значајне разлике у постигнућима ученика пре и после примене Монтесори методе у експерименталној и мешовитој групи ученика у настави солфеђа у погледу опажања - потврђен;

2. део наше прве хипотезе, да постоје значајне разлике у постигнућима ученика пре и после примене Монтесори методе у експерименталној и мешовитој групи ученика у настави солфеђа у погледу репродукције - потврђен;

3. део наше прве хипотезе, да постоје значајне разлике у постигнућима ученика пре и после примене Монтесори методе у експерименталној и мешовитој групи ученика у настави солфеђа у погледу трајности знања - делимично потврђен.

1.2 Разлика у постигнућима и квалитету знања ученика у настави солфеђа у огледној и комбинованој групи у односу на контролну групу

Постигућа која су ученици остварили у огледној и комбинованој групи упоредићемо са постигнућима из контролне групе и тако одредити разлику у постигнућима. Пре тога, међутим, упоредићемо постигнућа ученика из огледне и мешовите групе из првог полугодишта трећег разреда када су радили по стандардној методи са постигнућима из другог полугодишта трећег разреда када су радили по Монтесори методи.

Табела 13: Оцене из првог и другог полугодишта - огледна група

Ученик	I полугодиште	II полугодиште
1. К. К.	4	4
2. А. Ј.	3	3
3. М. В.	4	4
4. К. Д.	4	4
5. Т. М.	4	4
6. И. С.	4	4
7. М. Н.	5	4
8. Д. Р.	5	4

9. В. М.	4	4
----------	---	---

Табела 14: Просечне оцене из првог и другог полугодишта

I полугодиште	II полугодиште
4,11	3,88

Табела 15: Оцене из првог и другог полугодишта - мешовита група

Ученик	I полугодиште	II полугодиште
1. Ј. Ч.	4	5
2. М. П.	3	3
3. М. Ј.	3	4
4. М. К.	4	4
5. Т. М.	5	4

Табела 16: Просечне оцене из првог и другог полугодишта

I полугодиште	II полугодиште
3,8	4

Примећујемо да су оцене из другог полугодишта у огледној групи слабије од оцена у првом полугодишту, док су у мешовитој групи оцене из другог полугодишта боље у односу на прво полугодиште. Разлози оваквом исходу могу лежати у томе што су ученици обе групе у току полугодишта и на смотрема оцењивани из више сегмената: парлато, теорија, певање, диктат. Ученици огледне групе са којима смо самостално радили по Монтесори методи, од наведених сегмената, најмање постигнуће су имали из сегмента парлато, јер на експерименталној настави нисмо имали времена да се овим елементом бавимо у довољној мери, будући да је методу требало из темеља поставити и разрадити за релативно кратко време. С тим у вези сматрамо да је код неких ученика до умањења оцене дошло због недовољно добре увежбаности овог елемента рада на солфеђу (што су показале и оцене са смотри из овог сегмента), с обзиром на то да су евидентно напредовали у сегментима певање и диктат, што смо имали прилику да видимо нешто раније. Теорију музике смо увежбавали кроз дидактичке игре. Ученици мешовите групе, међутим, један час недељно похађали су у експерименталној настави, а један код свог наставника солфеђа, те су се чешће сусретали са овим елементом рада.

Табела 17: Оцене из контролног одељења, прво полугодиште трећег разреда и оцене из мешовитог одељења прво полугодиште трећег разреда

Ученик, контролно одељење	Оцена I полугодиште	Ученик, мешовито одељење	Оцена I полугодиште
1. Д. М.	4	1. Ј. Ч.	4
2. У. Р.	4	2. М. П.	3
3. Д. П.	4	3. М. Ј.	3
4. В. З.	5	4. М. К.	4
5. В. В.	5	5. Т. М.	5
6. А. Б.	4		
7. М. Ј.	4		
8. Н. Ђ.	4		
9. А. П.	2		
10. С. А.	3		
11. Н. М.	5		
12. Ј. М.	4		
13. В. В.	5		

Табела 18: Просечне оцене из првог полугодишта контролне и мешовите групе

Контролна група, I полугодиште	Мешовита група, I полугодиште
4,07	3,8

Запажамо да је контролна група остварила бољи просек оцена у првом полугодишту у односу на мешовиту групу.

Табела 19: Оцене из контролног одељења, прво полугодиште трећег разреда и оцене из огледног одељења прво полугодиште трећег разреда

Ученик, контролно одељење	Оцена I полугодиште	Ученик, огледно одељење	Оцена I полугодиште
1. Д. М.	4	1. К. К.	4
2. У. Р.	4	2. А. Ј.	3

3. Д. П.	4	3. М. В.	4
4. В. З.	5	4. К. Д.	4
5. В. В.	5	5. Т. М.	4
6. А. Б.	4	6. И. С.	4
7. М. Ј.	4	7. М. Н.	5
8. Н. Ђ.	4	8. Д. Р.	5
9. А. П.	2	9. В. М.	4
10. С. А.	3		
11. Н. М.	5		
12. Ј. М.	4		
13. В. В.	5		

Табела 20: Просечне оцене из првог полугодишта контролне и огледне групе

Контролна група, I полугодиште	Огледна група, I полугодиште
4,07	4,11

Оцене из огледне групе у односу на контролну на крају првог полугодишта показују да је бољи просек остварила огледна група.

Табела 21: Оцене из контролног одељења, друго полугодиште трећег разреда и оцене из мешовитог одељења друго полугодиште трећег разреда

Ученик, контролно одељење	Оцена II полугодиште	Ученик, мешовито одељење	Оцена II полугодиште
1. Д. М.	4	1. Ј. Ч.	5
2. У. Р.	4	2. М. П.	3
3. Д. П.	4	3. М. Ј.	4
4. В. З.	4	4. М. К.	4
5. В. В.	5	5. Т. М.	4
6. А. Б.	4		
7. М. Ј.	5		
8. Н. Ђ.	5		
9. А. П.	2		

10. С. А.	4		
11. Н. М.	5		
12. Ј. М.	4		
13. В. В.	5		

Табела 22: Просечне оцене из другог полугодишта контролне и мешовите групе

Контролна група, II полугодиште	Мешовита група, II полугодиште
4,23	4

Уочавамо да је контролна група у односу на мешовиту на крају другог полугодишта остварила боље постигнуће.

Табела 23: Оцене из контролног одељења, друго полугодиште трећег разреда и оцене из огледног одељења друго полугодиште трећег разреда

Ученик, контролно одељење	Оцена II полугодиште	Ученик, огледно одељење	Оцена II полугодиште
1. Д. М.	4	1. К. К.	4
2. У. Р.	4	2. А. Ј.	3
3. Д. П.	4	3. М. В.	4
4. В. З.	4	4. К. Д.	4
5. В. В.	5	5. Т. М.	4
6. А. Б.	4	6. И. С.	4
7. М. Ј.	5	7. М. Н.	4
8. Н. Ђ.	5	8. Д. Р.	4
9. А. П.	2	9. В. М.	4
10. С. А.	4		
11. Н. М.	5		
12. Ј. М.	4		
13. В. В.	5		

Табела 24: Просечне оцене из другог полугодишта контролне и огледне групе

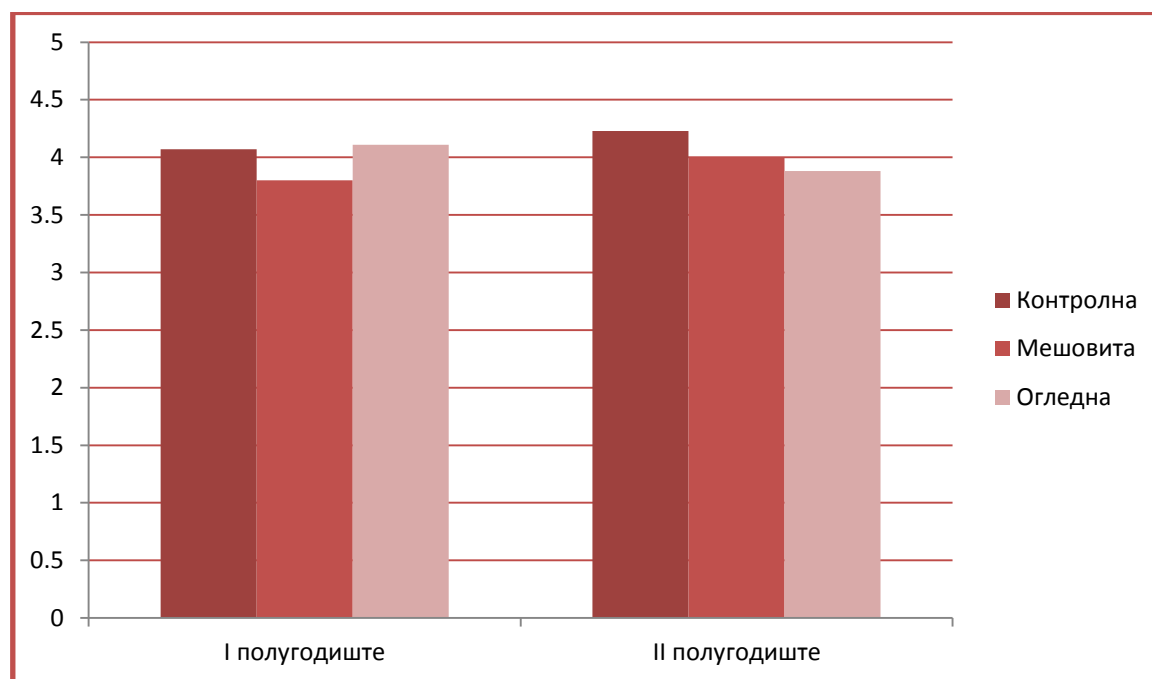
Контролна група, II полугодиште	Огледна група, II полугодиште
4,23	3,88

Можемо извести закључак да је контролна група у односу на експерименталну остварила боље постигнуће на крају другог полугодишта. Фактори који су утицали на овакав резултат могу бити бројни.

Табела 25: Сумиране просечне оцене за све групе у оба полугодишта

Група	I полугодиште	II полугодиште	Разлика
Контролна	4,07	4,23	+ 0,16;
Мешовита	3,8	4	+ 0,20;
Огледна	4,11	3,88	- 0,23;

Уколико бисмо просечне оцене за све групе у оба полугодишта приказали графички, онда би то било као на наредној слици:



Графикон 3: дистрибуција просечних оцена за све групе у оба полугодишта

Према овим резултатима можемо рећи да је коначни биланс оцена ученика такав да је **наша друга хипотеза, да постоје значајне разлике у погледу квалитета**

знања ученика који су садржаје усвајали на уобичајен начин у односу на ученике који су исте садржаје усвајали применом експерименталне методе, делимично потврђена, и то само са ученицима мешовите групе.

Овде остаје отворено питање које се имплицитно намеће: будући да су ученици експерименталне и мешовите групе, како смо имали прилике да видимо раније у резултатима са опажања, у иницијалном тестирању од укупно осам тактова у задатку, успешно урадили: мешовита - само 2,37, огледна - само 2,66 тактова, да ли су, на основу ових резултата, њихова постигнућа на крају првог полугодишта, оцењена тако високим оценама, реална, док се, са друге стране, на крају школске године, када су ученици обе групе показали недвосмислен успех на пољу опажања и на пољу репродукције (од осам тактова у задатку мешовита - 6, огледна - 6,16 тачних тактова), ученицима огледне групе смањује општи просек оцене за 0,23 (са просечне оцене у првом полугодишту која је износила 4,11 на просечну оцену на крају другог полугодишта која је износила 3,88)? Такође смо сведоци разлике у нивоу знања приликом њихове репродукције на почетку и на крају другог полугодишта (приложени аудио/видео снимци). Сматрамо да је на коначни просек оцена у огледној групи знатан утицај имало то што, како смо раније поменули, са ученицима ове групе нисмо у довољној мери радили сегмент парлато, а који је био оцењиван на крају школске године.

1.3 Разлика у нивоу испољене унутрашње мотивације код ученика применом Монтесори и стандардне методе

Разлику у испољеној мотивацији код ученика утврдићемо квалитативном анализом есејских података добијених у фокус групама и анкетама ученика који су делимично или потпуно учествовали у експерименту (мешовита и огледна група) и то пре и после увођења експеримента, као и путем самоизвештаја о утисцима стеченим у току експерименталне наставе. Изложићемо и пресек стања по питању унутрашње мотивације у настави солфеђа код ученика који солфеђо уче по стандардној методи рада, а који нису учествовали у експерименту. Комплетан преглед питања са фокус групе организоване са ученицима, налази се у Прилогу број 7, а питања из анкете у Прилогу број 8.

Табела 26: Одговори ученика мешовите и огледне групе о мотивацији на стандардној настави солфеђа

Питања	Одговори
1. Да ли волите да долазите на часове солфеђа?	<ul style="list-style-type: none">- Да;- Ја волим, мени је овде занимљиво;- Некад волим зато што ту научим нешто, онда би ми било јасније оно што радим на инструменту, оно што свирам, да би ми биле јасније те ноте, а некад уме да буде мало напорно, све те ноте, тактирање, уме да буде досадно на часу, а пошто то није баш забавно увек, а иначе волим солфеђо;- Ја волим да долазим на солфеђо, можда се десило једанпут да не дођем, али долазим иначе редовно. Волим солфеђо зато што без њега не би могло да се свира, треба некако нешто да се научи да би се тамо применило на инструменту, тако да волим;- Углавном волим, али живим далеко па не долазим редовно;- Ја стварно волим солфеђо, учимо нешто ново и мени је то јако занимљиво, зато идем у музичку школу и

	<p>обожавам да идем на солфеђо;</p> <p>- Ја волим да идем на солфеђо, али понекад кад баш и не знам онда ми се баш и не иде;</p>
<p>2. Шта вам се свиђа на часовима солфеђа?</p>	<p>- Певање и парлато;</p> <p>- Кад се наставница шали са нама;</p> <p>- Волим парлато да радимо, волим да певамо и волим теорију;</p> <p>- Волим парлато и када тактирамо, али теорију не волим. Иначе највише волим кад је забавно на часу, наша наставница је јако забавна, духовита је и јако ми је забавно на часу сем ако се ради теорија;</p> <p>- Ја волим све то и теорију, него ми је некад то мало тешко све то да запамтим, некад и пропустим, али иначе волим;</p> <p>- Ја волим кад тактирамо, али не волим диктате зато што не могу некако да спојим, не могу тачно да препознам који је звук, које су ноте и које има трајање;</p> <p>- Певање волим.</p>
<p>3. Шта вам се не свиђа, шта бисте променили?</p>	<p>- Диктат;</p> <p>- Теорија, трозвуци и интервали;</p> <p>- Певање;</p> <p>- Када диктат не радимо на табли;</p> <p>- Мање теорије или да нема уопште теорије;</p> <p>- Некад може да буде мало забавније на часу, да радимо нешто забавније, јер једноставно сви часови су монотони, све се исто ради и понавља, сем ако се понекад нешто ново научи, стално парлато и то све мени мало некад досади то, из часа у час све је онако досадније, да се на сваком часу ради нешто другачије, све исте ствари и некад буде досадно и напорно;</p> <p>- Некако је обично, сваки пут једно те исто, али добро, научи се;</p> <p>- Ја бих променила да на неки мало забавнији начин</p>

	<p>научимо, да схватимо боље;</p> <p>- Можда би могло кроз неку игру да се запамти да нам олакша и да буде боље.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Табела 27: Одговори ученика мешовите и огледне групе о настави солфеђа организованој по Монтесори методи

Питања	Одговори
1. Да ли вам се свидео рад по Монтесори методи?	<p>- Да, свидео ми се;</p> <p>- Да;</p> <p>- Да;</p> <p>- Да;</p> <p>- Рад по Монтесори методи ми се допао;</p> <p>- Онако;</p> <p>- И јесте и није (није ми се свидело због показивања руком);</p> <p>- Мени се онако свидео рад, али је било забавно;</p> <p>- Да, био је занимљив;</p> <p>- Онако;</p> <p>- Да, баш је занимљив;</p> <p>- Да, свидео ми се рад по Монтесори методи;</p> <p>- Да, зато што мање учимо теорију и није досадно;</p>
2. Шта вам се највише допало?	<p>- Највише ми се свидео део где мелодијски пример пратимо са другом руком;</p> <p>- Игре;</p> <p>- Игре;</p> <p>- Када смо цртали уз музику;</p> <p>- Највише ми се допао рад у „емотивном кутку“;</p> <p>- Рад у „емотивном кутку“;</p> <p>- Играње игара и цртање;</p> <p>- Највише су ми се свиделе маштовите, али и поучне игре;</p> <p>- Учионица;</p> <p>- Игре;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Игре које смо играли; - Највише ми се допало то што кроз игру и забаву учимо одређене ствари; - На креативан начин смо учили нове ствари, цртали, причали, слушали музику;
10. Да ли вам се више свиђа да учите у класичној учионици или у Монтесори учионици?	<ul style="list-style-type: none"> - Више ми се свиђају Монтесори учионице, имају више места; - У класичној учионици; - У класичној учионици; - Више ми се свиђа у Монтесори методи; - Више ми се свиђа у Монтесори учионици, јер је забавније; - Више ми се свиђа да учим у Монтесори учионици; - Више ми се свиђа Монтесори учионица; - У Монтесори; - У Монтесори учионици; - Класичној, можда је Монтесоријева учионица забавнија, али ипак се у класичној више учи, овде смо да учимо; - У Монтесори учионици; - Више ми се свиђа Монтесори учионица; - У једној и другој;
12. Да ли сте били више мотивисани за рад на часу солфеђа када сте учили по Монтесори методи, да ли сте више волели солфеђо и зашто?	<ul style="list-style-type: none"> - Не, ово је и даље нешто ново. За сада сам навикла на старо; - Била сам више мотивисана. Часови солфеђа ми се више допадају, зато што много више учим, и искрено занимљивије ми је; - У класичној методи више научим; - Да, више сам волео солфеђо; - Да. Зато што ми је било занимљивије него обично; - Увек сам волела солфеђо више од клавира; - Нисам била више мотивисана, али исто га волим; - Ја увек више волим солфеђо, тако да, да;

	<ul style="list-style-type: none"> - Нисам био више мотивисан и солфеђо сам увек подједнако волео; - Не, нисам; - Више волим Монтесори методу зато што је занимљивија и ефикаснија; - Много више сам мотивисана јер (је) то учинило солфеђо много бољим; - Да;
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Примећујемо да су одговори на прво питање из Табеле 26, да ли волите наставу солфеђа, позитивни, али *да се ученици жале на замор и досаду на часу*, као и на одређене сегменте рада који им стварају потешкоће. Уочавамо и то да ученици повезују наставу инструмента са наставом солфеђа.

Одговори на друго питање из Табеле 26, шта вам се свиђа у настави солфеђа, усмерени су ка певању и раду на парлато читању. Ученици такође истичу и то да воле када се наставник шали на часу, када им је забавно, односно када је атмосфера на часу мало опуштенија.

На треће питање из Табеле 26, шта вам се не свиђа у настави солфеђа, ученици су одговорили да су то најчешће елементи: рад на диктату, учење теорије музике, али су истицали и то да им је на часовима солфеђа досадно, да су методе рада уједначене и давали су предлоге да настава треба да буде забавнија да би их материја заинтересовала, да би могла лакше да се запамти када да би могло да се ради кроз игру.

Одговори ученика мешовите и огледне групе на прво питање из Табеле 27, да ли им се свидео рад по Монтесори методи, дали су очекивани резултат: од тринаест одговора девет је позитивних, а четири ученика дала су мање одређен одговор - „онако“. Разлози који су наведени су најчешће да је било забавно и занимљиво. Један ученик навео је да му се није допало то што се показивало руком. У сваком случају можемо да кажемо да смо *Монтесори методом постигли и то да настава не буде једнолична и да су ученици заинтересовани за рад*.

На друго питање из Табеле 27, шта вам се највише допало, ученици су у већини одговора наводили да су то игре, затим када репродукују уз помоћ руке, затим рад по куцима, изглед учионице, разговори (интеракција између ученика и између ученика и наставника) и слушање музике.

Одговори на треће питање из Табеле 27, да ли вам се више свиђа да учите у класичној или у Монтесори учионици, поново су дали очекивани резултат: девет одговора је дато у корист Монтесори окружења, три у корист класичне учионице и један одговор је дат у корист обе учионице.

Одговори на четврто питање из Табеле 27, да ли сте били више мотивисани за рад на часу солфеђа када сте учили по Монтесори методи, да ли сте више волели солфеђо и зашто, у супротности су нашим утисцима са наставе и делимично су у супротности са нашим очекивањима. Ученици су од укупно тринаест одговора у корист Монтесори методе дали седам одговора, у корист стандардне методе рада дали су три одговора и у корист обе методе рада ученици су дали три одговора.

Сматрамо да је потребно додатно напоменути и узети у обзир утиске супервизора који су присуствовали на експерименталној настави и који су у својим експертским посматрањима управо нагласили приметно већу вољу за радом код ученика, њихову анимираност током целог часа, заинтересованост и ангажман. Такође претпостављамо да би утисци ученика који су учествовали у експерименту били јачи и позитивнији да смо анкету вршили одмах по завршетку експеримента уместо годину дана касније, али је циљ, међутим, био тај да се испитају утисци о томе да ли су им и колико методе рада остале у сећању, да ли их (самостално) примењују у стандардној настави и да одговоре дају после одређеног периода, када им се утисци „слегну“. С тим у вези, сматрали смо да ће се реалнија слика о самом процесу експерименталног рада створити када ученици поново уђу у стандардни систем и да ће тако верније направити паралелу између ова два начина рада. Нагласили бисмо и то да се ученици највише сећају игара на настави које су, заправо, директан мотивациони покретач и да су стога одговори неких ученика о подједнакој мотивисаности у експерименталној и стандардној настави, у супротности са тим. Њихове реакције на дидактичке игре увек су праћене одушевљењем, у њима су сви подједнако учествовали, неко са мање, неко са више успеха у зависности од личног потенцијала ученика, што такође сматрамо добрим показатељем мотивације на настави.

У наредној табели бр. 28 додатно смо омогућили увид у ставове ученика по питању мотивисаности у настави солфеђа. У фокус групама са ученицима, поред ученика мешовите и експерименталне групе из музичке школе „Петар Коњовић“ чије смо одговоре о трајности знања и мотивисаности за рад већ приказали, учествовали су и ученици другог разреда музичке школе „Петар Коњовић“, затим ученици трећег разреда исте школе (различитих класа наставника) и ученици музичке школе „Др

Војислав Вучковић“. Одговори са фокус група, за разлику од одговора са анкета у којима постоји тачан број ученика који дају тачан број одговора, не могу се збројити у подједнак број за свако питање, јер је према методологији фокус групе учесницима дат слободан избор за давање одговора, мада смо се као модератор фокус групе увек трудили да од свакога добијемо одговор. С тим у вези, читаоци ће приметити да на нека питања има већи, а на нека мањи број одговора. У прилогу овог рада доставићемо и снимљени материјал са сваке фокус групе (Прилог 16, Снимци 1-10).

Табела 28: Одговори ученика који солфеђо уче по стандардној методи рада о мотивацији на настави солфеђа

Питања	Одговори
1. Да ли волите да долазите на часове солфеђа?	<ul style="list-style-type: none"> - Да; - Да; - Волим; - Понекад; - Овде имамо друштво, да; - Мени како-кад: кад имамо испит не волим, а кад ћемо обично нешто да певамо онда волим; - Не; - Не; - Не; - Да; - Да; - Како-кад; - Не, ни мало;
2. Шта вам се свиђа на часовима солфеђа?	<ul style="list-style-type: none"> - Певање, преписивање кључева; - Певање мелодијских вежби; - Кад наставница свира; - Диктати, певање вежбица; - Мени се свиђа кад радимо заједно, кад певамо нешто заједно; - Мени се свиђа када певамо и када певамо у групи, нпр, један ред цео; - Ја волим највише када нешто радимо из књиге, па нам

	<p>наставница нешто објашњава;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Певање, али групно, не појединачно; - Када певамо и ритмичке вежбе; - Распевавање и када певамо неке мелодијске песме; - Кад радимо нешто другачије од осталих часова; - Волим када певамо, а највише волим када на неки другачији начин научимо солфеђо; - Ја волим кад се шалимо на часу; - Ја волим све врсте вежби, јер су то као изазови заправо; - Када певамо песму која је јако осећајна (нпр. тужна) ја бар замислим себе и упоредим неке делове мог живота у прошлости са мелодијом;
<p>3. Шта вам се не свиђа, шта бисте променили?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ништа; - Ја бих променила да не читамо толико парлато и да немамо толико диктата; - Ја бих променила ово што седимо једни иза других, па не можемо да се видимо; - Ја бих променила диктат; - Мање диктата, волим да имамо, али не толико пуно; - Мање смотри (парлато, певање...) пошто је притисак; - Мени би најбоље било да је једне године нпр. само теорија, друге диктати или тако нешто, зато што имамо четири смотре у току године у оба полугодишта; - Да буде занимљивије, сваки пут радимо исто; - Ја волим све и не бих ништа желела да променим; - Ја бих волела да се баш играмо на часу, то би било сјајно; - Ја не волим зато што учионице изгледају тако озбиљно, као да ми уствари нисмо деца; - Не свиђа ми се зато што су часови некако, нису сувише дечији, него озбиљни. Не свиђа ми се када се ствара нека непотребна трема на часу; - Мислим да су часови превише озбиљни, ми смо и даље

	деца; - Не свиђа ми се то што је све превише озбиљно. Мало наставника се шали на часу, кроз хумор се најбоље и најбрже учи и имају разумевања. Ја бих волео да има више наставника који су спремни да науче дете, ако не кроз игру бар кроз хумор;
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Одговори ученика на прво питање из Табеле 28, да ли волите да долазите на часове солфеђа, као што се може видети дају веома подељену слику: позитивних је шест одговора, негативних је четири, а неодређених (како-кад, понекад...) три.

На друго питање из Табеле 28, шта вам се свиђа на часовима солфеђа, ученици су наводили најчешће певање, затим рад у групи што за нас има посебан значај, јер је према Монтесори методи рад у групи, размењивање знања и ставова, приоритет, затим су истицали да воле када се ради на нешто другачији начин од устаљеног, а неки су навели да воле када се шале на часу, што говори о радној атмосфери какву би волели да имају.

Одговори на треће питање из Табеле 28, шта вам се не свиђа, шта бисте променили у настави солфеђа, дали су много различитих предлога. Ученицима се не допада то што су часови превише „озбиљни“, што указује на то да је атмосфера на часовима хладна и да се, како каже један од ученика, ствара непотребна трема на часу.

Ово је управо и оно што смо ми уочили опсервацијом наставе у неколико градова Србије. Такође запазили смо и то да се на настави не користе никаква дидактичка средства, не користи се покрет нити се ради путем дидактичке игре. Даље су ученици наводили да им смета то што се често раде диктати. Наше је мишљење да, када би се меморија развијала кроз дидактичке игре, као што је рађено по Монтесори методи, ни стандардни начин записивања диктата ученицима не би пао тешко, што је, уосталом, финалним тестирањем на пољу опажања и потврђено.

Из одговора ученика које смо добили путем фокус група и анкета, али и из личног искуства заснованог на опсервацији наставе у неколико школа у Србији и из искуства у раду са ученицима према Монтесори методи, **можемо закључити да је потврђена наша трећа хипотеза да постоје значајне разлике у нивоу унутрашње мотивације код ученика који су учили по Монтесори методи и код ученика који су учили по стандардној методи.**

1.4 Испољаванье креативних потенцијала ученика у настави солфеђа применом Монтесори методе у односу на стандардну методу

У Монтесори методи прилагођеном за наставу солфеђа креирали смо доста подстицајних средстава усмерених на развој креативности, нарочито *путем дидактичких игара*. У једној дидактичкој игри свесно смо оставили отворену могућност да ученици сами дају предлоге за другачије варијанте игре (у питању је игра „Ре, ми, фа - где сам ја?“ која може да се варира), затим су могли да се изражавају кроз ликовни приказ и плес. Осим тога у игри за развој креативности под називом „Допуњалка“ за виши ниво образовања основне музичке школе, директно се тестирају ученичке способности за стваралаштво/компоновање. Путем ове игре може се проверити и осећај за форму, за хармонски ритам и ниво музикалности ученика.

У стандардној методи у настави солфеђа најчешће не постоје подстицајна средства за развој креативности. Настава је најчешће репродуктивна, док смо се код примене Монтесори методе трудили да настава буде функционална и да ученици са што више различитих личних потенцијала, откривајући и развијајући их, учествују у настави.

Како су ученици трећег разреда школе за основно музичко образовање кроз фокус групе одговарали на питања везана за испољаванье и развој креативности и какве су идеје и предлоге износили, приказаћемо у наредној табели. Издвојили смо три уметничке делатности кроз које се испољава креативност: сликање (уз музику), плес и глуму. Одговори су груписани према одговорима ученика на фокус групама одржаним у школама које смо раније навели.

Табела 29: Ставови ученика о настави солфеђа која се одвија на уобичајен начин и о испољаванью креативности кроз цртање, плес и глуму

Питања	Одговори
4. Како би по вашем мишљењу требало да изгледа час солфеђа?	1. Кроз игру; Кроз шалу; Зато што се лакше учи и деца то не схватају озбиљно; Зато што када смо све овако озбиљни, баш много озбиљни, мени после ако погрешим уплашим се и како ће да буде следећи час и онда ми је боље кроз игру и после ћу

	<p>више да радим на томе;</p> <p>2. Све уз песму; Уђе се, мало се поприча са ученицима, а онда се ради остало време;</p> <p>3. Увек је све озбиљно, треба да буде мало занимљивије; Ја мислим да час солфеђа треба да има по један мелодијски пример, један парлато и један диктат; На предлог модератора да ли може да се ради кроз игру ученици су одговарали: Да баш то; То би било баш забавно; Или да, рецимо, када чујемо неку композицију да је ми нацртамо, да је замишљамо; На последњем часу, пошто углавном раније пређемо предвиђено градиво и после само обнављамо, могли бисмо да сви заједно нешто одсвирамо свако на свом инструменту;</p> <p>4. Кроз игру.</p> <p>5. Додала бих да на занимљив начин учимо ствари и да обнављамо такође на занимљив начин. Наравно, добро је да понекад буде нешто озбиљно, али не баш превише и стално да буду неке озбиљне ствари; Ја бих додао да некад плешемо на часу, зато што ја мислим да сва деца воле да плешу. Волео бих да некад правимо неке нове песме или, на пример, да свако донесе свој инструмент и онда цела група за солфеђо направи неку песму где су укључени инструменти и гласови; Ја бих желео кроз игру да учимо, да наставник осмисли; Ја бих волео да некад</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>компонујемо наше композиције и да часови буду мало више кроз игру; Када седнем на столицу да не отворим на сваком часу свеску и кренем да пишем диктат (за оцену), већ да на неким часовима када нам је остало, на пример, 15 минута, да радимо вежбе, а ако их неко баш добро отпева може добити 5 у дневник.</p>
<p>5. Да ли бисте волели да цртате оно што чујете?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Хтели бисмо то; Да; Ми то радимо у основној школи на музичком; 2. Да; Понекад да; 3. Да; То би било баш добро; 4. Волела бих то јако, то је онда и занимљиво, занимљиво је за децу, није само слушаш ноте па их напишеш, па док напишеш док размислиш. Ово чујеш па своја осећања ставиш на папир и нацрташ то што чујеш; Ако бисмо цртали, те ноте бисмо доживљавали на неки другачији, лепши и забавнији начин него само да их записујемо. Цртамо шта ми осећамо према тој музици, шта ми се свиђа, оно што мислимо; Било би сигурно различитих цртежа, па бисмо могли да видимо шта други мисле о томе, како доживљавају; Ја мислим да би то било јако занимљиво и да би некако и забављали се на часу солфеђа и тако би нам значило да нешто научимо ново и ипак запамтимо на други начин; Ја исто мислим тако, зато што би онда свако на цртежу створио оно што стварно мисли, коју слику он ствара у глави кад

	чује ту мелодију; Да, на часу солфеђа би било супер да се неколико часова базира на томе да свако своје осећање које чују кроз мелодију изводе цртањем.
6. Да ли понекад осетите потребу да направите покрет телом док слушате или певате неку песму?	<p>1. Да; Понекад; Занимљиво би било да понекад плешемо; Не; Да;</p> <p>2. Да; Да; Да;</p> <p>3. Да; Да; Да; Увек;</p> <p>4. Баш на солфеђу када чујем неку мелодију за неку игру, онако да кажем, нешто тихо, игра ми се, а и некад сам и тужна зато што ме растужи та мелодија. Углавном да; Ја исто кад чујем неку мелодију што је занимљива, што је брза, ја тад пожелим да играм, овде на солфеђу, зато што волим неке брзе ритмове; Свака вежба је другачија и мене тера да на другачији начин правим плес, волим бржу и живљу музику. Волим и класичне и слажем се да свака вежба има неки свој леп (стил).</p> <p>5. Да; Да; Да; На часу солфеђа увек мало мрдамо главом и телом и тако показујемо да је одлична музика и да нам се свиђа.</p>
7. Да ли некад пожелите да одглумите сви заједно песму са текстом?	<p>1. Да; Ми то никад нисмо радили, па ми није пало на памет; Не радимо песму са текстом, радили смо у првом разреду;</p> <p>2. Може, супер;</p> <p>3. Да; То би било баш супер; То би било баш добро, мада то нашим наставницима није баш у програму; Ми то никад не радимо, никад нисмо имали такав текст, углавном смо само певали, читали</p>

	<p>парлато, мелодијске вежбе.</p> <p>4. Имам потребу да одглумим нешто зато што подсети ме онда на неки део из неког филма, па се сетим сцене и онда се мени исто глуми; Па било би то забавно, интересно; Било би то лепо, да кроз анимацију научимо; Ја бих исто волела кад би могло да се одглуми зато што би тако мало боље и схватили и додали би још ритма ту.</p> <p>5. Одушевљено сви у глас - да; Савршено; Можемо да направимо једну представу да родитељи виде како се ми трудимо; Као јавни часови које имамо са инструментом, само са солфеђом; Ја бих додао да некад испити буду кроз те као јавне часове; То исто може, било би супер ако неко глуми, а ако је љубавна (композиција, песма) неку девојку и тако даље, али свеједно ову идеју подржавам.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Из одговора на прво питање може се закључити да ученици замерају наставницима то што се настава одвија на превише „озбиљан“ начин, како су то они описали. Њихове идеје упућују на то да на часовима треба више да буде игре (дидактичке игре), јер се, према њиховом мишљењу, кроз игру лакше и брже учи, не ствара се страх од грешке, а тиме и психолошка блокада из чега произлази умањена воља за радом и на крају лоше постигнуће. Одређени ученици поменули су плес, компоновање, цртање уз музику. Међу одговорима нашао се и предлог да настава треба да буде занимљивија што упућује на то да је настава једнолична, а атмосфера на часу не мотивишућа. Било је предлога да ученици заједно свирају, свако на свом инструменту, и да тако направе заједничку композицију у коју су укључени инструменти и гласови, што је за нас јако значајно, јер се овим испољава жеља за заједничким креативним радом, заједничким учешћем у сазнајном процесу, што се у

стандардној настави на солфеђу најчешће не иницира, а Монтесори метода подразумева.

Међу одговорима на друго питање, да ли бисте волели да цртате оно што чујете, осим што су сви одговори били потврдни, било је и развоја ове идеје, па су ученици предлагали да цртају оно што осећају и што мисле док слушају одређену музику. Сматрају да је то занимљивије; слушање музике повезују са опажањем и сматрају да би цртањем, ноте доживљавали на другачији, лепши начин. Поново се указује на заједнички рад и размену мишљења. Сматрају да би тако боље памтили.

На треће питање везано за покрет, ученици су такође изразили велику заинтересованост образлажући да би било занимљиво да на часовима солфеђа понекад плешу уз музику.

На питање везано за драматизацију текста песме поједини ученици су одговорили да то никада нису радили на солфеђу, већ да тако понекада раде у основној школи на часу музичког васпитања. Сматрају да би било интересантно учити кроз анимацију и да би тако боље схватили материју. Било је врло креативних идеја као, на пример, да се кроз представу направи јавни час како би родитељи увидели шта они заправо раде на солфеђу и колико се труде, па до тога да се испити из солфеђа одвијају путем овако организованих јавних часова.

Судећи према овим одговорима ученика, а највише према њиховим предлозима за одвијање наставе солфеђа, може се проценити да се поступци које они предлажу не спроводе у настави солфеђа. Поступци које су ученици преложили говоре у прилог томе да би се њихова креативност у значајној мери испољила уколико би се они на настави и примењивали. Будући да смо управо те поступке примењивали у склопу Монтесори методе у настави солфеђа, сведочимо о изузетно великом степену испољене креативности код ученика, подстакнутом креативним методским поступком у складу са Монтесори принципима. О овоме сведоче и супервизије експертских посматрача огледних часова, као и наше лично искуство приликом опсервације наставе вођене уобичајеним начином рада.

С обзиром на изнешене ставове, можемо рећи да је потврђена четврта хипотеза да ће ученици препознати могућност за испољавање креативних потенцијала у активностима које се реализују применом Монтесори методе.

1.5 Ниво подстакнутог самосталног истраживања код ученика применом Монтесори и стандардне методе

Приликом систематског посматрања наставе у школама за основно музичко образовање, учили смо да се у стандардној настави солфеђа искуствено учење подстиче кроз репродукцију и опажање. Ова два елемента рада на солфеђу су кључна и методе рада на њима, као и генерално на развоју музичке меморије и музичког мишљења, требало би да буду што разноврсније, а потенцијали ученика боље искоришћени и употребљени. *У стандардној настави солфеђа самостално истраживање ученика подстиче се у тој мери колико је потребно да се задате мелодије отпевају и да се задате мелодије запишу.* Приликом тог процеса ученици врше самоевалуацију и самостално истражују и уче путем личног искуства. Овај процес, међутим, по нашем мишљењу није довољан да би се у неопходној и довољној мери подстицало самоистраживање и искуствено учење. Сматрамо да би вероватно било боље, ученичке ресурсе подстицати и другим методским средствима. Треба напоменути и то да смо код посматрања наставе, а у циљу поузданости резултата, деловање присуства посматрача на понашање наставника и ученика покушали да умањимо тако што смо наставницима објаснили да је предмет нашег посматрања усмерен на атмосферу на часу и генерално методе рада на часу које наставник иначе употребљава; увек смо седели на неупадљивом месту у учионици и трудили се да бележење буде што дискретније.

Применом прилагођене Монтесори методе у настави солфеђа самостално истраживање код ученика подстицано је путем дидактичких игара и путем специфичног приступа процесу опажања звука. Ученици су, учествујући у овако конципираној настави, *подстицани да уче кроз сопствено искуство и да самостално истражују* како материју којом се баве, тако и сопствене потенцијале. Будући да смо у ранијим деловима рада дали детаљан опис процеса наставе солфеђа према прилагођеној Монтесори методи, као и реакције, постигнућа и ставове ученика о новом начину рада и да је читалац већ могао стећи увид у исходе рада по Монтесори методи, овде је довољно рећи да су, према нашем мишљењу, а на основу концепта и резултата примене нове методе, ученици кроз наставу имали знатно виши ниво подстакнутог самосталног истраживања, односно, знатно више искуственог учења у односу на стандардну наставу солфеђа. Учење кроз сопствено искуство у Монтесори методи у

настави солфеђа највише се подстицало и испољавало кроз примену различитих дидактичких игара, што смо раније већ описали.

Наше запажање говори у прилог томе да је потврђена наша хипотеза број пет у погледу разлике у подстицању самосталног истраживања код ученика са којима се радило на уобичајен начин у односу на ученике са којима се радило експерименталном методом.

1.6 Постигнуће у инструменталној настави пре, у току и после примене Монтесори методе у огледном и комбинованом одељењу

Резултате за овај истраживачки задатак приказаћемо путем евалуационих листа. Евалуацију су вршили наставници инструмента ученика који су потпуно или делимично учествовали у експерименту (експериментална и мешовита група). Скалу процене формирали смо са захтевом да се процени достигнуће ученика у инструменталној настави пре, у току и после примене Монтесори методе у огледном и комбинованом/мешовитом одељењу. У односу на резултате са скале процене потребно је уочити да ли Монтесори метода примењена у настави солфеђа утиче и на достигнућа у инструменталној настави. У скали процене мерили смо неколико параметара на које би примена прилагођене Монтесори методе у настави солфеђа евентуално могла да има утицаја и у сфери уметничког извођења на инструменталној настави:

1. емотивно извођење,
2. динамичко изражавање,
3. интересовање за наставу,
4. брзина савладавања градива,
5. свирање по целинама,
6. однос према предмету и
7. самостални рад

Морамо напоменути и то да се нису сви наставници инструмента одазвали на молбу истраживача да у току полугодишта (односно, експеримента) прате своје ученике и благовремено процене и испуне евалуационе листе.

Оригинална табела, односно, скала процене са пропратним писмом за наставнике инструмента, дата је у Прилогу 9 овог рада.

Експериментална група:

А. Ј.

ПРЕ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у	1	2	3	4	5

коликој мери дете осећа музику?)					
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на	1	2	3	4	5

часове, да ли воли да долази?)					
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања	1	2	3	4	5

градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)					
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ПОСЛЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ РАДА СА ПРИМЕНОМ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У
НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа)	1	2	3	4	5

музику?)					
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да	1	2	3	4	5

долази?)					
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

Сумиране резултате за све параметре приказаћемо у наредној табели.

Табела 30: Постигнуће у инструменталној настави, А. Ј.

<i>Параметри</i>	<i>Пре примене Монтесори методе</i>	<i>У току примене Монтесори методе</i>	<i>После примене Монтесори методе</i>
Емотивно извођење	2	2	2
Динамичко изражавање	1	2	2
Интересовање за наставу	1	1	2
Брзина савладавања градива	2	2	2
Осећај за фразирање	1	2	2
Однос према предмету	1	2	2
Самостални рад	1	2	2

Из ових резултата можемо закључити да се:

1. степен емотивног извођења није изменио и да је остао на нивоу 2
2. динамичко изражавање побољшало током полугодишта и то са нивоа 1 на ниво 2 и остало на том нивоу до краја полугодишта

3. интересовање за наставу побољшало на крају полугодишта са нивоа 1 на ниво 2

4. брзина савладавања градива није мењала

5. осећај за фразирање побољшао у току полугодиштаса нивоа 1 на ниво 2 и остао на том нивоу до краја полугодишта

6. однос према предмету изменио на боље у току полугодишта и то са нивоа 1 на ниво 2 и остао на том нивоу до краја полугодишта

7. посвећеност предмету побољшала у току полугодишта и то са нивоа 1 на ниво 2 и остала на том нивоу до краја полугодишта

Општи закључак за ову ученицу јесте да је прогрес по питању готово свих параметара евидентан: параметри „емотивно извођење“ и „брзина савладавања градива“ су остали на истом нивоу, а сви остали („динамичко изражавање“, „интересовање за наставу“, „осећај за фразирање“, „однос према предмету“ и „самостални рад“) су се побољшали.

В. М.

ПРЕ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да	1	2	3	4	5

ли је дете мотивисано за наставу?)					
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли	1	2	3	4	5

долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)					
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ПОСЛЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ РАДА СА ПРИМЕНОМ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за	1	2	3	4	5

наставу?)					
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

Табела 31: Постигнуће у инструменталној настави, В. М.

<i>Параметри</i>	<i>Пре примене Монтесори методе</i>	<i>У току примене Монтесори методе</i>	<i>После примене Монтесори методе</i>
Емотивно извођење	3	3	3
Динамичко изражавање	3	3	3
Интересовање за наставу	5	5	5
Брзина савладавања градива	3	3	3
Осећај за фразирање	3	3	3
Однос према предмету	4	4	4
Самостални рад	3	3	3

Из ових резултата можемо закључити да се параметри у току полугодишта нису мењали. Желимо да напоменемо да је ова ученица у току полугодишта када смо вршили експеримент била већим делом одсутна због болести (није учествовала ни у иницијалном и финалном тестирању код опажања, што смо раније већ поменули). Због тога сматрамо да утицај Монтесори методе на наставу на инструменту није могао бити велики, што показује и ова скала процене.

Д. Р.

ПРЕ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
	1	2	3	4	5
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)					

Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5

Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5
--------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира)	1	2	3	4	5

нову композицију?)					
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ПОСЛЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ РАДА СА ПРИМЕНОМ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У
НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко	1	2	3	4	5

изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)					
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални	1	2	3	4	5

рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)					
---------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

Табела 32: Постигнуће у инструменталној настави, Д. Р.

<i>Параметри</i>	<i>Пре примене Монтесори методе</i>	<i>У току примене Монтесори методе</i>	<i>После примене Монтесори методе</i>
Емотивно извођење	4	4	4
Динамичко изражавање	4	4	4
Интересовање за наставу	4	4	4
Брзина савладавања градива	3	3	4
Осећај за фразирање	3	3	4
Однос према предмету	4	4	4
Самостални рад	4	4	4

Из резултата ученика Р. Д. можемо закључити да су се параметри „брзина савладавања градива“ и „осећај за фразирање“ побољшали за један степен и то на крају полугодишта, а да се остали параметри нису мењали. Такође, као и код ученице Владане Милићевић, хтели бисмо да напоменемо да овај ученик у току полугодишта када смо вршили експеримент није редовно похађао наставу (такође није учествовао у иницијалном и финалном тестирању код опажања), те из овог разлога сматрамо да утицај Монтесори методе на наставу на инструменту није могао бити велики, што, поново, показује и ова скала процене.

К. К.

ПРЕ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5

Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање	1	2	3	4	5

за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)					
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ПОСЛЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ РАДА СА ПРИМЕНОМ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У
НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према	1	2	3	4	5

предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)					
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

Табела 33: Постигнуће у инструменталној настави, К. К.

<i>Параметри</i>	<i>Пре примене Монтесори методе</i>	<i>У току примене Монтесори методе</i>	<i>После примене Монтесори методе</i>
Емотивно извођење	3	3	3
Динамичко изражавање	2	3	3
Интересовање за наставу	1	2	3
Брзина савладавања градива	2	2	3
Осећај за фразирање	2	2	3
Однос према предмету	2	3	3
Самостални рад	1	2	3

Резултати ученице К. К. са наставе на инструменту показују побољшање, у неким елементима и за два нивоа:

1. степен емотивног извођења није се изменио и остао је на нивоу 3
2. динамичко изражавање побољшало се током полугодишта и то са нивоа 2 на ниво 3 и остало на том нивоу до краја полугодишта
3. интересовање за наставу континуирано је расло у току полугодишта, па је тако са нивоа 1 са почетка полугодишта, достигло ниво 3 до краја полугодишта
4. брзина савладавања градива мењала се при крају полугодишта са нивоа 2 на ниво 3
5. осећај за фразирање побољшао се на крају полугодишта са нивоа 2 на ниво 3
6. однос према предмету изменио се на боље у току полугодишта и то са нивоа 2 на ниво 3 и остао на том нивоу до краја полугодишта
7. посвећеност предмету побољшавала се у току полугодишта, па је тако са нивоа 1 достигла ниво 3

Општи закључак за ову ученицу јесте да је прогрес по питању готово свих параметара евидентан, код одређених елемената и до два нивоа: параметар „емотивно извођење“ остао је исти у току целог полугодишта, параметри „брзина савладавања градива“, „динамичко изражавање“, „осећај за фразирање“ и „однос према предмету“ побољшали су се за један ниво, док су се елементи „интересовање за наставу“ и „самостални рад“ побољшали за два степена.

М. В.

ПРЕ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према	1	2	3	4	5

предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)					
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање	1	2	3	4	5

за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)					
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ПОСЛЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ РАДА СА ПРИМЕНОМ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У
НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према	1	2	3	4	5

предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)					
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

Табела 34: Постигнуће у инструменталној настави, М. В.

<i>Параметри</i>	<i>Пре примене Монтесори методе</i>	<i>У току примене Монтесори методе</i>	<i>После примене Монтесори методе</i>
Емотивно извођење	4	4	4
Динамичко изражавање	3	4	4
Интересовање за наставу	4	4	4
Брзина савладавања градива	3	4	4
Осећај за фразирање	3	4	4
Однос према предмету	3	4	4
Самостални рад	3	4	4

Код ове ученице примећујемо:

1. степен емотивног извођења није се изменио и остао је на нивоу 4
2. динамичко изражавање побољшало се током полугодишта и то са нивоа 3 на ниво 4 и остало на том нивоу до краја полугодишта
3. интересовање за наставу је остало на истом нивоу
4. брзина савладавања градива се мењала у току полугодишта са нивоа 3 на ниво 4 и остала на том нивоу до краја полугодишта
5. осећај за фразирање побољшао се у току полугодишта са нивоа 3 на ниво 4 и остао на том нивоу до краја полугодишта
6. однос према предмету изменио се на боље у току полугодишта и то са нивоа 3 на ниво 4 и остао на том нивоу до краја полугодишта
7. посвећеност предмету побољшала се у току полугодишта и то са нивоа 3 на ниво 4 и остала на том нивоу до краја полугодишта.

Можемо закључити да је ученица М. В. напредовала и на настави инструмента и то: у домену „динамичко изражавање“, „брзина савладавања градива“, „осећај за фразирање“, „однос према предмету“ и „самостални рад“ за један ниво, а да су елементи „емотивно извођење“ и „интересовање за наставу“ остали на истом нивоу.

И. С.

ПРЕ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да	1	2	3	4	5

ли то понекад сâмо уради?)					
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено	1	2	3	4	5

предмету?)					
------------	--	--	--	--	--

ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5

Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ПОСЛЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ РАДА СА ПРИМЕНОМ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5

Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

Табела 35: Постигнуће у инструменталној настави, И. С.

<i>Параметри</i>	<i>Пре примене Монтесори методе</i>	<i>У току примене Монтесори методе</i>	<i>После примене Монтесори методе</i>
Емотивно извођење	5	5	5
Динамичко изражавање	4	4	5
Интересовање за наставу	5	5	5
Брзина савладавања градива	4	4	5
Осећај за фразирање	3	4	5
Однос према предмету	5	5	5
Самостални рад	5	5	5

Ученица И. С. показује јако добре резултате у готово свим параметрима и на првој процени, пре увођења Монтесори методе. У току и на крају експеримента ученица је побољшала „динамичко изражавање“ и „брзину савладавања градива“ за један ниво, а „осећај за фразирање“ побољшала је за два нивоа у односу на почетак и крај полугодишта. „Емотивно извођење“, „интересовање за наставу“, „однос према предмету“ и „самостални рад“ код ове ученице је у току целог полугодишта био на највишем нивоу.

Мешовито одељење:

Ј. Ч.

ПРЕ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5

Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5

Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ПОСЛЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ РАДА СА ПРИМЕНОМ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У
НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према	1	2	3	4	5

предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)					
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

Табела 36: Постигнуће у инструменталној настави, Ј. Ч.

<i>Параметри</i>	<i>Пре примене Монтесори методе</i>	<i>У току примене Монтесори методе</i>	<i>После примене Монтесори методе</i>
Емотивно извођење	5	5	5
Динамичко изражавање	5	5	5
Интересовање за наставу	5	5	5
Брзина савладавања градива	5	5	5
Осећај за фразирање	5	5	5
Однос према предмету	5	5	5
Самостални рад	5	5	5

Резултати ове ученице су у свим параметрима у току целог полугодишта били уједначени и на највишем нивоу.

М. Ј.

ПРЕ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама	1	2	3	4	5

(има ли осећај за фразирање?)					
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад	1	2	3	4	5

сâмо уради?)					
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ПОСЛЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ РАДА СА ПРИМЕНОМ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У
НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5

Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

Табела 37: Постигнуће у инструменталној настави, М. Ј.

<i>Параметри</i>	<i>Пре примене Монтесори методе</i>	<i>У току примене Монтесори методе</i>	<i>После примене Монтесори методе</i>
Емотивно извођење	5	5	5
Динамичко изражавање	5	5	5
Интересовање за наставу	5	5	5
Брзина савладавања градива	5	5	5
Осећај за фразирање	4	5	5
Однос према предмету	5	5	5

Самостални рад	5	5	5
----------------	---	---	---

Код овог ученика, такође, резултати су у готово свим параметрима у току целог полугодишта били уједначени и на највишем нивоу. Уочавамо прогрес на пољу осећаја за свирање по целинама који се развио у току полугодишта и то са нивоа 4 на ниво 5.

М. П.

ПРЕ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира)	1	2	3	4	5

нову композицију?)					
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете	1	2	3	4	5

правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)					
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све	1	2	3	4	5

задато код куће, да ли је посвећено предмету?)					
------------------------------------------------	--	--	--	--	--

ПОСЛЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ РАДА СА ПРИМЕНОМ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У
НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову	1	2	3	4	5

композицију?)					
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

Табела 38: Постигнуће у инструменталној настави, М. П.

<i>Параметри</i>	<i>Пре примене Монтесори методе</i>	<i>У току примене Монтесори методе</i>	<i>После примене Монтесори методе</i>
Емотивно извођење	3	3	3
Динамичко изражавање	3	3	3
Интересовање за наставу	5	5	5
Брзина савладавања	4	4	4

градива			
Осећај за фразирање	3	3	3
Однос према предмету	3	5	5
Самостални рад	3	4	4

Веће постигнуће у инструменталној настави ученица М. П. показала је у елементу „однос према предмету“ и то за два нивоа - са почетног трећег на почетку полугодишта до максималног петог нивоа током полугодишта, који се одржао до краја и у домену самосталног рада где је са трећег нивоа ученица у току полугодишта напредовала до четвртог нивоа, који је, затим, одржала до краја полугодишта.

Т. М.

ПРЕ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за	1	2	3	4	5

наставу?)					
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у	1	2	3	4	5

коликој мери дете осећа музику?)					
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на	1	2	3	4	5

часове, да ли воли да долази?)					
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ПОСЛЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ РАДА СА ПРИМЕНОМ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У
НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина	1	2	3	4	5

савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)					
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

Табела 39: Постигнуће у инструменталној настави, Т. М.

<i>Параметри</i>	<i>Пре примене Монтесори методе</i>	<i>У току примене Монтесори методе</i>	<i>После примене Монтесори методе</i>
Емотивно извођење	4	4	4
Динамичко	4	4	4

изражавање			
Интересовање за наставу	5	5	5
Брзина савладавања градива	4	4	4
Осећај за фразирање	4	4	4
Однос према предмету	5	5	5
Самостални рад	4	4	4

Из ових резултата можемо видети да је ученица у свим елементима у току целог полугодишта имала уједначена постигнућа, дакле, није нити напредовала нити заостајала на настави инструмента.

Сумирајући евалуацију са скала процене на инструменталној настави долазимо до следећих резултата:

емотивно извођење: уједначен ниво код свих десет ученика у току целог полугодишта; три ученика су процењена да су на максималном нивоу,

динамичко изражавање: два ученика су била на максималном нивоу, четири ученика су напредовала у току полугодишта или у последњем тромесечју, док су остала четири ученика имала уједначен ниво у току целог полугодишта,

интересовање за наставу: шест ученика била су на највишем нивоу у току целог полугодишта, два ученика су показала веће интересовање за наставу у току полугодишта и то за један или два нивоа и два ученика су имала уједначене нивое у току целог полугодишта,

брзина савладавања градива: два ученика су процењена са максималним нивоом у току целог полугодишта, четири ученика су напредовала у току полугодишта и то за један ниво, а преостали ученици су показали уједначене резултате у току целог полугодишта,

осећај за фразирање: једна ученица процењена је са највишим нивоом у току целог полугодишта, шест ученика је напредовало за један или два нивоа, а преостала три ученика су имала уједначен ниво у току полугодишта,

однос према предмету: четири ученика су процењена са највишим нивоом у току целог полугодишта, четири ученика су показала побољшање и то за један или два нивоа, а два ученика су имала уједначен ниво у току целог полугодишта,

самостални рад: три ученика процењена су са највишим нивоом у току целог полугодишта, код четири ученика уочено је побољшање за један или два нивоа, а код остала три ученика стање је било уједначено у току целог полугодишта.

Будући да је сваки од десет ученика колико их је учествовало у евалуацији, процењен са седам различитих параметара, произлази да је укупан број процена 70. С обзиром на то да процене са максималним нивоом могу имати само негативан резултат, не могу се узимати у просек када је реч о процени постигнућа. С тим у вези уочена су 24 побољшања из свих елемената, 25 уједначених нивоа из свих елемената, 21 максималан ниво из свих елемената и ниједан негативан резултат.

Резултати наводе на закључак да су **ученици у оквиру тражених параметара са наставе инструмента остварили стагнацију или напредак за један или два нивоа у свим наведеним елементима, чиме је потврђена шеста хипотеза да Монтесори метода примењен у настави солфеђа може позитивно утицати и на постигнућа у инструменталној настави.**

Овде бисмо на тренутак скренули пажњу на једну интересантну појаву, а то су ставови ученика мешовите и експерименталне групе о ефектима Монтесори методе уведене у наставу солфеђа, на наставу инструмента. На питање постављено у анкети, која је спроведена после увођења експерименталне наставе, „да ли вам Монтесори метода помаже у настави инструмента, да ли можете то да повежете?“, већина ученика (њих 10 од укупно 13) одговорило је „не“, један ученик „понекад“ и један ученик не зна да одреди, што је у супротности са њиховим реалним резултатима. Разлози оваквом мишљењу ученика могу бити у томе што њихова компетентност не достиже ниво са којег би могли да процене да развој слуха и музичке меморије који се одвија на солфеђу може да утиче на напредовање у инструменталној настави.

1.7 Ставови наставника о квалитету наставе солфеђа применом стандардне методе са ученицима

Одговори наставника солфеђа које смо интервјуисали путем фокус група, говоре о њиховим ставовима по питању квалитета наставе солфеђа, квалитета стечених знања, степену унутрашње мотивације код ученика, могућности испољавања креативних потенцијала у настави солфеђа, о покретним активностима у настави солфеђа и друго, у оквиру стандардне методе рада на овом предмету. Каквог су наставници става када је у питању процена квалитета наставе (коју сами обављају), видећемо у наредном тексту. Питања и одговори су транскрибовани са дигиталног записа који смо приложили у оригиналу на носачу звука (ЦД) (Прилог 16). У Прилогу број 6 налази се комплетан водич за фокус групе одржане са наставницима солфеђа.

Да се не би стекао утисак да број одговора не одговара броју наставника, односно, ученика који је раније у раду наведен, морамо да напоменемо да на поједина питања нису сви наставници нити ученици давали одговоре, а неки одговори су се понављали, па су сумирани у један, заједнички одговор.

1. (I) Да ли код вас долази до појаве замора током континуираног рада на овом предмету?

Овде се не мисли на тренутни физички замор након једног радног дана, већ замор у смислу напора за одржавањем наставе.

1) Некоректно и ненормално би било када би неко рекао да се не замори у току свог дугогодишњег рада. Да не би било досадно треба уносити и смишљати нешто ново, потребна је креативност и прилагођавање детету. Мења се начин рада у односу на резултате са смотри солфеђа, посматрањем. Замор постоји, али све зависи од предавача. Не смемо се ослонити само на уџбеник.

2) Да, долази. Нарочито код наставника са великим стажом. И уколико се наставни програм не мења, а углавном се не мења и увек се тражи исто, долази до замора. Методе можемо сами да мењамо.

3) Више зависи од наставника него од плана и програма. Наставник мора да се прилагођава, да сам смишља методе рада. Нпр. неки наставници раде све преко песмица које су деци актуелне или преко реклама.

4) Да.

5) Сам наставник може да прилагоди методе себи и он сам може да направи да буде разноврсно. Метод рада побољшава се убацивањем нове литературе.

6) Зависи од метода рада на часу. Мењањем начина рада предупредује се замор на часовима. Код неких долази до замора. Деца само механички примају информације и теже ка томе да добију дефиницију и запишу је, тиме се задовољавају, не укључују се.

7) Не, зато што се трудим да стално нешто мењам због себе, а и због деце и у квалитету наставе и у начину рада. С обзиром да солфеђо има више дисциплина час је увек занимљив.

8) До тога долази после две, две и по деценије рада, али то није специфично само за наставу солфеђа. Некога никад не напусти тај елан. Ако наставник осећа потребу да се стално усавршава онда неће упасти у рутину и неће бити замора.

2. (I) Да ли код вас (наставника) понекад долази до појаве умањене воље за рад услед једноличности метода рада са децом?

1) Сваке године иновирам и уводим нешто ново, варирам постојеће методе тако да деца постају све боља.

2) Зависи и од квалитета групе. Квалитет групе диктира наставников однос према солфеђу.

3) Суштина је прилагодити се могућностима деце и извући максимум из њих.

8. (I) На који начин бисте дефинисали или именовали оно што недостаје у настави солфеђа, шта недостаје, ако сматрате да недостаје?

1) Можда визуелне представе, певање. Велика је диспропорција између рада на ритму, теорији и парлату у односу на певање. У једном програму за солфеђо пише да се на часу одвоји само 15 минута за певање. Ако је наставник умешан он ће ово време умети добро да искористи, ако нпр. искористује са радом на диктату.

2) Недостаје игра. Љубав према музици која се развија како у школи тако и код куће. Зависи од средине из које долази, да ли они негују музику.

3) Видео бим, слушање музике, игре. Мислимо да смо претрпани програмом, али би неки сегменти могли да се ураде кроз игру. Солфеђо стоји као одвојена област од живе музике. Музику са реклама, шпице, песме које они певају или слушају треба искористити у настави, то им се уреже заувек.

4) Креативност. Деци је солфеђо апстрактан предмет, није опипљив и то им ствара потешкоће, па тако многа деца имају аверзију према солфеђу. Родитељи не схватају да деца треба да долазе редовно на солфеђо, баш као на инструмент.

5) Недостаје подела предмета на А и Б групе, на А и Б програм, зато што нису сва деца истих способности, нити истих интересовања. Нека деца би се рекреативно бавила музиком, а нека озбиљније. Ови други су кандидати за даље школовање. То би много побољшало ствари.

6) Недостају основни услови за рад: у учионици са осам клупа седи 27 деце, па када се, нпр., ради тактирање на 4 изударају се. То, међутим, може да се претвори у игру, са друге стране.

Одговори на прво питање које се тиче замора код наставника током континуираног рада на предмету солфеђо, дају нам увид у то да код наставника постоји воља за мењањем начина рада уколико се уочи да је неопходно; наставници се жале на програм који је устаљен и тиме не даје довољно простора за иновације, али има и оних који заговарају став да и од наставника зависи да ли ће настава бити занимљива и мање заморна за самог наставника и за ученике. Поједини наставници за разбијање монотоније предлажу увођење различите литературе и поступака рада. Неки од одговора наводе на то да сами ученици немају довољан потенцијал да би се час водио на занимљив начин („деца теже ка томе да добију дефиницију и запишу је, тиме се задовољавају, не укључују се“!). Такође, постоје и ставови који сугеришу континуирано усавршавање наставника, што би предупредило упадање у рутину и замор.

На друго питање везано за смањење мотивације за рад услед једноличности метода рада са децом, наставници су одговарали да путем иновација и варирања постојећих метода обезбеђују боље резултате код деце (не помињући личну мотивацију), затим да квалитет групе диктира наставников однос према предмету, као и да наставник мора да се прилагоди могућностима деце. Не можемо, а да не

приметимо то да су приликом одговарања на ово питање наставници заобишли суштину и давали индиректне одговоре, као и то да се мало њих одазвало и дало одговор.

На питање „на који начин бисте дефинисали или именовали оно што недостаје у настави солфеђа, шта недостаје, ако сматрате да недостаје“, наставници су у великом броју одговорили и своје одговоре усмерили ка томе да недостају визуелне представе, игра, развијање љубави према музици, видео бим, слушање музике, креативност до тога да недостају основни услови за спровођење наставе. Неки наставници сматрају да су преоптерећени наставним програмом и да је због тога немогуће увести и игру у наставу (што смо ми увођењем Монтесори методе уз праћење предвиђеног програма рада оповргли). Такође бисмо издвојили и став једног наставника који сматра да солфеђо стоји као одвојена област од живе музике. Наставници такође сматрају да апстрактност предмета солфеђо ученицима ствара потешкоће, због којих многи од њих имају аверзију према предмету. Овакво гледиште и ми делимо, а учили смо га много раније. Приликом разматрања стања у нашој пракси у настави солфеђа, поред осталих и ово запажање нас је навело да методске поступке у настави солфеђа конкретизујемо и што више приближимо дечијем уму, што смо кроз специфичне поступке, дидактичке игре и дидактичке материјале у великој мери и омогућили.

На основу одговора наставника можемо закључити да су **наставници у великој мери свесни недостатака које настава солфеђа у нашој педагошкој пракси у музичким школама, вођена уобичајеним начином рада, има, тако да је наша седма хипотеза да наставници увиђају предности и мане наставе солфеђа организоване по стандардној методи рада, потврђена.**

1.8 Ставови наставника о квалитету стечених знања ученика у настави солфеђа применом стандардне методе рада

Наша претпоставка број осам односи се на квалитет стечених знања и његову трајност. Претпостављамо да наставници солфеђа имају увид у квалитет стечених знања у настави солфеђа, организованој по стандардној методи рада и да процењују да знање није трајно у довољној мери, што ћемо према датим одговорима наставника добијених у фокус групама проценити.

6. (I) Да ли мислите да је знање стечено досадашњим начином рада на солфеђу - трајно? Да ли би, можда, другим методама знање могло да буде трајније?

1) Све је ствар вежбе и праксе.

2) Знање није трајно. Можда када би се испробала друга метода. Код мале деце се несвесно усаде неке ствари. Ако је нешто научено логичким процесом онда може бити трајно, а ако је само научено напамет онда не може бити употребљиво.

3) Важна је практична примена. Када се запише диктат ништа даље не раде са тим диктатом, циљ је да проширују меморију, да памте према фразама, хармонији.

4) Записивање песме коју су научили по слуху.

5) Није трајно. Проблем је у основном и средњем образовању у градиву, да се од деце тражи пасивност на настави, дају само информације. Деца уче по принципу: да научим за испит, а после ћу лако. Када се појаве у новој школској години не знају оно што су знали на испиту. Не повезивање инструмента са солфеђом. Освестити материју и очигледно упоредити, дати примере које свирају да отпевају. Комбиновање метода, апсолутне и релативне солмизације.

6) Требало би да се истражују те друге методе.

7) Нема конкретног одговора, прича се води о приватним факултетима... Модератор наводи на суштину питања.

8) Деца су преоптерећена, имају много обавеза и разасута су на различите активности, па се све оне заправо раде површно и у лету, на наставу дођу преморени, не могу да прате, слабо употребљиви. У музичкој школи су као на неком течају, кући ништа не раде. Тако се доживљава музичка школа, рекреативно.

9) Едукативни потенцијал деце је другачији у односу на раније генерације, мањи је. Раније генерације су првенствено из школе добијале знање и информације, нису постојали толики силни други извори информација, а са друге стране ментални склоп данашње деце која су тако изложена свим могућим врстама информација од почетка је већ другачији кад они дођу у школу са минимум знања. Њихова меморија је већ пуна слика и музике, а све то много узима простора у мозгу. Они више нису табула раза, нису спремни да упију сво знање. Школа је у том смислу девалвирана као извор знања. Све то на наставника ставља још већи терет.

7. (I) Шта или какав начин рада са децом генерално, по вашем мишљењу, најбоље утиче на дуготрајно памћење?

1) Њихово систематско долажење на наставу. Асоцијације, али само за интелигентну децу. (подпитање модератора: шта мислите о сликама и игри?) Како да не, наравно. Питате нас нешто што није пробано. Вероватно што им више понудимо, више ћемо и добити. Само да је урађено на прави начин. Игра мора да буде методолошки добро постављена, да деца мисле да је игра, а у ствари је учење.

2) Разумевање тога што уче. Често се дешава да јако млада деца уписују музичку школу, па тако ни физиолошки ни психолошки нису спремна да разумеју материју, па се онда са њима играмо.

3) Континуитет у раду, понављање градива, од лакшег ка тежем, сликовито приказивање ствари. (модератор наводи: шта мислите о игри?): наравно, кроз игру се брже учи.

4) Упрошћавање и приближавање, нарочито терминологије.

5) Систем концентричних кругова: да се често враћате на одређене ствари, понављање.

6) Живи клавир је деци био јако занимљив, а исто тако читајући разне научне радове и пратећи семинаре наишла сам на фономимију коју сам, затим, применила на децу у основној музичкој школи и било је врло учинковито, све су брже схватала.

Одговори наставника на прво питање су управо онакви какве смо очекивали. Наставници препознају да би у циљу трајности знања методе рада морале да буду другачије, па тако предлажу друге методе рада, логичко учење, а не учење напамет

како би стечено знање било употребљиво (што повезујемо са функционалним учењем насупротив репродуктивном, о чему смо овде раније говорили), предлажу практичну примену наученог, проширивање меморије, памћење према фразама и хармонији што поново потврђује да је Монтесори метода, овако како смо га прилагодили за наставу солфеђа, добар пут за развој музичке меморије и мишљења, а о чему смо говорили раније у делу о мнемотехници. Такође се као проблем наводи градиво основног и средњег образовања, али и оно што је за нас значајно, пасивност ученика на настави о чему смо такође раније расправљали у делу о статичном и динамичном начину учења. Један од одговора односио се на трајност знања, тачније на то да ученици уче градиво наменски за тренутак када им је одређена количина знања потребна (нпр. испит), а затим све то што су знали на испиту забораве. Ово говори у прилог нашој претпоставци да знање које се стиче учењем по стандардној методи није трајно. Само знање које се стекне кроз праксу и лично искуство (самоистраживање, искуствено учење) остаје у трајном памћењу. Међу одговорима наставника има и препорука о истраживању других метода рада како би се овај проблем превазишао. Исто тако, помиње се преоптерећеност деце у складу са временом и навикама са којима живе, мада се са овим ставом не можемо сложити, јер су деца која су учествовала у експерименту такође оптерећена другим обавезама поред школе и музичке школе, а ипак су остварила успех, захваљујући приступу самом предмету.

На друго питање везано за ставове о начину рада који, по њиховом мишљењу, најбоље утичу на дуготрајно памћење, наставници су одговарали да би томе допринеле асоцијације (уз напомену и без образложења „само за интелигентну децу“, са чиме се ми не слажемо), дидактичке игре, учење са разумевањем, континуитет у раду, затим радом према дидактичком принципу од лакшег ка тежем, упрошћавањем и приближавањем, фономимијом.

На основу свега наведеног можемо закључити да је **наша осма хипотеза, да наставници солфеђа имају увид у квалитет стечених знања у настави солфеђа, организованој по стандардној методи рада и да процењују да знање није трајно у довољној мери, потврђена.**

1.9 Ставови наставника о нивоу мотивисаности ученика у настави солфеђа применом стандардне методе рада

Питања везана за мотивацију ученика на настави солфеђа усмерена су ка наставниковом односу према предмету који предаје и заинтересованошћу наставника за мотивацију ученика на настави, а тиме и за позитивне исходе наставе. Такође, испитивали смо ставове наставника по питању ученичке мотивисаности на настави солфеђа која се одвија на стандардан начин уз претпоставку да ће наставници проценити да је ниво унутрашње мотивације за стицањем знања из солфеђа код ученика са којима се ради на уобичајен начин низак.

4. (I) Сматрате ли да би наставник могао у самој методи рада да побољша учинке наставе, постигнућа ученика и покрене унутрашњу мотивацију код ученика?

1) Да, трудимо се да покренемо код свих, али није код свих исти резултат.

2) Да, наставник свој рад показује кроз ученике. Можда наставници иду линијом мањег отпора: зашто да ја измишљам нешто другачије када је то већ измишљено и испробано, радићу онако како су ме учили. Проблем је и у квалитету група.

3) Исто тако сматрају да је програм преобиман и лоше распоређен, упоређују са западом: ми желимо за кратко време да урадимо много тога, што је лоше.

4) У Русији су деца подељена по одсецима, једну групу чине само виолинисти, нпр. и слично.

5) Да, наравно, од наставника и зависи све, колико ће мотивисати ученика и на часу и ван часа, колико ће му дати воље за рад код куће. Зависи и од самог детета, од окружења и од родитеља.

6) Да, без дискусије.

7) Наставник је кључ. Ако је наставник неинспиративан ни најинспиративнији предмет неће бити занимљив.

1. (II) Да ли сматрате да су деца на часовима солфеђа мотивисана или немотивисана? Да ли бисте могли да процените који модалитет доминира?

1) У овој школи деца су у принципу врло мотивисана, а највећа заслуга за то је то што сами наставници сарађују и друже се, имају јако добар међусобни однос, размењују искуства и око свега се договарају на састанцима који су на недељном нивоу. Мотивисаност ученика се види и на такмичењима. Генерације су различите.

2) Нажалост, пуно мотивације лежи у оценама. Исто тако у Основној музичкој школи постоје деца која су се определила за средњу музичку школу и која су мотивисана, а са друге стране деца која не иду даље у музичку школу, на час солфеђа дођу као са неким баластом и једва издрже тих 45 минута.

3) Било је и случајева деце која су се више радовала настави солфеђа него инструменту.

4) И један и други. У нижој музичкој школи деца су из различитих разлога ту, у средњој је искристалисано, па је теже мотивисати дете које је ту под присилом. Деца су претрпана обавезама. Дешава се да дете изгуби вољу за музичком школом док дође до шестог разреда. Програм је претрпан, наставник покушава да га постигне и нема времена да са децом ужива на часу. Не очекује се од свих да буду извођачи или научници, него управо да заволе музику, да не мења станицу на радију ако чује оперу или концерт. Потребно је направити две категорије програма: за децу који су љубитељи музике и за децу која ће се усмерити даље у музику.

5) Ако неко ко је детету ауторитет (нпр. наставник инструмента) каже да је солфеђо неважан или мање важан предмет, дете у старту има отпор и олако га схвата. Има примера где наставник инструмента говори детету које свира виолину да не треба да учи бас кључ! Врло је тешко успоставити корелацију између предмета.

6) Зависи од наставника.

7) Има доста неваспитане деце и у том смислу је мало отежана комуникација. Нису довољно концентрисани, у неким тренуцима дете "не зна где је". Добар део деце је такав, па се онда такав модел понашања шири на остале, а онда је потребно да се уложи јако велика енергија да би се добио резултат. Деца немају фокус и сувише су расута на разне стране да би могла да апсорбују ту велику количину материје која није једноставна.

2. (II) Да ли унутрашња мотивација, како кључни фактор успешности наставног процеса, по вашој процени, представља основну покретачку снагу у настави солфеђа код деце?

1) Свакако, за све у животу је потребна унутрашња мотивација. Исто тако велика је разлика у томе да ли је професор добар солфеђиста или је добар педагог, од наставника зависи. Професор мора собом да их мотивише, а и садржајем. Малој деци је важан и визуелни утисак наставника. Без обзира на своје расположење, наставник мора да буде добар глумац, да се његово (не)расположење не пренесе на децу, мора да да све од себе сваки пут. Осмех детета је наша награда, када изађу са часа певајући.

2) У свему па и у солфеђу, унутрашња мотивација је основни покретач.

3) Да.

4) Да, наравно. Наставник својим методама мора да приволи дете да заволи предмет, уколико примети да има аверзију.

5) Имају различите мотиве: оцена, родитељи. Ако постоји макар једно дете у групи са унутрашњом мотивацијом, онда остали имају један позитиван модел на који могу да се угледају.

12. (II) Да ли мислите да ће бити веће постигнуће (боље оцене) на настави солфеђа и већа унутрашња мотивисаност деце, уколико се у наставу уведу покрет и игра или ликовни приказ одслушаног дела?

1) Да, свакако. То им је занимљивије, интересантније, сликовитије је, биће им бољи доживљај.

2) Ликовно изражавање постоји у предшколском, на вишем нивоу школовања не би могао да се примењује, јер је то губљење времена. Шта би то донело у квалитету слуха? Деца знају да је ово школа, ми на томе инсистирамо и нема се времена за ликовно изражавање, мора да се испуни предвиђени план.

3) До трећег разреда би можда и могло да се примењује, али касније никако.

4) Да, апсолутно, што више различитих начина приказивања једне исте ствари утицаће на мотивацију, али не значи да ће да утиче на оцене.

5) Да, нарочито у ОМШ. Деца то имају у музичком забавишту и када из њега изађу као да их неко пресече и тога више нема, одједном морају да седе 45 минута.

6) Да.

7) Можда на млађем узрасту.

1. (III) Како поступате када приметите да је дете незаинтересовано за наставу?

1) Разговор са професором инструмента да се види зашто је дошло до незаинтересованости. Солфеђо није одвојен предмет од инструмента. Можда је дошло до нагомилавања нејасног градива што отежава праћење наставе и резултира незадовољством. Можда је проблем у родитељима, можда дете и није желело да иде у музичку школу. Мора да се истражи где је проблем кроз разговор са дететом и наставником инструмента и са самим собом.

2) Полазимо од онога што је битно детету. Мора да се пође од детета, да се у њега проникне, да се сазна како он види наставу, прилагодити се њиховом начину размишљања и мало по мало да их пењемо на ниво који је стручан.

3) Не спомињати оцене у контакту са дететом, док неке елементе не састави и док не осети да може да пружи више него што је пружао.

4) Понудити детету избор на самом часу, ако се примети да је не мотивисано.

5) Допунским часовима на којима се деца полако ослободе, разговор са дететом и са наставником инструмента. Кључни проблем је што су деца јако усмерена на оцену и то им је најважније, па чак и деца у нижој школи. Оцењивање оптерећује нас наставнике, а камо ли децу. Они уче за 5, за 4, за 3 и ако негде мало погреша онда се ужасно јако унервози, јер је савестан да је погрешао и већ у глави калкулише док пева шта ће да добије.

6) Констатује се стање и покуша се са анимацијом.

7) Проблем су велике групе, са мањим групама је могућ и индивидуални рад.

8) У већој групи се мање уради, али покрену једни друге.

9) Креирање наставе у пријемчивијем смеру: провера знања из теорије музике преко смс порука, записивање мелодија са мобилних телефона и тако даље

2. (III) Како поступате када се комшијско (туђе) или ваше дете (уколико му ви не предајете), жали на замор и досаду на настави солфеђа?

1) Питам ко му предаје солфеђо. Покушавам да помогнем у смислу да му задам неколико лакших примера, да видим у чему је ствар. Садржај часа, наставник и време када се час одржава (врло рано ујутру) су једни од фактора који утичу на незадовољство.

2) Један од честих одговора на питање: шта сте радили на солфеђу, јесте: ништа, што може да се тумачи као незанимљив и досадан час.

3) Најчешће се дешава да дете не разуме неки сегмент и онда се то полако нагомилава и створи се отпор према предмету.

4) Обично се жале на тежину и обимност градива. Треба дете питати у чему је проблем. Обично је једна ставка проблематична, нису све. Нагомилавање пропусти због изостанака. Деца о солфеђу имају представу као о математици: нешто врло тешко, апстрактно.

5) Промена класе.

3. (III) Како саветујете децу у ситуацијама када је дете вољно да напусти музичку школу због наставе солфеђа?

1) Дете мора да се суочи са тим, кроз разговор. Важно је да се разуме оно што се ради, да се ради са љубављу, да то користи у даљем животу, а не бројчана оцена.

2) Објашњавање кроз додатну наставу.

3) Да проба да промени класу. Нисмо чули за такав случај.

4) Пре ће да буде да му се наставник не свиђа него предмет.

5) На ту одлуку утичу и радне навике деце.

6) Решење је можда у томе да треба да се направе одељења за љубитеље музике и одељења за стручно усмерење.

7) Објаснило би се да је то неки тренутни замор, тренутни ниво, да је засићеност у питању и да ће се то временом превазићи. Дешава се да незаинтересована деца, која основну музичку школу заврше због туђих амбиција, касније у животу (обично после две или три године) почну да се баве музиком интензивно, врате јој се својом вољом.

8) Промена класе. Личност наставника је пола успеха.

Одговори на прво питање које се тиче улоге наставника у побољшању постигнућа ученика и иницирањем унутрашње мотивације путем промене метода рада, били су у складу са нашим очекивањима. Наставници су недвосмислено одговорили да је суштина успеха у самом наставнику.

Наставници солфеђа такође сматрају да ученике мотивише оцена или њихово одређење за наставак школовања у средњој музичкој школи, што је у супротности са принципима функционалног начина учења и са принципима Монтесори методе, о чему смо раније писали. Мотивација треба да буде жеља за самосазнавањем, стицањем знања, мотивацију треба да чини радост у току процеса учења која се манифестује кроз успешно завршен задатак, што смо ми у експерименталном раду имали прилике да видимо. Чуло се мишљење наставника да су неки ученици уписали музичку школу „под присилом“, односно, због притиска родитеља, те да је такве ученике теже мотивисати. Такође се чуло мишљење да је наставни програм преобиман, те да из тог разлога наставници не могу да постигну да са децом уживају на часу, са чиме се, опет, не можемо сложити, јер је наш експеримент доказ за супротно. Ученици, како бивају старији, губе вољу за музичком школом, један је од закључака наставника, што опет говори о томе да је настава незанимљива и једнолична, у противном се то не би дешавало. Помиње се, такође, и недовољно квалитетна корелација између наставе инструмента и наставе солфеђа, што, по мишљењу одређених наставника, умањује мотивацију ученика за наставом солфеђа. Неки наставници сматрају да мотивација ученика зависи само од наставника.

На питање да ли унутрашња мотивација, како кључни фактор успешности наставног процеса, представља основну покретачку снагу на настави солфеђа код ученика, сви наставници су дали позитиван одговор, уз одређена шира образложења код појединих, упућујући поново на наставника и његове методе.

Када је у питању идеја о покретним и игровним активностима и ликовном приказу одслушаног дела и њихова повезаност са унутрашњом мотивацијом код ученика, наставници су је прихватили као веома корисну за боље доживљавање, за интерестнији и сликовитији приказ самог садржаја предмета, са једне стране, док су се, са друге стране, неки наставници одлучили за одговор да је такав начин рада „губљење времена“ при чему су се запитали какав бенефит би од ликовног изражавања ученици имали по питању слуха. Из овог одговора се увиђа неспособност наставника да увиди да се на предмету солфеђо не развија само слух, већ свеукупна музикалност,

бар би тако требало да буде, и да је трансфер музичког на ликовни израз веома значајан за укупно сазревање и оплемењивање личности. У наставку свог одговора наставник додаје да колектив инсистира на томе да је „ово школа и да мора да се испуни предвиђени план“ одбацујући тиме било какву могућност за употребом плеса, игре и иконичког учења. Ове активности наставници најчешће повезују са узрастом ниже музичке школе и то до трећег разреда.

У случају да је ученик којем предају незаинтересовано за наставу, наставници су предлагали различите педагошке стратегије. Неке од њих су: разговор са професором инструмента, разговор са родитељима, разговор са самим учеником, разматрање сопствених метода рада и односа са учеником, прилагођавање градива, допуштање избора ученику, опуштање деце, анимација на часу, креативнији приступ самом предмету

Исто тако, у случају када се други ученици или деца коју познају или њихова деца уколико им они не предају жале на замор и досаду на настави солфеђа, наставници су се најчешће опредељивали за одговоре који подразумевају откривање чињенице код којег педагога слушају наставу, што наводи на закључак да мотивација зависи од наставника, односно, од његовог начина рада. Из њиховог искуства деца најчешће одговарају да ништа нису радили на солфеђу, што заправо значи да ништа ново у смислу метода нису уводили на час, што најзад производи досаду и замор. Такође сматрају да је неразумевање предмета један од фактора који час солфеђа чине мучним. Према Марији Монтесори не важе за сву децу иста правила када је реч о савладавању градива, нека деца ће одређене сегменте научити онда када је то предвиђено наставним планом, док ће друга касније или чак раније. На наставнику је да те периоде препозна и не кажњава ученика лошом оценом. На наставнику је, такође, и да препозна да ученик није схватио градиво или је криво схватио и да се, затим, заложи да му то додатно објасни, како не би долазило до фрустрација код ученика са крајњим исходом који је најчешће напуштање музичке школе или праћење наставе без имало мотивације.

На последње питање из групе питања о мотивацији, како саветујете децу у ситуацијама када је дете вољно да напусти музичку школу због наставе солфеђа, примећујемо да наставници поново предлажу промену наставника, наглашавају да је важно разумети градиво, да се учи с љубављу и за већи циљ, а не за оцену, као и да је то тренутно стање које ће се временом превазићи. Одређени наставници сматрају да до овакве ситуације може доћи најпре због наставника.

У складу са свим датим одговорима можемо рећи да је **наша девета хипотеза, да ће наставници проценити да је ниво унутрашње мотивације за стицањем знања из солфеђа код ученика са којима се ради на уобичајен начин низак, делимично потврђена.** Овакав исход евалуације можемо тражити у чињеници да, како су и сами испитаници приметили, мотивација ученика лежи, између осталог, и у методском поступку који директно зависи од наставника. Са друге стране, можемо рећи да су испитаници дали коректне, поуздане и изузетно корисне процене. На пример:

1. да „...наставници иду линијом мањег отпора: зашто да ја измишљаам нешто другачије када је то већ измишљено и испробано, радићу онако како су ме учили“;
2. „не спомињати оцене у контакту са дететом, док неке елементе не састави и док не осети да може да пружи више него што је пружао“;
3. „један од честих одговора на питање: шта сте радили на солфеђу, јесте: ништа, што може да се тумачи као незанимљив и досадан час“;
4. „деца о солфеђу имају представу као о математици: нешто врло тешко, апстрактно“;
5. „пре ће да буде да му се наставник не свиђа него предмет“.

1.10 Ставови наставника о могућности испољавања креативних потенцијала и доживљаја музичког дела код ученика применом стандардне методе рада

Питање креативности односи се поново на уобичајене методе рада наставника у настави солфеђа. Наша је претпоставка да наставници солфеђа процењују да је мала могућност испољавања креативних потенцијала и доживљаја музичког дела код ученика са којима се примењује стандардна метода рада у настави солфеђа.

3. (I) Сматрате ли да је настава солфеђа, с обзиром да је реч о настави музике, довољно креативна? Шта чини наставу креативном?

1) Зависи од наставника. Постоји програм који упућује, али на наставнику је како ће да обради задате теме. Наставу чини креативном избор из додатне литературе, у томе се огледа креативност наставника. Сарадња са наставником инструмента. Организација, структура и динамика часа. Две групе такмичарског карактера.

2) Наставник.

3) Настава у последње време постаје све креативнија, зато што људи беже од конвенционалности која постоји код нас већ деценијама. Настава је креативнија сада него пре 50 година. Наставни програм је тај који одређује шта треба да радимо, а ми бирамо како ћемо да радимо, па тако ако у програму пише да у неком разреду мора да се уради одређени програм то је већ сужавање наше креативности, ми више не можемо да се понашамо онако како бисмо ми доживели музику и да је презентирамо деци онако како ми мислимо да је добро.

4) Наставник. Настава мора да буде тешка професору, а не ученику. Ученик не сме да осети тежину предмета.

5) Сам наставник. Не треба слепо пратити план и програм и немогуће је поготову што се није мењао јако дуго, него га треба прилагодити данашњем нивоу свести деце. Наставник се прилагођава деци. Наставник треба да буде аниматор.

6) Наравно да је довољно креативна, солфеђо је један мултидисциплинаран предмет, даје велике могућности да се креира, али зависи од

личности наставника, колико је заинтересован, колико воли и жели да се да, али сам предмет нуди мноштво могућности кроз елементе рада.

3. (II) Шта је покретачка снага код деце на настави солфеђа, шта их инспирише?

1) Нажалост - оцена, код великог броја деце. Желе да певају, да се друже, да размењују нека своја искуства, да се друже кроз музику. Мотив је лепота мелодије коју певамо.

2) Оне који лепо певају инспирише баш певање, то баш јако воле.

3) Када препознају и схвате да то што су учили на солфеђу могу да примене на композиције које свирају на инструменту. Да певају оно што свирају и обратно.

4) Наставников приступ и став. Поред тога, оно што њих привлачи и мотивише јесте оно што им је блиско из приватног живота, да повежу са песмама које већ знају или са играма које играју у слободно време.

5) Звук, лепота музике, хармонизација, динамика у композицијама за обраду

4. (II) С обзиром на то да се деца налазе на настави музике, да ли мислите да су сви њихови ресурси за доживљајем музике у целини искоришћени на настави солфеђа?

1) Недостаје слушање музике које је некада био посебан предмет, прилагодити у оквиру часа. На тај начин дете се учи да одреди и стилове и епохе, шта је полифонија, а шта није. У бугарским уџбеницима постоје композиције за слушање: професор им пусти и од ученика тражи да укажу на деонице одређених инструмената, нпр. Требало би правити мале камерне саставе у којима би деца свирала оно што певају на солфеђу.

2) Вероватно нису искоришћени, зависи од методе и од наставника.

3) Не, нису. Треба више да слушају музику, да се укључи видео бим, да ритам више буде заступљен односно моторика тела.

4) Не.

5) Слушање музике је потребно увести, али план и програм то не дозвољавају, не може да се стигне, морали би да имају један час више недељно као у Русији. Не може све да се стигне за два часа недељно.

5. (II) Какве бисте промене увели у наставу?

- 1) Слушање музике. Цртање онога што чују, визуелно повезивање.
- 2) Више часова солфеђа.
- 3) Слушање музике.
- 4) Већа корелација између инструменталне и наставе солфеђа. Деца уопште не повезују материју рађену на ова два предмета.
- 5) Увођење обавезног предшколског, које би доста добро могло да припреми децу за даље школовање и тиме омогући наставнику да квалитетно ради у првом разреду.

На питање о степену креативности наставе солфеђа која се одвија на стандардан начин и о средствима за развој креативности, наставници су проценили да ниво креативности зависи од наставника и одвајали су наставни програм од метода рада, које зависе само од њих. Неки наставници сматрају да програм треба прилагодити данашњем нивоу свести деце, јер је застарео. Такође сматрају да је данас настава креативнија него некада, али не праве паралелу.

На друго питање добили смо информације које говоре о покретачкој снази и инспирацији код ученика који солфеђо уче по уобичајеној методи код интервјуисаних наставника. Било је релативно мало одговора на ово питање и мало дискусије. Сматрамо да би ученике више инспирисале игровне и покретне активности да су имали прилике да их искусе на настави.

Наставници сматрају да ученицима недостаје слушање музике на часовима и да би кроз ту активност могли у целини да искористе своје ресурсе. Поред тога, предлагали су управо оне активности на које смо у току самог интервјуа кроз питања сугерисали: слушање музике, цртање онога што чују, затим више часова солфеђа, боља корелација предмета и увођење обавезног предшколског музичког образовања.

На основу ових одговора стекли смо утисак да наставници нису у довољној мери самокритични и да чак у забрињавајућој мери немају идеје за рад. Укључивање нове литературе не подразумева развој креативности код ученика.

С обзиром на то да су сами наставници навели да елементи који покрећу испољавање креативних потенцијала и доживљаја музичког дела недостају уобичајеној

настави, какву и они сами спроводе, произлази да се из наставе која те елементе нема, не може испољити ученичка креативност нити се може доживети музичко дело. Будући да су у више наврата наставници говорили да развој креативности зависи од метода самог наставника, било би нереално очекивати да ће наставници експлицитно рећи да је на настави какву они спроводе могућност испољавања креативних потенцијала и доживљаја музичког дела код ученика на ниском нивоу, али се из њихових одговора то јасно може уочити. **Мада закључујемо да наставници, на основу различитих чинилаца изнетих у одговорима, наставу сматрају недовољно креативном, наша десета хипотеза, да ће наставници солфеђа проценити да је мала могућност испољавања креативних потенцијала и доживљаја музичког дела код ученика са којима се примењује стандардна метода рада, делимично је потврђена.**

1.11 Ставови наставника о значају покрета или покретних активности у настави солфеђа

Ставовe наставника солфеђа о значају покрета или покретних активности у настави солфеђа, настојали смо да утврдимо кроз два питања. Наша претпоставка је да ће наставници солфеђа проценити да је значај покретних активности у настави солфеђа велики.

6. (II) Да ли сматрате да је разложно то што на настави музике (солфеђа) деца не направе ни један једини покрет?

1) Они би требало покрет и музику да сједине. Колегиница је магистрирала у Белгији на тему покрет у музици и то примењује у музичком забавишту. Некада је у прва три или четири разреда основне музичке школе постојао предмет ритмика, уз корепетитора. Обожавали смо сви тај предмет. Професорка физичког из основне школе је предавала ритмику у основној музичкој школи. На тај начин смо мало и дисали уз музику.

2) Све што је уз покрет буди веће интересовање.

3) Пулсацију, дводел и тродел радим тако што ми деца шетају по учионици.

4) Треба да праве покрете. Код мале деце фономимија је одлична. Са тим начином и са најмањом децом се може певати вишегласје без икаквих потешкоћа. Деца у томе уживају и увек траже још. То је донекле учење кроз игру. У програму треба променити следеће: зашто се у првом разреду уче само дурске лествице, а у другом молске? Треба да иду паралелно.

5) Може и да се плеше уз музику на часу.

6) Било је примера када смо само телесним покретом успели да објаснимо неке мелодијске појаве. Деца су певала скалу и стално су на висини петог ступња стајала именујући тонове даље. Наставник корача кроз учионицу, деца прате кретање наставника и певају скалу тачно. На настави хора наставник није морао ништа теоретски да објашњава, фразе, такт, темпо, све је објашњено кроз покрет.

7) Треба увести покрет у неким сегментима рада, јер покрет мотивише.

7. (II) Какви би ефекти nastave били када би се у процес убацио и покрет и игра?

1) Вероватно би дошло до неког бољитка, нарочито у старијим разредима када се раде народни ритмови где може да се убаци и фолклор. Ми смо генетски предиспонирани за мешовите ритмове. Са децом са којом се раде народне песме (у шестом разреду) врло су заинтересовани.

2) Деци би се више допало. У припремном и првом разреду се ритам ради кроз покрет. До трећег разреда игра долази у обзир, а после је банална.

3) Ствари које се поставе врло рано и то на нивоу целог тела јесте нешто што даје трајне резултате и добру основу за сваку каснију надградњу. Памћење појмова преко покрета захтева јако добру методологију. То је јако тешко за наставника. За рад са предшколским узрастом је потребно да се прође специјализација.

4) Деца су све мање моторички способна.

Из одговора наставника недвосмислено се уочава да наставници солфеђа процењују да је значај покретних активности у настави солфеђа велики, чиме је наша једанаеста хипотеза потврђена. Наставници предлажу учење солфеђа кроз покрет током целог школовања: од предшколског узраста до трећег/четвртог разреда основне музичке школе кроз игру и покрет, а до краја школовања у основној музичкој школи кроз фолклорне плесове. Одређени наставници су приметили једну веома значајну околност везану за покретне активности у настави, о којој смо и ми раније писали, а то је да поставка појмова кроз учешће целог тела утиче на резултате рада и њихову *трајност*. Такође ћемо истаћи и мишљење једног од наставника да памћење појмова преко покрета захтева јако добру методологију и представља потешкоћу за самог наставника, што можемо и да потврдимо будући да је цео наш експериментални рад био заснован на покрету и дидактичкој игри која је често подразумевала покрет.

1.12 Поступци наставника за побољшање (унапређење) наставе солфеђа

Истраживали смо и поступке наставника које они употребљавају да би побољшали наставу солфеђа. Нека питања су конципирана тако да наставници могу да дају *предлоге* за побољшање наставе солфеђа, што не би смело да се замени са *поступцима који наставници заиста, реално употребљавају*. Наша очекивања су да ће наставници солфеђа образложити своје поступке за побољшање наставе солфеђа, али да се они неће односити на дидактичке игре, покретне активности и слушање музике.

5. (I) Када говоримо о унутрашњој или интринзичној мотивацији код ученика, које су ваше методе рада којима је подстичете? Да ли имају ефекта и да ли су довољни?

1) Врло је тешко у данашње време мотивисати децу, јер су она стално пред компјутерима, по неколико сати дневно, навикли су на слике, на нешто што се на један притисак дугмета догоди. То је највећи проблем у данашње време у раду са децом. Мора постојати сарадња са родитељима, старатељима, бакама или декама и све зависи од тога колико су они заинтересовани за то што им дете ради. Има различитих кругова родитеља. Не може да се одвоји само веза дете - професор, већ родитељ - дете, родитељ - професор и дете - професор.

2) Повезивање са инструментом, да схвате да солфеђо није издвојен предмет, већ да су уско повезани. Оно што уче на солфеђу има везе са нечим другим што раде у животу и онда самим тим имају већу мотивацију за учење. Да схвате да могу да примене своје знање. Да уживају у томе.

3) Похвале.

4) Што индивидуалнији приступ, некоме помаже похвала, некоме супротно.

5) Зависи од детета: некоме одговара похвала, а некоме критика.

6) Радим на развијању љубави према музици. Важно је и то какав утисак ствара наставник на децу, почевши од спољашњег изгледа, преко сфере унутрашњег, до метода рада и свих могућих начина развијања интересовања и љубави према музици. Свако дете захтева другачији однос и углавном се усклађујем преко индивидуалног рада. У последње време (неколико година) деца захтевају баш

индивидуални рад. Настава је постала групна, а индивидуална - полуиндивидуална. Волим да весели уђу и да исто тако весели изађу и то је наша међусобна размена енергије. Радим пре свега на томе да воле да дођу, па онда успут на различите начине и да усвоје градиво. Овај процес је можда дужи и тежи, али је крајњи исход позитиван. Они сви даље у живот и кроз школовање понесу поштовање и љубав према предмету.

9. (II) Сматрате ли да на настави солфеђа у методским поступцима треба кретати од целине ка детаљу? (да бисмо сугерисали на одређене поступке)

- 1) Да
- 2) То је једино и могуће, то је нормалан пут опажања свега. Све се тако опажа не само музика.
- 3) Да.
- 4) Широко питање.
- 5) Да, увек од музике као доживљаја. Суштина је у томе да они не примете да сте их нечему научили.

10. (II) На који начин се, по вашем мишљењу, најбоље постиже такав начин рада?

- 1) Не може се кретати од детаља, онда се не би створила цела слика. Ни музика није коцка, не може се исецкати, све има своју пулсацију.

11. (II) Да ли мислите да је наставников став на часу неприкосновен? Да ли деца могу да имају већу слободу избора на настави солфеђа, у смислу бирања сегмената наставе?

- 1) То је ствар професора и његове креативности и како ће се договорити са децом. Да свако ради нешто различито то је онда анархија. Професор мора да буде водич, па да се међусобно договара са децом, да раде нпр. мелодику. Проф. мора да процени шта је најбитније за ту групу ђака. Ипак се налазимо у оквирима програма, на сваком часу се може радити мелодика, теорија, диктат. Деца иду линијом мањег отпора, тражиће да раде оно што им боље иде.
- 2) Да, требало би да имају већу слободу.

3) Зашто да не, некад се и то дешава. Наставник пита на часу за шта сте данас расположени или на крају часа да се њима испуни нека жеља, шта би они волели.

4) Не. Треба наставник да одлучи шта ће се радити, али да деца мисле да су то она сама бирала, али не увек.

5) Пошто увек имам план шта ћу радити тог часа, деца набројим шта треба да урадимо и затим им кажем да они предложе редослед. На крају они мисле да су имали слободу, а наставник свакако уради све планирано.

4. (III) Који би то поступци, по вашем мишљењу, побољшали досадашњу праксу у настави солфеђа?

1) Игра и покрет.

2) Да се сажме градиво нарочито у ОМШ, да се уведе Орфов инструментаријум, да се уведе фономимија.

3) Понекад се искаче из плана и програма да би се деца мотивисала и да би им се више скренула пажња на другачији начин.

4) Увођење покрета и игре и слушање музике уз час више.

5. (III) Који би још наставни материјали, осим постојећих (клавир, табла, свеска, књига), били корисни за објашњавање одређених наставних сегмената?

1) Додатна литература, инструментална, слушање музике, посећивање концерата.

2) Цртежи, цд, видео бим, слушање музике.

3) Док су мали, па све до трећег разред воле да компоњују, импровизују, а после тога свирају само задати програм и изгубе ону жељу да потпуно самостално стварају.

4) Видео бим, камера, цд плејер, лопта, магнетофон да се деца сниме да чују саме себе, компјутери, паметне табле, бојице и блокови.

5) Видео снимци, оно што је данашњој компјутерској генерацији блиско.

6) Компјутер, цд, Орфов инструментаријум.

6. (III) Како балансирати између постојећег програма и индивидуалности/креативности детета? Који су то параметри којих се морамо држати

поштујући наставни програм, али и дететову потребу да се на настави музике изрази на својствен начин, ма какве поступке и измене у методама то захтевало?

1) Наставник да буде стручан, стамен, млад, да прати форуме, предавања, да је у контакту са актуелностима, никако искључив.

2) Можда може да се направи избор у наставном програму: шта само дотаћи, а шта обрадити.

3) Понуда више решења.

4) На часовима, на жалост, остане мало или ни мало времена за игру.

5) Зависи од групе, мењају се методе стално. Огромна је разлика између онога што се ради на факултету и онога што дочека наставника у учионици када почне да ради. Наставници нису довољно обучени из области психологије и педагогије, а то је потребно исто колико и методика наставе солфеђа. Наставници нису обучени за рад са децом. Све се решава у ходу, смишља се на лицу места.

6) Доста може да помогне у стицању праксе када је прво запослење у ОМШ. (постоји и опозитно мишљење.)

7) Наставник мора бити стрпљив, нека деца захтевају много времена. Креативност тражи време. Да би неко био креативан треба да има осећај слободе и времена.

7. (III) Да ли мислите да је наставу солфеђа у погледу давања већег избора у методама рада потребно унапредити?

1) Сваки методски поступак ће сигурно донети некакав бољитак, али сваки нови поступак је потребно испитати и проверити.

2) Да, апсолутно.

3) Да, до извесне границе.

4) Да.

5) Преобимни су програми, преамбициозни. Са свом децом се од првог разреда ОМШ ради тако као да ће сви ићи на Музичку академију. На западу је програм флексибилнији и пре свега се акценат ставља на извођење музике, а не на теоретско знање. Нема се времена да се дете оспособи да научи оне елементарне ствари, да пева, да слуша музику и да у њој ужива.

6) Да.

Међу одговорима на прво питање, које се односило на методе рада наставника којима подстичу унутрашњу мотивацију код ученика и на њихов став о ефектима таквог рада, нисмо наишли на поступке који укључују дидактичке игре, покрет и слушање музике. Аргументација поступака, која се базирала на похвалама (или супротно), индивидуалном моделу рада, повезивању са инструменталном наставом, развијању љубави према музици, најчешће је била у вези са *приступом*, а не са *конкретним методама рада*, како смо очекивали. Нико од наставника није говорио о ефектима својих приступа.

Да бисмо проверили какав став наставници имају у вези са холистичким приступом у настави (будући да смо га ми у експерименту применили), да ли га примењују у неким сегментима рада на солфеђу, али и да бисмо сугерисали на овакав модел рада, друго и треће питање конципирано је тако не намеће, али даје подстицај, односно, идеју за такав начин рада у будуће. Наставници су се у потпуности сложили да је то једини могућ пут опажања, али нису имали сугестију како би то лично постигли у настави.

Осврнули смо се и на личност наставника, јер наставник, као креатор метода рада, исход учења може одвести и у позитивном и у негативном смеру. С тим у вези наставници су најчешће уједначено одговарали на питање везано за ауторитативност наставника и понудили неколико стратегија: „професор мора да буде водич, па да се међусобно договара са децом“, „наставник пита на часу за шта сте данас расположени или на крају часа да се њима испуни нека жеља, шта би они волели“, „пошто увек имам план шта ћу радити тог часа, деци набројим шта треба да урадимо и затим им кажем да они предложе редослед. На крају они мисле да су имали слободу, а наставник свакако уради све планирано“. Уочавамо да су наставници флексибилни по питању односа наставник - ученик, што додатно олакшава и побољшава наставни процес.

Следећа два питања односила су се на *предлоге* поступака који би, по мишљењу наставника, побољшали наставу солфеђа, као и на предлоге додатних наставних материјала, чиме смо хтели да испитамо да ли наставници имају тенденцију да у складу са потребама предмета разрађују и допуњавају постојеће наставне материјале. Када је у питању побољшање поступака рада, наставници су предлагали покрет, игру, слушање музике, Орфов инструментаријум, фономимију, уз сажимање програма и час више на недељном нивоу. Постојећим наставним материјалима, по њиховом мишљењу, могу се додати цртежи, ЦД плејер, видео бим, камера, лопта, компјутери, паметне

табле, бојице и блокови, Орфов инструментаријум. Такође су предлагали инструменталну литературу, слушање музике и посећивање концерата, што свеукупно даје утисак о одређеном нивоу амбициозности наставника који би требало да прерасте у праксу.

Узимајући у обзир то да се наставни програм често појављивао као препрека за слободније конципирање метода рада, интересовало нас је шта наставници мисле о томе на који начин се може премостити (евентуални) проблем између програмских захтева и изражавања индивидуалности појединца, који су то параметри којих се морамо држати поштујући наставни програм, али и дететову потребу да се на настави музике изрази на својствен начин, ма какве поступке и измене у методама то захтевало. Већина наставника је ово питање посматрала са једног општег нивоа дискутујући о тренду који влада током високог образовања, алудирајући на то да наставници по завршетку факултета и по ступању у радни однос, нису обучени за рад са децом у области психологије и педагогије. Развој креативности, по њиховом мишљењу, захтева слободу и време. Стекао се утисак да наставници имају суд о ситуацији у којој се налазе и они и ученици и предмет, да су проблеми одавно уочени, али да мало шта по том питању предузимају. Морамо признати и то да поједина питања залазе у дубљу проблематику која своје корене има, заправо, у систему образовања, па се наставници можда, увиђајући такву проблематику, препуштају систему рада какав су затекли, иако неки од њих имају и амбициозније идеје, не ризикујући тако сопствену стечену сигурност.

То потврђују и одговори на следеће питање у анкети које је гласило: „да ли мислите да је наставу солфеђа у погледу давања већег избора у методама рада потребно унапредити?“, на шта су сви наставници одговорили позитивно.

Посматрајући целину, можемо донети закључак да **наставници солфеђа, у циљу побољшања наставе, у своје поступке рада не укључују дидактичке игре, покретне активности и слушање музике, али да неке од ових поступака (дидактичке игре, слушање музике и покрет), поред осталих предлога, препоручују у настави. Тиме је наша дванаеста хипотеза, да ће наставници солфеђа образложити своје поступке за побољшање наставе солфеђа, али да се они неће односити на дидактичке игре, покретне активности и слушање музике, потврђена.** Одговарајући на остала питања наставници су дали потпунији утисак о постављеној претпоставци, али и понудили материјал за неко друго научно истраживање.

1.13 Ставови ученика који садржаје наставе солфеђа усвајају на уобичајен начин о предностима и недостацима овакве наставе

Поред ставова наставника о настави солфеђа, интересовало нас је *какво мишљење имају ученици о настави коју похађају*, да ли воле солфеђо, шта им се свиђа, а шта би променили. Прва три питања обрађена су раније у оквиру треће хипотезе, када смо испитивали разлику у нивоу испољене унутрашње мотивације код ученика који су наставу солфеђа похађали по Монтесори методи, у односу на ученике који су наставу солфеђа похађали по стандардној методи, будући да се из одговора на ова питања могу извући закључци за обе хипотезе. Поред ових, постављали смо и питања отвореног типа усмерена ка другим могућим потенцијалима ученика који би могли да се искористе на настави солфеђа. Одговори на та питања више служе томе да се створи јаснија слика стања везано за афинитете ученика, али и за њихове *реалне потребе* на настави солфеђа. Наше је очекивање да ће ученици који садржаје наставе солфеђа усвајају на уобичајен начин истаћи предности и недостатке овакве наставе.

1. Да ли волите да долазите на часове солфеђа?

1) Да; Ја волим, мени је овде занимљиво;

2) Да;

3) Да; Волим; Понекад; Овде имамо друштво, да; Мени како-кад: кад имамо испит не волим, а кад ћемо обично нешто да певамо онда волим;

4) Некад волим зато што ту научим нешто, онда би ми било јасније оно што радим на инструменту, оно што свирам, да би ми биле јасније те ноте, а некад уме да буде мало напорно, све те ноте, тактирање, уме да буде досадно на часу, а пошто то није баш забавно увек, а иначе волим солфеђо; Ја волим да долазим на солфеђо, можда се десило једанпут да не дођем, али долазим иначе редовно. Волим солфеђо зато што без њега не би могло да се свира, треба некако нешто да се научи да би се тамо применило на инструменту, тако да волим; Углавном волим, али живим далеко; Ја стварно волим солфеђо, учимо нешто ново и мени је то јако занимљиво, зато идем у музичку школу и обожавам да идем на солфеђо; Ја волим да идем на солфеђо али понекад кад баш и не знам онда ми се баш и не иде;

5) Не; Не; Не; Да; Да; Како-кад; Не, ни мало;

2. Шта вам се свиђа на часовима солфеђа?

- 1) Певање и парлато; Кад се наставница шали са нама;
- 2) Певање, преписивање кључева; Певање мелодијских вежби; Кад наставница свира;
- 3) Диктати, певање вежбица; Мени се свиђа кад радимо заједно, кад певамо нешто заједно; Мени се свиђа када певамо и када певамо у групи, нпр, један ред цео; Ја волим највише када нешто раимо из књиге, па нам наставница нешто објашњава; Певање, али групно, не појединачно;
- 4) Волим парлато да радимо, волим да певамо и волим теорију; Волим парлато и када тактирамо, али теорију не волим. Иначе највише волим кад је забавно на часу, наша наставница је јако забавна, духовита је и јако ми је забавно на часу сем ако се рди теорија; Ја волим све то и теорију, него ми је некад то мало тешко све то да запамтим, некад и пропустим, али иначе волим; Ја влим кад тактирамо, али не волим диктате зато што не могу некако да спојим, не могу тачно да препознам који је звук, које су ноте и које има трајање; Певање волим.
- 5) Када певамо и ритмичке вежбе; Распевавање и када певамо неке мелодијске песме; Кад радимо нешто другачије од осталих часова; Волим када певамо, а највише волим када на неки другачији начин научимо солфеђо; Ја волим кад се шалимо на часу; Ја волим све врсте вежби, јер су то као изазови заправо; Када певамо песму која је јако осећајна (нпр. тужна) ја бар замислим себе и упоредим неке делове мог живота у прошлости са мелодијом;

3. Шта вам се не свиђа, шта бисте променили?

- 1) Диктат; Теорија, трозвуци и интервали; Певање; Када диктат не радимо на табли;
- 2) Ништа;
- 3) Ја бих променила да не читамо толико парлато и да немамо толико диктата; Ја бих променила ово што седимо једни иза других, па не можемо да се видимо; Ја бих променила диктат; Мање диктата, волим да имамо, али не толико пуно; Мање смотри (парлато, певање...) пошто је притисак; Мени би најбоље било да је једне

године нпр. само теорија, друге диктати или тако нешто, зато што имамо четири смотре у току године у оба полугодишта; Да буде занимљивије, сваки пут радимо исто;

4) Мање теорије и да нема уопште теорије; Некад може да буде мало забавније на часу, да радимо нешто забавније, јер једноставно сви часови су монотони, све се исто ради и понавља, сем ако се понекад нешто ново научи, стално парлато и то све мени мало некад досади то, из часа у час све је онако досадније, да се на сваком часу ради нешто другачије, све исте ствари и некад буде досадно и напорно; Некако је обично, сваки пут једно те исто, али добро, научи се; Ја бих променила да на неки мало забавнији начин научимо, да схватимо боље; Можда би могло кроз неку игру то могло да се запамти да нам олакша и да боље буде све;

5) Ја волим све и не бих ништа желела да променим; Ја бих волела да се баш играмо на часу, то би било сјајно; Ја не волим зато што учионице изгледају тако озбиљно, као да ми уствари нисмо деца; Не свиђа ми се зато што су часови некако, нису сувише дечији, него озбиљни. Не свиђа ми се када се ствара нека непотребна трема на часу; Мислим да су часови превише озбиљни, ми смо и даље деца; Не свиђа ми се то што је све превише озбиљно. Мало наставника се шали на часу, кроз хумор се најбоље и најбрже учи и имају разумевања. Ја бих волео да има више наставника који су спремни да науче дете, ако не кроз игру бар кроз хумор;

4. Како би по вашем мишљењу требало да изгледа час солфеђа?

1) Па, кроз игру; Кроз шалу; Зато што се лакше учи и деца то не схватају озбиљно.; Зато што када смо све овако озбиљни, баш много озбиљни, мени после ако погрешим уплашим се и како ће да буде следећи час и онда ми је боље кроз игру и после ћу више да радим на томе;

2) Све уз песму; Уђе се, мало се поприча са ученицима, а онда се ради остало време;

3) Увек је све озбиљно, треба да буде мало занимљивије; Ја мислим да час солфеђа треба да има по један мелодијски пример, један парлато и један диктат; На предлог модератора да ли може да се ради кроз игру ученици су одговарали: Да баш то; То би било баш забавно; Или да, рецимо, када чујемо неку помпозицију да је ми нацртамо, да је замишљамо; На последњем часу, пошто углавном раније пређемо предвиђено градиво и после само обнављамо, могли бисмо да сви заједно нешто да одсвирамо свако на свом инструменту;

4) Да, кроз игру.

5) Додала бих да на занимљив начин учимо ствари и да обнављамо такође на занимљив начин. Наравно добро је да понекад буде нешто озбиљно, али не баш превише и стално да буду неке озбиљне ствари; Ја бих додао да некад плешемо на часу, зато што ја мислим да сва деца воле да плешу. Волео бих да некад правимо неке нове песме или нпр. да свако донесе свој инструмент и онда цела група за солфеђо направи неку песму где су укључени инструменти и гласови; Ја бих желео кроз игру да учимо, да наставник осмисли; Ја бих волео да некад компонујемо наше композиције и да часови буду мало више кроз игру; Када седнем на столицу да не отворим на сваком часу свеску и кренем да пишем диктат (за оцену), већ да на неким часовима када нам је остало нпр. 15 минута, да радимо вежбе, а ако их неко баш добро отпева може добити 5 у дневник.

5. Да ли бисте волели да цртате оно што чујете?

1) Хтели бисмо то; Дааа; Ми то радимо у основној школи на музичком;

2) Да; Понекад да;

3) Да; То би било баш добро;

4) Волела бих то јако, то је онда и занимљиво, занимљиво је за децу, није само слушаш ноте па их напишеш, па док напишеш док размислиш. Ово чујеш па своја осећања ставиш на папир и нацрташ то што чујеш; Ако бисмо цртали те ноте бисмо доживљавали на неки другачији, лепши и забавнији начин него само да их записујемо. Цртамо шта ми осећамо према тој музици, шта ми се свиђа, оно што мислимо; Било би сигурно различитих цртежа, па бисмо могли да видимо шта други мисле о томе, како доживљава; Ја мислим да би то било јако занимљиво и да би некако и забављали се на часу солфеђа и тако би нам значило да нешто научимо ново и ипак запамтимо на други начин; Ја исто мислим тако, зато што би онда свако на цртежу створио оно што стварно мисли, коју слику он ствара у глави кад чује ту мелодију; Да, на часу солфеђа би било супер да се неколико часова базира на то да свако своје осећање које чују кроз мелодију изведе цртањем.

6. Да ли понекад осетите потребу да направите покрет телом док слушате или певате неку песму?

1) Да; Понекад; Занимљиво би било да понекад плешемо; Не; Да;

2) Да; Да; Да;

3) Да; Да; Да; Увек;

4) Баш на солфеђу када чујем неку мелодију за неку игру, онако да кажем, нешто тихо, игра ми се, а и некад сам и тужна зато што ме растужи та мелодија. Углавном да; Ја исто кад чујем неку мелодију што је занимљива, што је брза, ја тад пожелим да играм, овде на солфеђу, зато што волим неке брзе ритмове; Свака вежба је другачија и мене тера да на другачији начин правим плес, волим бржу и живљу музику. Волим и класичне и слажем се да свака вежба има неки свој леп (стил);

5) Да; Да; Да; На часу солфеђа увек мало мрдамо главом и телом и тако показујемо да је одлична музика и да нам се свиђа.

7. Да ли некад пожелите да одглумите сви заједно песму са текстом?

1) Да; Ми то никад нисмо радили, па ми није пало на памет; Не радимо песму са текстом, радили смо у првом разреду;

2) Може, супер;

3) Да; То би било баш супер; То би било баш добро, мада то нашим наставницима није баш у програму; Ми то никад не радимо, никад нисмо имали такав текст, углавном смо само певали, читали парлато, мелодијске вежбе;

4) Имам потребу да одглумим нешто зато што подсети ме онда на неки део из неког филма, па се сетим те сцене и онда као то мени се исто глуми, значи глумим; Па било би то забавно, интересантно; Било би то лепо, да кроз анимацију научимо; Ја бих исто волела кад би могло да се одглуми зато што би тако мало боље и схватили и додали би још ритма ту;

5) Одушевљено да, сви у глас; Савршено; Можемо да направимо једну представу да родитељи виде како се ми то трудимо; Као јавни часови које имамо са инструментом, само са солфеђом; Ја бих додао да некад испити буду кроз те као јавне часове; То исто може, било би супер ако неко глуми... (нечитко написано), а ако је љубавна (композиција, песма) неку девојку и тако даље, али свеједно ову идеју подржавам.

8. Шта мислите, да ли би покрети у мелодији заједно са ритмом могли да се објасне покретима руке? На пример, ако мелодија иде горе да се рукама показује као да се пењете степеницама навише.

- 1) Да, ја бих волела; Ми то радимо у основној школи; Било би лакше;
- 2) Да;
- 3) Да; Тако је нама наставница једном показивала кад смо радили интервале
- 4) Ја мислим да би могли покрети руке; То би било јако занимљиво; Ја мислим исто да би то било добро, зато што би тако лакше схватили која је то нота, да ли се иде на горе или на доле
- 5) Да; Тако ми понекад радимо, тако нам наставник показује и то нам олакшава; Ово у класичним вежбама у књизи би било супер, јер ако неко се мучи код неког дела тај метод ће свакоме помоћи.

9. Шта мислите о томе да се у учионицама промени распоред седења? Да ли вам се свиђа то што седите једни иза других, да ли би то могло да буде другачије?

- 1) Различити предлози; На идеју о округлим столовима сви су се обрадовали; Ми смо имали округле столове до трећег разреда у основној школи;
- 2) Не; Да, да седимо сви заједно у једном реду; Кад би могли да спојимо неколико столова, па да сви седимо заједно;
- 3) Да, то би било супер, да сви седимо заједно на неком округлом столу; Не свиђа нам се што седимо једни иза других; Онда бих могла лакше да питам нешто другарицу, била би поред; Могли бисмо боље да комуницирамо, лакше; Било би баш супер да можемо заједно да радимо;
- 4) Могло би зато што када нас је више онда неко седи иза; У мојој школи на часу српског столице су распоређене у облику слова П и наставница нас све види и сви смо заједно, тако да би можда и овде могло тако да буде; На предлог модератора о округлим столовима сви су се радосно сложили
- 5) Могло би да буде другачије и било би боље; Кад би били једно поред другог да не би били иза; Ја сам мислио да буде као слово У (латинично); Ја сам мислио да буде у круг и наставник у средини; волео бих да направимо групе и да се такмичимо и да једни другима помажу.

Можемо констатовати да су ученици отворено исказали своје позитивне и негативне ставове у вези наставе солфеђа која се одвија на стандардан начин и да су дали веома драгоцене процене стања. Издвојићемо само најупечатљивије одговоре.

Према њиховом мишљењу позитивне стране су:

- Певање и парлато;
- Кад наставница свира;
- Кад се наставница шали са нама;
- Мени се свиђа кад радимо заједно, кад певамо нешто заједно;
- Мени се свиђа када певамо и када певамо у групи, нпр. један ред цео;
- Највише волим кад је забавно на часу, наша наставница је јако забавна, духовита је и јако ми је забавно на часу сем ако се ради теорија;
- Распевавање и када певамо неке мелодијске песме;
- Кад радимо нешто другачије од осталих часова;
- Највише волим када на неки другачији начин научимо солфеђо;
- Ја волим кад се шалимо на часу;

а негативне:

- Диктат;
- Теорија, трозвучи и интервали;
- Певање;
- Ја бих променила да не читамо толико парлато и да немамо толико диктата;
- Ја бих променила ово што седимо једни иза других, па не можемо да се видимо; - Мање диктата, волим да имамо, али не толико пуно;
- Мање смотри (парлато, певање...) пошто је притисак;
- Да буде занимљивије, сваки пут радимо исто;
- Некад може да буде мало забавније на часу, да радимо нешто забавније, јер једноставно сви часови су монотони, све се исто ради и понавља, сем ако се понекад нешто ново научи, стално парлато и то све мени мало некад досади то, из часа у час све је онако досадније, да се на сваком часу ради нешто другачије, све исте ствари и некад буде досадно и напорно;
- Некако је обично, сваки пут једно те исто, али добро, научи се;

- Ја бих променила да на неки мало забавнији начин научимо, да схватимо боље;
- Можда би могло кроз неку игру то могло да се запамти да нам олакша и да боље буде све;

- Ја не волим зато што учионице изгледају тако озбиљно, као да ми уствари нисмо деца;

- Не свиђа ми се зато што су часови некако, нису сувише дечији, него озбиљни. Не свиђа ми се када се ствара нека непотребна трема на часу;

- Мислим да су часови превише озбиљни, ми смо и даље деца;

- Не свиђа ми се то што је све превише озбиљно. Мало наставника се шали на часу, кроз хумор се најбоље и најбрже учи и имају разумевања. Ја бих волео да има више наставника који су спремни да науче дете, ако не кроз игру бар кроз хумор;

Закључићемо да је потврђена наша тринаеста хипотеза да ће ученици који садржаје наставе солфеђа усвајају на уобичајен начин истаћи предности и недостатке овакве наставе.

1.14 Ставови ученика из огледног и комбинованог одељења о новом начину рада и ефектима Монтесори методе после експеримента

Анкета са ученицима огледне и мешовите групе вршена је годину дана после увођења Монтесори методе у наставу солфеђа. Садржи тринаест питања. Наше очекивање је да ће ученици из огледног и комбинованог одељења проценити да је настава солфеђа по Монтесори методи *подстакла њихову унутрашњу мотивацију и љубав према предмету*, као и да се *знање у одређеним наставним сегментима побољшало*. Одређена питања из анкете била су информативног карактера и укључена су да би одговори послужили као оријентир у евентуалном будућем истраживању. Подаци добијени из одговора на та питања неће улазити у разматрање када је у питању процена ове хипотезе.

1. Да ли вам се свидео рад по Монтесори методи?

- 1) Да, свидео ми се;
- 2) Да;
- 3) Да;
- 4) Да;
- 5) Рад по Монтесори методи ми се допао;
- 6) Онако;
- 7) И јесте и није (није ми се свидело због показивања руком);
- 8) Мени се онако свидео рад, али је било забавно;
- 9) Да, био је занимљив;
- 10) Онако;
- 11) Да, баш је занимљив;
- 12) Да, свидео ми се рад по Монтесори методи;
- 13) Да, зато што мање учимо теорију и није досадно;

2. Шта вам се највише допало?

- 1) Највише ми се свидео део где мелодијски пример пратимо са другом руком;
- 2) Игре;
- 3) Игре;
- 4) Када смо цртали уз музику;
- 5) Највише ми се допао рад у „емотивном кутку“;

- 6) Рад у „емотивном кутку“;
- 7) Играње игара и цртање;
- 8) Највише су ми се свиделе маштовите, али и поучне игре;
- 9) Учионица;
- 10) Игре;
- 11) Игре које смо играли;
- 12) Највише ми се допало то што кроз игру и забаву учимо одређене ствари;
- 13) На креативан начин смо учили нове ствари, цртали, причали, слушали музику;

3. Да ли бисте волели да и даље солфеђо учите на тај начин и зашто?

- 1) За сада нисам сигурна, али када би имали још часова недељно, онда бих;
- 2) Не, зато што ми се више допадају часови солфеђа, какви су;
- 3) Не знам, навикла сам на класичну методу;
- 4) Волео (бих) да се солфеђо учи на тај начин и даље зато што је забаван;
- 5) Па навикла сам више на обичан начин;
- 6) Не, јер сам навикла да радим на обичан начин и мало ми се више свиђа него „Монтесори метод“;
- 7) Волела бих понекад јер је помало забавно;
- 8) Нисам баш навикла, зато не бих;
- 9) Не;
- 10) Не знам. Можда, јер је занимљивије, али можда не! Требало би више да се учи;
- 11) Да, зато што је занимљиво;
- 12) Волела бих зато што је веома занимљиво;
- 13) Да;

4. Којих игара се сећате и да ли бисте волели да их и даље користите на часовима солфеђа?

- 1) Сећам се када смо цртали, погађали лествице, игра меморије... Волела бих пред крај часа да одиграмо неку игру;
- 2) Погађање, ре ми фа где сам ја...;
- 3) Ритмичка мелодија, ре, ми, фа, где сам ја;
- 4) Ре ми фа где сам ја;

- 5) Највише ми се допала игра „осећаја за висину тона“;
- 6) Сећам се пар игара, а највише ми се свиђа игра „осећај за висину тона“;
- 7) Понекад, осећај за висину тона, ритмичка игра, плесање, игра теорије...;
- 8) Сећам се скоро свих, али се не сећам како се зову;
- 9) Ритмичка игра, сећам се свих игара;
- 10) Сећам се, али не сећам се њихових имена;
- 11) Сећам се свих игара и волео бих да их и даље имамо на часу солфеђа;
- 12) Сећам (се) момената када смо слушајући композицију своје слике из главе пребацивали на папир, затим плесали онако како желимо и певали користећи покрете руку;

13) Да, сећам се неких игара да погодимо ритам;

5. Да ли користите покрете руке када треба да отпевате мелодију (мелодијску вежбу)?

- 1) Да, када сам на Монтесори часовима;
- 2) Понекад;
- 3) Да/не;
- 4) Понекад;
- 5) Па не;
- 6) Не;
- 7) Не;
- 8) Не. Навикла сам, а и лакше ми је да тактирам;
- 9) Не;
- 10) Не, тактирамо, јер смо тако учили;
- 11) Понекад;
- 12) Да, понекада;
- 13) Да;

6. Да ли вам је лакше да отпевате вежбу ако користите покрете руке који прате ток мелодије? Објасните детаљније.

- 1) Понекад, када је нека тежа вежба онда не. Покрети са обе руке често ме збуну али када је нека мало лакша онда, да;
- 2) Јесте, зато што ми је лакше да отпевам високе тонове;
- 3) Не;

- 4) Не баш;
- 5) Па навикла сам да тактирам и онда ми је то некако необично;
- 6) Не. Не видим разлику.;
- 7) Није;
- 8) Није ми лакше зато што сам навикла на тактирање;
- 9) Да;
- 10) Не, јер то после нисмо користили;
- 11) Да, јер сам тако боље концентрисан;
- 12) Понекада и заиста помогне, али успе и да ми одвуче пажњу, али је веома занимљиво;

13) Да, зато што ми је тако јасније и визуелно боље запамтим мелодију;

7. Да ли користите покрете руке када треба да запишете мелодију (мелодијски диктат)?

- 1) Не;
- 2) Не;
- 3) Да;
- 4) Не;
- 5) Не, зато што се обично збуним и онда не стигнем да запишем све;
- 6) Не, зато што се тако збуњујем;
- 7) Не;
- 8) Не, зато што мелодију коју чујем певушим у себи, тако ми је лакше;
- 9) Не;
- 10) Не;
- 11) Понекад;
- 12) Не, не користим;
- 13) Да, да бих лакше одредила ритам;

8. Да ли вам је лакше да запишете мелодију ако користите покрете руке који прате ток мелодије? Објасните детаљније.

- 1) Не, лакше ми је да је прво запишем, а после у себи једном отпевам са обе руке;
- 2) Као у 6. питању; (Не)
- 3) Да;
- 4) Онако;

5) Не користим то стално, али када га користим онда ми је лакше зато што одприлике знам ток мелодије;

6) Не користим га;

7) Не, тако ми је теже;

8) Није баш;

9) Не зато што ја док записујем мелодију, певам тај диктат у себи;

10) Не, јер не користимо руку за мелодију;

11) Да, боље се концентришем тако;

12) То је већ занимљиво, али веома ретко користим;

13) Па не знам;

9. Када слушате музику (код куће или било где), да ли размишљате о томе каква вас осећања обземају и какву бисте слику нацртали у односу на музику коју чујете? Наведите пример.

1) Не, музику највише слушам док гледам неки спот;

2) Не;

3) Не/да;

4) Не баш;

5) Да!;

6) Понекад;

7) Не размишљам о томе;

8) Не;

9) Па не, ја не осећам никаква осећања док слушам музику;

10) Па о ономе да цртам, не размишљам, а осећања... па како кад;

11) Стално, за сваку песму коју слушам;

12) Мислим да је то фантастично. Размишљам о слици која ми се ствара у односу на музику коју чујем. Нпр. - када слушам композицију „За Елизу“, то ме подсећа на игру и на слици тада нацртам праву забаву;

13) Да, то је повезано;

10. Да ли вам се више свиђа да учите у класичној учионици или у Монтесори учионици?

1) Више ми се свиђају Монтесори учионице, имају више места;

2) У класичној учионици;

3) У класичној учионици;

4) Више ми се свиђа у Монтесори методи;

- 5) Више ми се свиђа у Монтесори учионици, јер је забавније;
- 6) Више ми се свиђа да учим у Монтесори учионици;
- 7) Више ми се свиђа Монтесори учионица;
- 8) У Монтесори;
- 9) У Монтесори учионици;
- 10) Класичној, можда је Монтесоријева учионица забавнија, али ипак се у класичној више учи, овде смо да учимо;
- 11) У Монтесори учионици;
- 12) Више ми се свиђа Монтесори учионица;
- 13) У једној и другој;

11. Да ли вам Монтесори метода помаже у настави инструмента, да ли можете то да повежете?

- 1) Не;
- 2) Не могу да повежем;
- 3) Не знам;
- 4) Не баш;
- 5) Не;
- 6) Не;
- 7) Не;
- 8) Не;
- 9) Не;
- 10) Не;
- 11) Не могу да повежем;
- 12) Понекада;
- 13) /

12. Да ли сте били више мотивисани за рад на часу солфеђа када сте учили по Монтесори методи, да ли сте више волели солфеђо и зашто?

- 1) Не, ово је и даље нешто ново. За сада сам навикла на старо;
- 2) Била сам више мотивисана. Часови солфеђа ми се више допадају, зато што много више учим, и искрено занимљивије ми је;
- 3) У класичној методи више научим;
- 4) Да више сам волео солфеђо;
- 5) Да... Зато што ми је било занимљивије него обично;
- 6) Увек сам волела солфеђо више од клавира;

- 7) Нисам била више мотивисана, али исто га волим;
- 8) Ја увек више волим солфеђо, тако да, да!!!;
- 9) Нисам био више мотивисан и солфеђо сам увек подједнако волео;
- 10) Не, нисам;
- 11) Више волим Монтесори методу зато што је занимљивија и ефикаснија;
- 12) Много више сам мотивисана јер (је) то учинило солфеђо много бољим;
- 13) Да;

13. Да ли вам је лакше да учите солфеђо после примене Монтесори методе? Објасните зашто и како.

- 1) Да, јасније је и лакше;
- 2) Исто ми је;
- 3) Не знам;
- 4) Да;
- 5) Пааа... онако;
- 6) Не, навикла сам на обичан метод.;
- 7) Није ми лакше зато што смо по Монтесори методи радили певање и диктат уз помоћ руке;
- 8) Није, зато што то не примењујемо на осталим часовима, а у последње време се спремамо за испит на коме тактирамо;
- 9) Мени није лакше...;
- 10) Па нисмо ништа после применили, тако да ми је било исто;
- 11) Јесте, зато што ми је лакше да пратим мелодију покретима руку;
- 12) Веома ми је олакшало зато што је много забавније;
- 13) Имам боље развијен слух.

Као што смо на почетку анализе ових резултата рекли, циљ анкете био је да се испитају ставови ученика из огледног и комбинованог одељења о новом начину рада и ефектима Монтесори методе после експеримента. Будући да смо хипотезу поставили у односу на унутрашњу мотивацију, љубав према предмету и побољшање знања из солфеђа, резултате анкете ћемо концентрисати на одговоре везане за ова поља. Одговори на питања под бројевима 5, 6, 7, 8, 9, 11, приказани су информативно, а

остале одговоре третираћемо као резултате на основу којих утврђујемо да ли је наша хипотеза потврђена или не.

Што се тиче мотивације подаци добијени из десетог и дванаестог питања анкете говоре о томе да се седам ученика изјаснило да су били више мотивисани за рад на часу и да су више волели солфеђо када су учили по Монтесори методи, док су се четири ученика изјаснила да су били исто мотивисани (и на часу где се радило по Монтесори методи и на часу на којем се учи према уобичајеној методи) и два ученика су дали неодређен одговор. Мотивација коју покреће амбијент за рад или припремљена, мотивациона средина, на основу одговора ученика, више се испољила од мотивације као последице саме методе рада, па тако подаци добијени из одговора говоре да се девет од укупно тринаест испитаника определило за Монтесори учионицу, троје за класичну учионицу и један ученик за обе. Ученици који су се негативно изјаснили у вези са Монтесори методом, давали су образложења у смислу: „можда је Монтесоријева учионица забавнија, али ипак се у класичној више учи, овде смо да учимо“, „ово је и даље нешто ново. За сада сам навикла на старо“, „у класичној методи више научим“. Позитивни одговори, са друге стране, образлагани су изјавама као што су: „забавније је“, „часови солфеђа ми се више допадају, зато што много више учим, и искрено занимљивије ми је“, „зато што ми је било занимљивије него обично“, „зато што је (метода) занимљивија и ефикаснија“, „много више сам мотивисана, јер (је) то учинило солфеђо много бољим“ и слично.

Из добијених података можемо закључити да је *настава солфеђа по Монтесори методи подстакла унутрашњу мотивацију код ученика*.

Афинитет према настави солфеђа конципираној на нови начин испитали смо преко неколико питања. Добијени подаци показују да се ученицима допао рад по Монтесори методи: девет ученика одговорило је позитивно, а четворо њих је имало неодређен одговор („онако“). Образложења позитивних ставова ученика усмерена су на то да је метода „била занимљива“, „баш занимљива“ и „зато што мање учимо теорију и није досадно“. На питање „шта вам се највише допало?“ седморо њих је одговорило „игра“, једно „рука“ (претпостављамо рад са употребом руке), петоро „цртање“, једно „учионица и слушање музике“. Одговори на питање „да ли бисте волели да и даље солфеђо учите на тај начин и зашто?“ донели су нешто другачије резултате: пет ученика одговорило је позитивно, троје њих да не би волело и петоро ученика није сугурно. Као аргументе за негативне ставове наводили су: „зато што ми се

више допадају часови солфеђа, какви су“, „навикла сам на класичну методу“, „навикла сам више на обичан начин“, „навикла сам да радим на обичан начин“, „нисам баш навикла, зато не бих“, а за позитивне: „зато што је забаван (солфеђо)“, „зато што је занимљиво“, „зато што је веома занимљиво“. Иако смо очекивали да ће број ученика са одговорима да би желели да и даље солфеђо уче по Монтесори методи бити већи, овакав резултат не треба да изненађује из неколико разлога:

1. нови начин рада на часовима солфеђа заокупља целу личност на менталном и физичком нивоу и захтева ангажованост током целог часа (уочавање, анализирање, упоређивање, закључивање), што неким ученицима може представљати интелектуални напор;

2. неки ученици теже прихватају иновације;

3. ученици који су учествовали у експерименту никада до тада у настави солфеђа нису тако интензивно користили сопствене потенцијале кроз константну активност на часу и кроз самоистраживање, што на неке ученике може имати и негативне последице, нарочито ако је промена начина рада нагла. Ученици мешовите и експерименталне групе нису у претходном периоду школовања радили на сличан начин, тако да експериментални програм за њих јесте представљао нешто сасвим ново;

4. Посматрање, слушање наставника и пасивност на часовима солфеђа су навике које је тешко променити за кратко време, тако да су негативне реакције појединих ученика на нови приступ у настави, уз аргументе да су „навикли на обичан начин“, делом разумљиви и очекивани. Нереално је очекивати да сви ученици одједном, без примедби, прихвате једну овакву из темеља различиту методу у односу на устаљену на коју су навикли и по којој су радили током целог претходног школовања.

Да бисмо утврдили да ли су дидактичке игре оставиле утисак на ученике и остале у трајном сећању, поставили смо питање којих се игара ученици сећају и да ли би волели да их и даље користе на часовима солфеђа. Одговори на ово питање били су очекивани: сви ученици се сећају игара, двоје њих би волело да се и даље примењују у настави солфеђа, а остали ученици нису одговорили на овај део питања. У петом одељку првог дела рада говорили смо о играма које смо примењивали у настави солфеђа, где смо, такође, поменули да није било довољно времена да све игре буду подједнако фреквентне, па су тако, очекивано, оне најзаступљеније остале у сећању ученика, а то су, како ученици кажу: „погађање, ре ми фа где сам ја“, „игра осећаја за висину тона“, „ритмичка игра“, затим се сећају цртања, игре меморије, плесања, игре за теорију музике, а један ученик је написао: „Сећам (се) момената када смо слушајући

композицију своје слике из главе пребацивали на папир, затим плесали онако како желимо и певали користећи покрете руку“. Ученицима је у врло живом сећању остао поступак учења кроз игру, неколико њих се изјаснило да би волели да и даље солфеђо уче кроз игру и није било негативних ставова по овом питању.

Према добијеним подацима можемо закључити да се ученицима допао рад по Монтесори методи (већи број ученика одговорило је позитивно), пет од тринаест ученика би волело да и даље учи по Монтесори методи и ученицима је у врло живом и позитивном сећању остао поступак учења солфеђа кроз дидактичку игру.

Колико је, по мишљењу ученика, нова метода рада побољшала знање из солфеђа, можемо закључити на основу њихових одговора на питање да ли им је лакше да уче солфеђо после примене Монтесори методе, уз напомену да објасне зашто и како. Пет ученика дало је позитиван одговор уз аргументацију: „јасније је и лакше“, „зато што ми је лакше да пратим мелодију покретима руку“, „веома ми је олакшало зато што је много забавније“, „имам боље развијен слух“; шест ученика не уочава промену уз објашњења: „навикла сам на обичан метод“, „зато што смо по Монтесори методи радили певање и диктат уз помоћ руке“, „зато што то не примењујемо на осталим часовима“, „нисмо ништа после применили, тако да ми је било исто“; један ученик је ситуацију проценио са „онако“ и један ученик не зна да одреди. Негативних одговора, у смислу да су ученици проценили да им је теже после увођења нове методе рада, није било. На основу ових података можемо закључити да ученици најчешће процењују да је знање на истом нивоу.

Посматрано у целини на основу сакупљених података, намеће се закључак да су ученици из огледног и комбинованог одељења проценили да је настава солфеђа по Монтесори методи подстакла њихову унутрашњу мотивацију и љубав према предмету, а да је знање из солфеђа на истом нивоу. С тим у вези, **можемо резимирати да је наша четрнаеста хипотеза да ће ученици проценити да је настава солфеђа по Монтесори методи подстакла њихову унутрашњу мотивацију и љубав према предмету, као и да се знање у одређеним наставним сегментима побољшало, у сегменту мотивације и љубави према предмету потврђена, а у сегменту побољшања знања из солфеђа, делимично потврђена.**

1.15 Ставови наставника који су делимично учествовали у примени Монтесори методе о новом начину рада и ефектима методе

Упитник су попуњавала два наставника која су делимично учествовала у примени Монтесори методе у настави солфеђа. Један наставник је био само посматрач, а други наставник, чија су одељења учествовала у експерименту, имао је бољи увид о самом начину рада, пратећи га преко својих ученика, а често и посматрајући наставу. Наша очекивања су да ће наставници који су делимично учествовали у примени Монтесори методе, позитивно проценити нови начин рада.

МИШЉЕЊЕ НАСТАВНИКА СОЛФЕЋА - ДЕЛИМИЧНО УЧЕШЋЕ

1. Које је Ваше мишљење о новом начину рада?
2. Да ли сте приметили ефекте примене Монтесори методе у неким сегментима рада на солфеђу? Молим Вас, објасните детаљније.
3. Да ли су деца на Вашим часовима користила одређене поступке из Монтесори методе и које?
4. Којим начином рада (стандардним или Монтесори) су деца, по Вашем мишљењу, мотивисанија за рад и учење солфеђа (долазак на наставу)? Молим Вас, образложите детаљније.
5. Којим начином рада (стандардним или Монтесори) су деца, по Вашем мишљењу, активнија на настави? Молим Вас, образложите детаљније.
6. Које је Ваше мишљење о амбијенту Монтесори просторије? Да ли је, по Вашем мишљењу, такав амбијент учинковитији за наставу солфеђа?
7. Сматрате ли да је у настави солфеђа која се одвија на стандардан начин потребно више слушања музике, покрета (активности) на часу, учења кроз игру и више дидактичких материјала?

Одговори наставника Ј. В. (наставник је учествовао као посматрач на неколико часова):

1. Мој став према новом начину рада је позитиван
2. Мој увид у овај начин рада је веома оскудан, тако да не бих могла говорити о ефектима нових метода. Уочила сам да овај начин рада подстиче креативност ученика и повећава мотивацију.
3. На мојим часовима настава није обављана по овој методи, али сам одлазила на наставу у другој класи солфеђа.
4. Монтесори метода, што се тиче мотивације и активности деце на часу, могла би бити корисна за узраст предшколаца.
5. Нова метода могла би бити корисна у предшколском и у првом разреду ОМШ (активност деце).
6. Веома је леп амбијент Монтесори учионице. Простор мотивише ученике на рад, активност, покрет, игру.
7. /

Одговори наставника Верице Ћургуз (наставник је учествовао као посматрач на неколико часова, ученици експерименталне и мешовите групе су били из класе овог наставника):

1. Позитивно.
2. Нисам.
3. Нису користила.
4. Све зависи од групе деце.
5. И то зависи од детета.
6. Амбијент је ведар, мотивише на рад.
7. Потребно је, али за ниже разреде (припремни и први разред).

На основу одговора процењујемо да су наставници са делимичним учешћем нову методу рада проценили као позитивну чиме је потврђена наша петнаеста хипотеза. Наставници су истакли да прилагођена Монтесори метода за наставу солфеђа подстиче креативност код ученика, подстиче мотивацију деце за рад, активира ученике на часу и да се настава одвија у мотивишућем амбијенту који ученике стимулише на рад, покрет, игру.

1.16 Ставови експертских посматрача часова о новој Монтесори методи у настави солфеђа (супервизија огледне наставе)

У складу са уобичајеном методологијом педагошког истраживања (Мужић 1973) дајемо извештаје супервизора са неколико часова солфеђа. Наша је претпоставка да ће ставови експертских посматрача часова о новој Монтесори методи у настави солфеђа, бити позитивни. У супервизији наставе учествовали су:

1. др Милена Петровић, ванредни професор, Универзитет уметности, Факултет музичке уметности у Београду, Катедра за музичку педагогију;

2. др Емина Копас Вукашиновић, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини, Катедра за хуманистичке науке;

3. мр Вера Миланковић, редовни професор, Универзитет уметности, Факултет музичке уметности у Београду, Катедра за музичку педагогију;

4. спец. Ержебет Бедросиан (Erzsébet Bedrosian), дипломирани педагог, специјалиста Монтесори педагогије, Монтесори едукатор, председник Монтесори друштва Србије.

Резултати супервизије ванр.проф. др Милене Петровић

**СУПЕРВИЗИЈА ЧАСА СОЛФЕЋА
ОДРЖАНОГ СА УЧЕНИЦИМА ШКОЛЕ
ЗА ОСНОВНО МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ**

Место: Школа за основно музичко образовање “Петар Коњовић“, Београд

Разред: трећи

Време: 7. јун 2012. године од 14.00 до 14.45 часова

Реализатор наставе: мр Кристина Парезановић

Супервизор: др Милена Петровић

Циљ посматрања часа је да се утврди на који начин је докторант мр Кристина Парезановић практично увела основне принципе васпитно-образовне методе Марије Монтесори у наставу солфеђа за основно музичко образовање и какви су ефекти примене ове методе на елементе рада у настави солфеђа.

Основни елементи рада у настави солфеђа су опажање, репродукција, рад на ритму и теорија музике. На часу који смо посматрали сви ови елементи су обрађени кроз примену принципа Монтесори методе. Најпре бисмо рекли неколико речи о амбијенту рада.

Монтесори музичка учионица, како је ауторка овог пројекта назвала простор у којем се одвија настава солфеђа по Монтесори методи, изгледа неконвенционално, подстиче радну атмосферу и организована је кроз кутке. Примећујемо да су клупе, које су у свим учионицама, па и у овој, биле постављене по уобичајеном распореду (тако да ученици седе једни иза других), избачене и замењене округлим белим столовима (5 столова) и да ученици већ на почетку часа остварују међусобну интеракцију, седећи усмерени једни према другима.

Кутци представљају хијерархију елемената рада на солфеђу, а посебно у сегменту опажања. Постоје: емотивни кутак, мелодијско-ритмички кутак, плесни кутак и писмени кутак.

Час почиње опажањем. Наставник пушта композицију са ЦД плејера, док ученици први доживљај стичу у емотивном кутку са задатком да нацртају цртеж у односу на карактер музике коју чују. У питању је ге мол Менует. Наставник објашњава историјат игре док музика траје. Из емотивног кутка ученици прелазе у плесни кутак или кутак за покрете где неки ученици корачају у ритму, а неки прате смер кретања мелодије покретима руку. Затим прелазе у мелодијско-ритмички кутак у којем ученици на задату фактуру исписану на табли, до које су дошли заједничком дискусијом са наставником, записују контуру мелодије у линијском систему, а испод система ритам.

У току часа извођено је неколико дидактичких игара, које су ученике јако мотивисале: игра за развој музичке меморије, игра за теорију музике, игра за развој осећаја за висину тона и за развој музичке меморије. Ученици су се својевољно смењивали у задацима игре и свако је учествовао. Били су видно мотивисани за рад на овакав начин.

На крају часа наставник је предвидео репродукцију. Репродукција се састојала у томе што је наставник написао осмоактну мелодију на табли са агогичким и артикулационим ознакама у истом тоналитету у којем је била мелодија превиђена за опажање. На питање наставника, ученици су констатовали тоналитет. Затим су отпевали лествицу и каденцу, после чега су ученици сами, без помоћи наставника, посматрали мелодију на табли и пратећи смер кретања мелодије покретима руку, ишчитавали нотни текст. Када је њихова самостална анализа била завршена, наставник је поново одсвирао акорде главних функција и први тон у мелодији. Затим су ученици интонирали мелодију помажући се руком која је пратила ток мелодије, без помоћи наставника и без инструмента. Ученици су мелодију отпевали готово без грешке.

Претпоставља се да су ученици већ музички описмењени и да су развили способност перцепције пулса, иначе фундаменталног аспекта музичке когниције. Јер, перцепција пулса и ритмичка синхронизација представља музички универсализам и одлика је готово свих људских култура, те представља когнитивну адаптацију на музичко стваралаштво. Људски се мозак активира у синхронизацији са музичким ритмом, а услед интеракције са окружењем и пре свега процесом социјализације, синхорнизују се моторичке способности са ритмичком перцепцијом и репродукцијом.

Стога и не чуди да су се ови научни наводи и научна достигнућа у области музичке перцепције и когниције поистоветили са практичним резултатима добијеним на часу солфеђа, онда, када се, у традиционалну наставу, уведе моторика (телесни покрет) у вези са пулсом и ритмом, слушање и певање у вези са емотивним изразом, као и дидактичке игре у вези са развојем мотивације и трајности знања.

СУПЕРВИЗИЈА НАСТАВНОГ ЧАСА ОДРЖАНОГ СА УЧЕНИЦИМА ОСНОВНЕ МУЗИЧКЕ ШКОЛЕ

1. Основни подаци о школи, структури часа, ученицима, наставнику и супервизору:

Школа: ОМШ „Петар Коњовић“, Вождовац, Београд

Час одржан дана: 07. јуна 2012. године, од 14.00 до 14.45 часова

Наставна јединица: Обрада диктата на основу слушања музике, репродукција

Тип часа: час понављања и вежбања

Облици наставног рада: индивидуални и фронтални

Наставне методе: вербално-текстуална и илустративно-демонстративна, као елементи *Монтесори методе*

Просторна организација наставних активности: рад са ученицима по кутцима, у *Монтесори музичкој учионици* (емотивни кутак, плесни кутак, мелодијско-ритмички кутак, писмени кутак).

Број и узраст ученика у групи: група од шест ученика трећег разреда ОМШ (односно петог разреда редовне ОШ)

Наставница: мр Кристина Парезановић, професор солфеђа

Супервизор: проф. др Емина Копас-Вукашиновић, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, доктор педагошких наука

2. Зашто је рађена супервизија?

Према плану наставнице, мр Кристина Парезановић, супервизија часа представља део њеног истраживачког пројекта за израду докторске дисертације, с циљем да се уради опсервација и процена квалитета организованих наставних активности са ученицима, које су реализоване применом *Монтесори методе* у *Монтесори музичкој учионици*, наменски припремљеној за реализацију наставних активности кроз игру. Добијене процене ће представљати сегмент емпиријског дела докторске дисертације.

Изнете опсервације и коментари супервизора су и у функцији унапређивања наставних активности кроз игру, применом *Монтесори методе* у настави солфеђа, ради остваривања бољих постигнућа ученика и ради подстицања њиховог развоја.

3. Опсервације и коментари супервизора

Опсервација и сви коментари супервизора су представљени према аспектима дечијег развоја и у односу на актуелност принципа у реализацији образовно-васпитних активности применом *Монтесори методе*.

а) Запажања супервизора у односу на когнитивни аспект дечијег развоја:

- Задаци за ученике су пажљиво бирани, прилагођени њиховом узрасту, индивидуалним особеностима и стеченим знањима.
- Један задатак је подразумевао ангажовање ученика у неколико различитих активности (подзадатака, који су комплементарни и логички произилазе један из другог).
- Запажен је трансфер стечених знања ученика у новим ситуацијама (задацима), што је деловало подстицајно на њихово ангажовање у наредним задацима.
- Успешно су организоване наставне активности кроз игру, примерену узрастним могућностима и потребама деце. Организоване су различите врсте и варијанте игара, за развијање и вежбање меморије, развијање и усавршавање когнитивних способности.
- Остварен је експлоративни карактер дечије игре (деца спознају висину тона и такт у композицији, уз вежбање способности концентрације).
- Кроз наставне активности је остварено искуствено учење ученика (стечена моторичка искуства кроз покрет, чулна искуства кроз активности слушања, симболичка искуства кроз бележење нотног текста и иконишка искуства кроз мисаоне представе о висини тона).

- Уочена је поступност и систематичност у наставном раду са ученицима (садржаји реализовани од познатог ка непознатом, од лакшег ка тежем, од једноставнијег ка сложенијем).

б) Запажања супервизора у односу на социо-емоционални аспект дечијег развоја:

- Наставница је зналачки култивисала позитивне емоције ученика, били су евидентни чести подстицаји и усмеравања ученика.
- Током часа су деца континуирано била ангажована, из једне активности су „улазила“ у следећу, ведра, насмејана и задовољна.
- Деца су у току часа комуницирала међусобно и са наставницом, у циљу успешније реализације задатака, што потврђује подстицај за развој њиховог просоцијалног понашања (сарадња, помоћ, емпатија, подршка,...).

в) Запажања супервизора у односу на физички аспект дечијег развоја:

- Деца су током часа учествовала у покретним активностима, које су биле примерене њиховом узрасту и индивидуалним могућностима, надовезивале су се једна на другу и прожимале (покретима руку прате и одређују висину тона).

Запажања о испољеним компетенцијама наставнице: Наставница током часа континуирано прати рад ученика, прати напредовање сваког ученика понаособ и усмерава их у активностима, задаје им нови задатак тек када успешно заврше претходни. Евидентан је сараднички однос наставнице са ученицима, подстицајан, спонтан. Запажено је да интересовања и постигнућа ученика у одређеним активностима одређују трајање те активности.

4. Завршне констатације супервизора на основу изнетих запажања:

Час солфеђа је успешно организован, у складу са следећим захтевима *Монтесори методе* у наставним активностима:

- *примереност* активности могућностима сваког детета;

- подстицање развоја дечије инструменталне и емоционалне *самосталности*;
- дечији *покрет* као окосница његовог целокупног развоја, са посебним освртом на развој когнитивних потенцијала;
- организација активности у функцији дечијег *социјалног развоја*;
- дечија *пажња* усредсређена на активности, уз континуирано вежбање, учење путем *покушаја и погрешака* и увид у сопствене грешке, што доприноси развоју његове *унутрашње мотивације*;
- *учење кроз игру*, примерену захтевима дидактичко-методичке организације наставног процеса, уз поштовање њених основних карактеристика.

5. Препоруке за унапређивање рада у настави солфеђа, применом *Монтесори методе*:

Обзиром да нису запажени пропусти, нити грешке у организацији часа солфеђа за који је рађена супервизија, ове препоруке су саветодавног карактера:

1. При планирању ликовних активности са ученицима, у функцији представљања музичког доживљаја ученика, препоручује се повремена организација *групних активности* ученика и припрема *групних цртежа*, у циљу међусобног повезивања стечених знања, размене искустава, подстицање социјалне комуникације и усмеравање дечијих емоција током рада у групи.
2. *Такмичарске активности* су корисне за развој дечијег самопоуздања и интринзичне мотивације, као и вежбање когнитивних и физичких способности (концентрација, меморисање, брзина, спретност,..). Стога је препорука да се на часовима понављања и вежбања организују такмичарске активности, индивидуалне и групне, када је то могуће. Разлог више за ову препоруку јесте и навикавање ученика да помажу једни другима, како би успешније решили задатак и у такмичењу постигли што боље резултате.
3. *Комбиновање покретних и дидактичких игара*, када је год могуће, ради подстицања когнитивног развоја ученика (нпр. да покрет тела прати

одговор ученика, игре пантомиме, слагалица, игра памћења
проналажењем елемената у пару,...)

У Београду,

07. 06. 2012.

СУПЕРВИЗОР,

Проф. др Емина Копас-Вукашиновић

Факултет педагошких наука

Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

СУПЕРВИЗИЈА ЧАСА
ОДРЖАНОГ У МУЗИЧКОЈ ШКОЛИ "ПЕТАР КОЊОВИЋ" У БЕОГРАДУ,
ЗАСНОВАНОМ НА ПРИНЦИПИМА МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ
- ЧАС ОДРЖАЛА ДОКТОРАНТ,
МАГИСТАР КРИСТИНА ПАРЕЗАНОВИЋ -

Опис часа

Учионица нестандартно намештена. Поред неколико округлих столова, виде се натписи словима "бенетон" боја, који означавају делове (кутке) учионице који означавају места за одређене наставне активности: на сваком зиду по један натпис који одговара једном од столова: 1. "емотивни" кутак, 2. "мелодијско-ритмички" кутак, 3. "писмени" кутак и 4. натпис који означава "плесни" кутак, окачен је и виси са таванице. Нема свој сто, што је логично, јер означава место за покрет.

Час чине следећи садржаји: позиције тонова, памћење, музичке асоцијације, рад по кутцима и репродукција, с тим што за сваку од наведених садржаја, ученици мењају места.

А Позиција тонова је игра која има своја правила:

Деца су поређана у плесном кутку, излази ђак "композитор", док остали добијају свој солмизациони слог у датом тоналитету, испрва поређани као лествица, потом мењају места стварајући тако мелодију коју "композитор" записује на табли. Колико различитих позиција толико и мелодија. Постоји још варијација ове игре.

Б Памћење

Ђаци седе за столом, добијају сваки свој ритмички мотив који запишу на табли. Излази потом један ђак који, према мотиву, који чује, погађа који се ученик огласио. Наравно положај деце за столом се стално мења.

В Музичке асоцијације

Ово је позната игра у којој ученици седе за столом. Свако добије папирћ са одређеним појмом из теорије музике који је залепљен на чело. Да би сазнао о којем термину је реч, ученик поставља питања на која остали одговарају само са “да” и “не”.

Г Рад по кутцима

Слуша се g mol Менует (варијационог облика)

а) У емотивном кутку деца сликају музику, цртају, доживљавају кроз цртеж, стичу тако први утисак о њој

б) У плесном кутку, ученици покретима руку горе-доле прате смер кретања мелодије; нека деца се крећу у ритму музике

в) У мелодијско-ритмичком кутку дата су 4 + 4 такта на табли, које ученици препишу у свеске, а у њих уписују контуре мелодије без датог пулса и то по тактовима, а не по фразама. Испод мелодијске контуре пише се ритмичка окосница. Врста такта је дата пре уласка у мелодијско-ритмички кутак. Наставник диктирање помаже својим певањем.

Час се наставља у писменом кутку

г) У ритму водеће мелодије Менуета написаног на табли, уписују се тонске висине, уз помоћ покрета руком наставника и самих ученика. На крају ученици отпевају 8 тактова Менуета солмизацијом

Д Репродукција

а) Ученици стоје у плесном кутку у коме певају непознату мелодију коју наставник напише на табли, али се у њој не препознају садржаји који су до тада били обрађивани на часу (мада је наставник напоменуо да је ово био само приказ поступка рада на репродукцији због мањка времена, а пуно сегмената рада који треба да се

покажу). Ученици су скоро без грешке отпевали непознату мелодију с листа, користећи се рукама.

Општи утисак

Монтесори метода оживљава наставу, даје јој животну енергију, разноликост, покрет, осећај простора и осећај заједништва. Час који је магистар Кристина Парезановић одржала објединио је све то, ученици су добро реаговали на све њене захтеве, док она себе није штедела у напору да покрене ученике и у том је сасвим сигурно постигла велики успех.

Овај час је доказао универзалност Монтесори методе, за сваку врсту образовања, јер су ученици вођени упоредо са музиком, али нису постали део ње.

Закључак

Магистар Кристина Парезановић је уложила огроман напор: храбро је прионула на пионирски посао увођења Монтесори методе кроз покушај његове примене у српској педагошкој пракси; покренула је ученике, оживела учионицу. Остаје још један велики и ништа мање сложен посао, да цео поступак подигне на следећу – стваралачку раван у којој ће музика од објекта прерасти у субјект истраживања.

31. маја 2012.

ред.проф. Вера Миланковић
шеф студијског програма
Педагогија музике
Факултета музичке уметности

**СУПЕРВИЗИЈА НАСТАВНОГ ЧАСА СОЛФЕЋА
ОДРЖАНОГ СА УЧЕНИЦИМА ОСНОВНЕ МУЗИЧКЕ ШКОЛЕ**

Место: Основна музичка школа“Петар Коњовић“, Београд

Разред: 3. разред основне музичке школе

Време: 7. јун 2012. године од 14.00 до 14.45 часова

Реализатор наставе: мр Кристина Парезановић

Супервизор: Ержебет Бедросиан, педагог - Монтесори едукатор, председник Монтесори друштва Србије

Циљ супервизије је да се утврди у коликој мери су присутни општи принципи и начела Монтесори методе приликом практичног извођења наставе и да се изврши квалитативна анализа часа на основу Монтесори учења.

Кључне компоненте Монтесори методе су:

1. добро припремљена средина
2. Монтесори материјали
3. улога одраслих у учењу детета

Карактеристике посматране средине

Монтесори средину осмишљава наставник у сарадањи са децом. Захтеви такве средине су слобода, структура и ред и социјална компонента. Средина зрачи ведром атмосфером, слободом кретања, ангажованошћу деце. Учионица је пријатни радни амбијент у коме деца истражују, раде, откривају, конструишу знања. Средина излази у сусрет потребама деце за слободом кретања, за самоизражавањем, појачава њихову самосталност. Стимулишу се емоције, стимулише се осетљивост и развој свих чула. Деца имају прилике да ступе у контакт са другима који желе да размене и поделе своја открића. Деца се осећају пријатно, слободно, сигурно. Сви ученици су ангажовани и бирају своје активности. Структуру и ред означавају разни куци – емотивни кутак, плесни кутак, мелодијско-ритмички кутак, писмени кутак. Ученици бирају своје

активности прилазећи одређеним куцима. Организација рада у куцима омогућава индивидуализовани приступ.

Монтесори материјали

Класични Монтесори материјали нису присутни, али природа рада то и не захтева. Присутне су картице, индивидуализовани задаци који се откривају кроз заједничку игру – то су развојни Монтесори материјали, које израђује сам наставник. Развојни Монтесори материјали, којима су се ученици сусрели на овом часу су подстицали ученике на размишљање, самостално закључивање, развијали су њихову усмерену пажњу, изазивали емоције. Процес индивидуализације управо је била остварена помоћу ових материјала.

Улога одраслих у подучавању

Улога Монтесори учитеља/наставника је да створи амбијент и атмосферу за учење, да омогућује учениково активно укључивање у процес учења. Да омогући индивидуално непредовање ученика. За време посматраног часа све ово је управо било присутно. Наставница својом топлином уме да ствара пријатну атмосферу, својом професионалношћу уме да активира и привуче дечију пажњу, својим улагањем да створи амбијент, знањем да искористи све могућности које пружа Монтесори метода.

У Београду,
07. 06. 2012. године

СУПЕРВИЗОР
Ержебет Бедросиан,
дипломирани педагог- спец. Монтесори педагогије,
председник Монтесори друштва Србије

Из приказаних супервизија експертских посматрача можемо закључити да су њихова мишљења у складу са нашим очекивањима, те да је наша шеснаеста хипотеза да ће ставови експертских посматрача часова о новој Монтесори методи у настави солфеђа бити позитивни, овим потврђена.

IV ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Теоријски, истраживачки и практични циљеви овог рада усмерени су на иновирање наставног процеса и методских поступака у настави солфеђа ради побољшања неколико наставних параметара: 1) подстицања интринзичне мотивације код ученика, 2) подстицање унутрашњих потенцијала за учење, 3) подстицање и испољавање креативности у музици, 4) стицање личног искуства кроз истраживање и дидактичку игру, и то путем укључивања и примене основних принципа Монтесори методе у наставу солфеђа.

На *теоријском* плану циљ истраживања био је боље разумевање потенцијала Монтесори методе, проучавање њеног историјског упоришта у теоријама зачетим у годинама пре њеног формирања, а које су третирале иста или слична начела; повезивање и надоградња идеја аутора зачетника савремене педагогије, од хуманистичке, преко буржоаске, до педагогије деветнаестог века и настанка идеје Марије Монтесори с почетка двадесетог века; корелација између идеја и схватања педагога од ренесансне хуманистичке педагогије до двадесетог века, са захтевима за организацију наставе солфеђа у основној музичкој школи у Србији; повезивање значаја активности за учење и развој кроз социолошки и психолошки аспект; анализа стања у пракси и преглед литературе у периоду од друге половине деветнаестог века до Другог светског рата у Србији; анализа и појашњавање значаја покрета и функционалног учења насупрот репродуктивном и повезивање са наставом у Школама за основно музичко образовање. На *емпиријском* плану циљ истраживања био је провера теоријских концепата везаних за подобност методе Монтесори и облика њене примене у настави солфеђа; иновирање наставног процеса и методских поступака у настави солфеђа ради подстицања унутрашњих потенцијала за учење и креативно изражавање у музици, стицањем личног искуства кроз дидактичку игру. Циљ рада на *практичном* плану, био је допринос у стварању прецизнијих критеријума приликом формирања методских упутстава у уџбеницима за методiku наставе солфеђа и уџбеницима за солфеђо за основну музичку школу, унапређење методике наставе солфеђа, као и скретање пажње на важност дечијег саморазвоја, самозадовољства и трајности знања и искустава стечених у наставном процесу који је вођен кроз покрет и игру.

Узраст за који смо се определили у истраживачком раду носи своје особености које су за наш експериментални рад погодовале. Најбржи развој способности опажања јесте у узрасту између шесте и девете године, односно, на самом почетку музичког школовања (Мирковић-Радосић, 2010). На том узрасту способности за опажање се двоструко брже развијају него између девете и деветнаесте године. Око дванаесте године критични период за учење идентификације висине тонова већ је прошао (Мирковић-Радосић, 2010). Ови закључци су један од разлога због којих смо изабрали узраст трећег разреда основне музичке школе, јер уколико на том узрасту експеримент буде успешан, свакако ће успети и са млађим ученицима, који су у поменутој узрасној категорији када је у питању развој опажања. Трећи разред је најстарији узраст прве фазе школовања у школи за основно музичко образовање, а тиме и најкомпликованији за увођење Монтесори метода. Што су ученици старији, то је све мање потребно конкретизације проблема уз помоћ дидактичких материјала, а тиме се једна од основних компоненти Монтесори методе изоставља. Постоје две врсте окружења у школској Монтесори учионици: једно за децу узраста од шест до девет година и друго за децу узраста од девет до дванаест година, док на вишим нивоима образовања не постоји конкретизован план рада по Монтесори методи (Lillard, 2012). На вишим узрастима се не напушта Монтесори метод васпитања и образовања, већ се предвиђени програм обрађује у складу са основним принципима Монтесори методе уз већу одговорност самог (едукованог) наставника. С тим у вези, у нашем експерименталном раду, будући да су експериментална и мешовита група биле узрасно хетерогене, најмлађи ученик је имао девет, а најстарији дванаест година.

Основна мотивација за овакав истраживачки потез била је статичност деце на настави солфеђа у основној музичкој школи, као и то што се у настави солфеђа ретко користе дидактичка средства и најчешће се не учи кроз покрет или применом дидактичке игре. С тим у вези, издвојили су се одређени задаци истраживања, које смо најпре усмерили ка утврђивању ефикасности и разлике у постигнућима ученика у настави солфеђа у експерименталној и мешовитој групи, пре и после примене Монтесори метода и то у односу на опажање, репродукцију и трајност знања, затим ка утврђивању разлике у постигнућима и квалитету знања ученика у настави солфеђа у експерименталној и мешовитој групи у односу на контролну групу, испитивању евентуалних разлика у нивоу испољене унутрашње

мотивације код ученика применом Монтесори и стандардне методе, препознавању могућности за испољавање креативних потенцијала у настави солфеђа применом Монтесори методе, процени нивоа подстакнутог самосталног истраживања применом Монтесори и стандардне методе и најзад утврђивању и поређењу утицаја Монтесори методе на постигнуће у инструменталној настави и то пре, у току и после примене методе у огледној и мешовитој групи. Задаци су се даље односили на питања која нису била директно везана за експерименталну наставу, те су се кристалисали у правцу утврђивања ставова наставника о: квалитету наставе солфеђа применом стандардне методе са ученицима, квалитету стечених знања ученика у настави солфеђа применом стандардне методе рада, нивоу мотивисаности ученика у настави солфеђа применом стандардне методе рада, могућности испољавања креативних потенцијала и доживљаја музичког дела код ученика применом стандардне методе рада. Такође смо испитивали да ли и у којој мери наставници разумеју и прихватају значај покрета или покретних активности у настави солфеђа и које поступке наставници користе како би побољшали (унапредили) наставу солфеђа. Наредне задатке усмерили смо ка испитивању ставова ученика о предностима и недостацима стандардне наставе солфеђа, као и ставова ученика из експерименталног и мешовитог одељења о новом начину рада и ефектима Монтесори методе после експеримента. На крају, задаци су се односили на испитивање ставова наставника који су делимично учествовали у примени Монтесори методе о новом начину рада и ефектима методе, као и мишљења експертских посматрача часова о новој Монтесори методи у настави солфеђа.

Посебне хипотезе које смо у раду разматрали, довеле су до закључка да је **наша општа хипотеза, да се применом Монтесори методе у настави солфеђа знатно подстиче унутрашња мотивација ученика, испољавање њихових креативних потенцијала и искуствено учење, а да се ефекти примене ове методе препознају и у квалитету и трансферу стечених знања, потврђена.**

Што се тиче импликација за будући рад у настави солфеђа, најпре бисмо истакли одређене педагошке ситуације на које смо у експерименталном раду наилазили, а затим ћемо дати предлоге који могу да предупредe евентуалне компликације приликом реализације градива у настави солфеђа. Као недостатак у реализацији наставе солфеђа уопште уочили смо на првом месту ситуацију која се испољила приликом ретеста знања, односно, годину дана после примене

Монтесори метода, са експерименталном и мешовитом групом. Ученици нису остварили очекиване резултате на пољу опажања и њихово знање је, у односу на финално тестирање, опало. Евидентни потенцијали ученика доказани у финалном тестирању, годину дана после увођења експерименталне методе и по повратку на стандардну методу рада у настави солфеђа, нису се ни испољили, још мање унапредили и развили. Евентуалне разлоге оваквог исхода можемо само да претпоставимо:

1. ученици се нису бавили садржајима наставе солфеђа у оној мери колико је то било заступљено у току експеримента;
2. било је мање часова вежбања одређених области;
3. ученици су се вратили уобичајеном методу рада у настави солфеђа који је мање ефикасан од Монтесори методе;
4. Монтесори метода је помогла да се из ученика извуку оне способности, које су се кроз задатке наставе солфеђа испољиле.

Приликом анкетања ученика из експерименталне и мешовите групе у сврху испитивања ставова ученика о Монтесори методи рада у настави солфеђа, запазили смо да су се ученици у највећем броју сећали дидактичких игара, цртања, слушања музике, рада по куцима и репродукције уз помоћ руке. Морамо да приметимо да су то све компоненте којих у стандардној настави солфеђа нема и да су ученици у анкети изразили став да би одређене сегменте рада (углавном дидактичке игре) волели поново да виде у наставној пракси на овом предмету. У складу са тим неопходно би било размотрити увођење истраживачког проступка у наставу солфеђа какав смо укључили применом Монтесори методе и увести дидактичке игре као саставни део методике наставе солфеђа у свим разредима школе за основно музичко образовање.

Будући да је ученицима у сећању остало и цртање у „емотивном кутку“, сматрамо да би у даљој наставној пракси акценат требало ставити на развој креативних потенцијала деце, а посебно и због тога што је овај задатак наставе одређен наставним програмом за Школе за основно музичко образовање.²⁸

Слушање музике у нашем експерименталном раду, ученицима је остало у сећању и постало блиско, јер је слушање музике пратило готово сваки наставни

²⁸ Службени гласник - Просветни гласник бр. 6, Београд, 1994. стр 70-76, „осамостаљивање ученика и развој њихових креативних способности.“

час у току експерименталног рада. Разматрајући праксу слушања музике у другим земљама, у циљу записивања музике, можемо рећи да је наш начин рада у току експеримента, без нарочите намере, био близак руској школи солфеђа, у којој се инсистира на понављању једне реченице више пута, док је слушалац не запамти, а затим се прелази на записивање, при чему се фразе постепено повећавају (Васиљевић, 2000а). У француској школи солфеђа се, са друге стране, „захтева тренутно записивање, одмах после првог, или евентуално другог саслушавања једне музичке целине, затим следи кратка провера и повезивање са следећим делом диктата, обично двотактом. Не инсистира се на знатном повећању одељка који се записује“ (Васиљевић, 2000а, 255). С обзиром на то да је темељ Монтесори методе холистички приступ учењу, сматрали смо да је слушање музичког дела пре његовог записа, кључни елемент схватања музичког дела као комплексне и вишеслојне целине. У оквиру слушања музике уврстили смо и испољавање емоција, трансфер музичког на ликовни изаз, трансфер музичких карактеристика композиције на покретне активности и уочавање две одвојене (али неодвојиве) музичке компоненте у мелодијско-ритмичком кутку. На овај начин се проширује музичко памћење, што је, такође, доказано у резултатима истраживања: у иницијалном тестирању већина ученика није имала довољно концентрације, односно, довољно развијену музичку меморију да би диктат, макар и погрешно, записали у задатој форми и имали одговарајући број тактова, док се у финалном тестирању то догодило са само једним учеником, а који је у овом сегменту ипак напредовао у односу на иницијално тестирање. Ово нам говори да је слушање музике у настави солфеђа не само потребан, већ и неопходан, обавезујући елемент рада, јер доприноси развоју музичке меморије и свеобухватнијем, дубљем схватању музичког дела. „Вођено слушање музике“, према тумачењу мр Вере Миланковић „започиње буђењем тела, које даје прве знаке да се садржај слушане музике прати (дисање, ходање). Кроз организоване покрете (плес кореографија), долази се до просторног 'виђења' музике. Корак даље је аналогни запис који разрешава двојство метричког и мотивског у праћењу музике. А то двојство није ништа друго до језгро које покреће саму музику“ (Миланковић, 2008, 9).

Педагошки простор у којем смо спроводили експерименталну наставу, као моменат регресије на Монтесори метод код ученика, са психолошке тачке гледишта можемо упоредити са дискусијом Роџерса и Маслова у којој се расправља о доживљајном и когнитивном учењу (Радоњић, 2004.). Под

когнитивним учењем подразумевају се асоцијативни облици учења, механичко запамћивање вербалног градива. Ти облици, према Роџерсу, пружају неутрална знања - објективна, од личности независна знања, док доживљајно учење, или учење на основу личног искуства, има, по Роџерсу, следеће карактеристике: „читава личност је укључена у такво учење и резултати учења се односе на читаву личност; то учење је самоиницијативно; оно има извесно значење за индивидуу итд.“ (Радоњић, 2004, 31). Нашу Монтесори музичку учионицу и принципе учења у оквиру ње, можемо сврстати у контекст доживљајног учења, будући да ученици не само да слушају музичко дело, већ га и кроз неколико различитих искуствених нивоа доживљавају. Овим се не искључује когнитивна сфера учења, али је њен механицистички утицај на памћење у великој мери умањен. Треба подсетити и на то да су у Монтесори учионицама групе ђака хетерогене, те да ученици прате једни друге и помажу се, а уједно се обезбеђује и поштовање принципа различитих периода осетљивости за различите сегменте наставе. Наше експерименталне групе су задовољавале овај Монтесори принцип, па смо у одељењу трећег разреда имали ученике узраста од девет до дванаест година. Овакву структуру у разреду негује и школа за таленте у Ћуприји, па се дешава да неки ученици спајају разреде, „а догађало се да по неки од полазника, због различитих околности, годину, или поједини предмет похађају и више пута, што није остављало последице на укупну дужину школовања, пошто се овакве ситуације компензују баш захваљујући флексибилној организацији наставе“ (Дробни, 2008, 117).

Будући да је репродукција у првобитном тренутку интелектуална активност, све до стадијума увежбаности када може да достигне ниво уметничке активности, то смо се трудили да техничка страна репродукције буде што савршенија, како не би ометала уметнички дOMET, без обзира што је у питању настава солфеђа на којој се, на жалост, најчешће не инсистира на лепом, изражајном певању, већ се акценат ставља на прецизност у извођењу. Морамо, ипак, бити свесни да се преко музичке репродукције „највише изражава лична емоционалност (свирање или певање)“ (Васиљевић, 2000б, 180).

Наставници су, саопштавајући своје ставове о разним питањима у вези са праксом, изнели неколико индикативних констатација које се тичу става према проблематици метода рада предмета који предају (овде солфеђо), затим, личних запажања у вези са виђењем наставе солфеђа из позиције ученика и запажања

везаних за разлоге због којих ученици имају умањен афинитет према предмету солфеђо. Издвојили смо неколико ставова из набројаних категорија:

1. „...наставници иду линијом мањег отпора: зашто да ја измишљам нешто другачије када је то већ измишљено и испробано, радићу онако како су ме учили“;

2. „Један од честих одговора на питање: шта сте радили на солфеђу, јесте: ништа, што може да се тумачи као незанимљив и досадан час“;

3. „Деца о солфеђу имају представу као о математици: нешто врло тешко, апстрактно“;

4. „...пре ће да буде да му се наставник не свиђа него предмет“.

О овој проблематици је потребно додатно расправљати, али након испитивања већег узорка наставника и статистичког утврђивања процента оваквих ставова наставника, на основу којег се установљава обим истраживачког проблема.

Значај ове дисертације, у смислу подстицаја истраживача на даља истраживања проблема које смо у раду покушали да расветлимо, произлази из могућности да се на основу добијених резултата нашег истраживања, могу утврдити даљи правци деловања како на плану иновације наставног процеса, тако и на плану развоја, васпитања и образовања личности. Резултати истраживања до којих смо дошли дају могућност за даљу конкретизацију проблема примене Монтесори методе у настави солфеђа. Практични значај нашег истраживања произлази из могућности да се конкретни предлози за рад коришћени у експерименталном делу истраживања, дати у виду описа ауторских дидактичких игара, описа рада на опажању и репродукцији, описа посебно припремљене и подстицајне наставне средине, као и смерница за поступке наставника и њихове улоге у васпитању и образовању дечије личности према Монтесори принципима, могу користити као помоћ наставницима у реализацији садржаја наставе солфеђа, како у трећем разреду, тако и у свим осталим разредима Основне музичке школе. Ученици би били припремљени за савладавање градива на предмету солфеђо не само везано за разред који похађају, већ и за наредне нивое школовања, будући да су одређене дидактичке игре универзалног типа, те се могу примењивати у току целог школовања.

Допринос овог истраживања огледа се и у томе што је процес истраживачког рада обухватио и испитивање ставова наставника о општој наставној пракси на предмету солфеђо, те је то дало пресек колективне слике

стања у настави солфеђа из угла наставника солфеђа. Такође, у овој дисертацији допринос представља и целовитије сагледавање и објашњавање примене одређеног дидактичко-методичког приступа (истраживачког) и одређене наставне методе (лабораторијско-експерименталне) у функцији обогаћивања теорије и праксе методике наставе солфеђа. Конкретни предлози (дидактичке игре, посебно припремљена средина) коришћени у експерименталном делу истраживања могу да буду помоћ наставницима у реализацији садржаја наставе солфеђа у трећем разреду, али и примери за реализацију других садржаја у осталим разредима. С обзиром на то да је увођење педагошке методе која примарно није намењена настави музике, својеврсна и нова форма истраживања у музичкој педагогији у Србији, будућим истраживачима на пољу методике наставе солфеђа отворен је пут ка новим истраживачким идејама, тиме и потенцијалним успешним реализацијама. Свеукупан научни допринос ове дисертације огледа се у томе што је приликом њене израде обухваћено неколико научно-истраживачких области: од историје педагошких идеја, психолошко-социолошког и педагошког концепта, музиколошког и методичко-дидактичког до истраживачког приступа и практичне имплементације метода у наставни процес.

Уколико би се Монтесори метода, као допунска, увела од првог разреда основне музичке школе, за ниже разреде предвидели смо сензорне материјале, односно, материјале који стимулишу чуло додир. Сензорни материјали нису примарно намењени развоју креативности, како је то предвиђено на предшколском узрасту, већ детету нуде конкретне могућности да стекне тачније, уређеније и свесније искуство (Seitz & Hallwachs, 1997a). Осим тога, школској деци су саме чињенице мање интересантне од начина на који су откривене (Lillard, 2012). Постоје тенденције иновирања саме Монтесори методе, будући да је Марија Монтесори инсистирала на искључиво природним материјалима за израду својих дидактичких материјала. Нова достигнућа у Монтесори технологији и материјалима у двадесетпрвом веку, можемо збирно сагледати пратећи научне конференције које се сваке године одржавају у различитим крајевима света, а посвећене су Марији Монтесори и њеној методи²⁹.

²⁹ <http://cargocollective.com/cmcy/MODERN-MONTESSORI-INTERNATIONAL>, датум посете страници 22.11.2014.

http://www.montessori-biberkor.de/fileadmin/assets/pdfs/ME_Kongress_2014-2.pdf, датум посете страници 22.11.2014.

<http://www.montessori.org.uk/msa/msa/conference>, датум посете страници 31.10.2014.

На крају бисмо истакли и то да узор дечијим личностима, поред родитеља, треба да буду и наставници, који самим тим што им је допуштено да интелектуално и емотивно формирају личности својих ученика, носе на себи велику одговорност. Дечије личности своје дискурсе треба да усмеравају ка новим сазнањима и учењима, да трагају, анализирају и критички размишљају, а Монтесори метода својом концепцијом пружа баш то - самосвесну дечију личност као припрему за самосталну и одговорну личност одраслог човека.

V ЛИТЕРАТУРА

Bahtin, M. (1976). Rableove slike i savremena mu stvarnost. Časopis *Kultura* br. 33/34. Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka, 112-128. Retrived December 4th, 2012. from the World Wide Web <http://www.zaprokul.org.rs/Media/Document/CasopisKultura/590.pdf> I
http://zaprokul.org.rs/pretraga/33_9.pdf

Bjerkvol, J.R. (2005). *Nadahnuće biće*. Beograd: Plato.

Bogunović, B. (2010). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, Institut za pedagoška istraživanja.

Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.

Caillois, R. (1965). *Igre i ljudi*. Beograd: Nolit.

Cohen, M., Nagel, E. (1965). *Uvod u logiku i naučni metod*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.

Dorđević, B., Maksić, S. (2005). Podsticanje talenata i kreativnosti mladih – izazov savremenom svetu. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, God. 37, Br. 1, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 125-148.

Dorđević, J., Potkonjak, N. (1990). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Grujić-Vlajnić, S. (2001). Uloga pesme u muzičkom obrazovanju privatnih muzičkih škola u SAD. *Zbornik trećeg pedagoškog foruma*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 77-90.

Grujić-Vlajnić, S. (2005). Uloga ritmičkih instrumenata u muzičkoj nastavi - od teorije do prakse: muzička produkcija dece predškolskog i ranog školskog uzrasta. *Zbornik sedmog pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 79-88.

Ilić, S. (2007). *Kako postati dobar nastavnik*. Beograd: Draslar partner.

Kamenov, E. (1999a). *Predškolska pedagogija I*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kamenov, E. (1999b). *Predškolska pedagogija II*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Karan, G. (2002). Muzičko obrazovanje dece najmlađeg uzrasta. *Zbornik četvrtog pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 75-77.

Karan, G. (2003). Putevi pedagogije solfeđa - prva stručna polemika o nastavi i literaturi za notno pevanje. *Zbornik petog pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 62-67.

Karan, G. (2003). Putevi pedagogije solfeđa (prva stručna polemika o nastavi i literaturi za notno pevanje u Srbiji). *Zbornik petog pedagoškog foruma*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 62-65.

Kazić, S. (2013). *Solfeggio: historija i praksa*. Sarajevo: Muzička akademija.

Knežević-Florić, O., Ninković, S. (2012). *Horizonti istraživanja u obrazovanju*. Novi Sad, Filozofski fakultet, preuzeto 28.11.2015. sa World Wide Web <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sites/default/files/db/books/HORIZONTI%20ISTRAZIVANJA%20U%20OBRAZOVANJU.pdf>

Krneta, Lj. (1981). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Kršić-Sekulić, V. (2001). Pevanje - spontani izraz muzičke ideje na putu za stvaralačku interpretaciju. *Zbornik trećeg pedagoškog foruma*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 124-134.

Landeck, B. (1952). *Children and music*. New York: William Sloane Associates.

Lillard, A.S. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play*, Volume 5, No. 2 Rochester: National Museum of Play, The Strong, 157-186. Retrived, December 30th 2014, from World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1003949.pdf>

Lillard, P. (2012). *Montesori danas*. Beograd: Propolis Books.

Maccheroni, A. (1966). *Developing the Musical Sences*. (не наводи се место издања), Greenwood Press.

Marković, M. (2005). Odnos tehničke pripreme i igre u radu na tehnici glasa. *Zbornik sedmog pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 129-137.

Mayné, G. (1993). *Eroticism in Georges Bataille & Henry Miller*. Birmingham: Summa Publications. Retrived 4th December, 2012. from World Wide Web <http://books.google.rs/books?id=yps4Ad2jcmIC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=henry+miller+obscenity+as+technical&source=bl&ots=EQp-3VsLw0&sig=2mjXXt3hg5FyUX5qzrULWhthWSs&hl=sr&sa=X&ei=IEe9UOXIOcXHsgbz8YDgDA&ved=0CEcQ6AEwBA>

Milanković, V. (2000). Pisma kao osnov za stvaranje muzičkog rečnika. *Zbornik drugog pedagoškog foruma*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 119-127.

Milanković, V. (2001). Pisma - put ka prepoznavanju muzičkih parametara. *Zbornik trećeg pedagoškog foruma*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 134-146.

Milanković, V. (ur.) (2000). *Zbornik drugog pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Milanković, V. (ur.) (2001). *Zbornik trećeg pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Milanković, V. (ur.) (2002). *Zbornik četvrtog pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Milanković, V. (ur.) (2003). *Zbornik petog pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Milanković, V., (1999). Solfeđo u funkciji interpretacije muzike. *Zbornik prvog pedagoškog foruma*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 11-18.

Milanković, V., (2005). Prilog kreativnoj metodici solfeđa. *Zbornik sedmog pedagoškog foruma*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 54-59.

Milanković, V., Jelić, B., Ačić, G., (2000). Pisma - merenje sposobnosti opažanja i reprodukcije. *Zbornik drugog pedagoškog foruma*, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 135-147.

Mirković-Radoš, K. (2010). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Montessori, M. (1917). *Spontaneous Activity in Education*. New York: Frederick A. Stokes Company Publishers.

Montessori, M. (2001). *Otkriće deteta*. Beograd: Catholic Relief Services, Čigoja štampa.

Montessori, M. (2003). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.

Montessori, M. (2007). *Od detinjstva do adolescencije*. Beograd: DN Centar.

Montessori, M. (2009). *Dijete: tajna djetinjstva*. Zagreb: Akademija za razvojnu rehabilitaciju, Naklada Slap.

Mužić, V. (1973). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

Nagel, E. (1974). *Struktura nauke*. Beograd: Nolit.

Pataki, S. (1951). *Opća pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Petrović, M. (2002). Karola Grindea: metod, tehnika, kreativni pristup. *Zbornik četvrtog pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 77-86.

Petrović, M. (2000). Pesa u kontekstu muzičko-pedagoške tradicije srpskog 19. i 20. veka. *Zbornik drugog pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 75-87.

Petrović, M. (2005). Teorija i praksa: koliko senzo-motorno pamćenje muzike pomaže pri interpretaciji? *Zbornik sedmog pedagoškog foruma scenskih umetnosti*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 108-114.

Popović, B. (1982). *Solfedžo za šesti razred niže muzičke škole*. Beograd: Savez društava muzičkih i baletskih pedagoga Srbije.

Popović, B. (1983). *Solfedžo za četvrti razred niže muzičke škole*. Beograd: Savez društava muzičkih i baletskih pedagoga Srbije.

Popović, B. (1983). *Solfedžo za peti razred niže muzičke škole*. Beograd: Udruženje muzičkih pedagoga Srbije.

Popović, B. (1984). *Solfedžo za prvi razred niže muzičke škole*. Beograd: Udruženje muzičkih pedagoga Srbije.

Popović, B. (1984). *Solfedžo za drugi razred niže muzičke škole*. Beograd: Udruženje muzičkih pedagoga Srbije.

Popović, B. (1984). *Solfedžo za treći razred niže muzičke škole*. Beograd: Udruženje muzičkih pedagoga Srbije.

Radičeva, D. (1997). *Uvod u metodiku nastave solfedža*. Novi Sad: Univerzitet umetnosti u Novom Sadu - Akademija umetnosti.

Radonjić, S. (2004). *Psihologija učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Rajović, R. (2009). *IQ deteta - briga roditelja*. Novi Sad: Abeceda.

Rajović, R. (2012). *Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru*. Novi Sad: Smart production.

Rousseau, J.J. (1989). *Emil ili O vaspitanju*. Valjevo, Beograd: Estetika.

Seitz, M., Hallwachs, U. (1997a). *Montesori ili Valdorf? Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge I*. Zagreb: Eduka.

Seitz, M., Hallwachs, U. (1997b). *Montesori ili Valdorf? Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge II*. Zagreb: Eduka.

Standing, E.M. (1957). *Maria Montessori, Her life and Work*. London: Hollis Carter.

Trnavac, N., Đorđević, J. (1995). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Vasiljević, Z.M. (1978). *Metodika nastave solfeđa I*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

Vasiljević, Z.M. (1989). *Solfežo - metodski praktikum*. Beograd: Univerzitet umetnosti.

Vasiljević, Z.M. (1991). *Metodika solfeđa*. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.

Vučić, L. (1999). *Pedagoška psihologija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Zbornik radova iz razvojne psihologije: *Kognitivni razvoj deteta*. (1986). Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije, priredio Jovan Mirić.

Žlebnić, L. (1983). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd - Gornji Milanovac: Prosvetni pregled, Dečje novine.

* * *

Аристотел (1975). *Политика*. Београд: БИГЗ.

Богуновић, Б., Дубљевић, Ј., Буден, Н. (2011). Музичко образовање даровитих: игра или више од игре. *Зборник тринаестог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 191-200.

Бојанин, С. (2011). *Тајна школе*. Београд: Одбор за верску наставу Архиепископије београдско-карловачке.

Бојовић, Ж. (2003). Теорије учења и уџбеник. *Педагогија*, Бр. 3-4, Београд: Педагошко друштво Србије, 72–85.

Васиљевић, З.М. (2000а). *Методика музичке писмености*. Београд: Академија.

Васиљевић, З.М. (2000б). *Рат за српску музичку писменост*. Београд: Просвета.

Винавер, С. (1921). Музички живот. *Мисао*. Уредници: В. Живојиновић и С. Пандуровић. Београд. Преузето јануара, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Misao_1919-1937/P-0409-1921#page/529/mode/1up

Винавер, С. (1923). Од оваплоћења до области. *Мисао*. Ур. др Ранко Младеновић. Београд. Преузето фебруара, 2015. са World Wide Web

http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Misao_1919-1937/P-0409-1923#page/457/mode/1up

Вујаклија, М. (2002). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.

Глувић, С. (2006). *Системи рада на двогласним и вишегласним диктатима*, (необјављена магистарска теза). Бања Лука: Академија умјетности.

Грол, М. (1902). Музичке прилике у нас - Београдска музичка школа. *Српски књижевни гласник*, ур. Богдан Поповић. Београд. Преузето марта, 2015. са World Wide Web

http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Srpski_knjizevni_glasnik_1901-1941/P-1010-1902-001#page/58/mode/1up

Грујић-Влајнић, С. (2009). Меморисање - суштински део уметничког доживљаја или визуелно-естетска компонента? *Зборник једанаестог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 145-152.

Грујић-Влајнић, С. (2010). Уметнички доживљај и како га стећи – ка стилској интерпретацији у раном школском узрасту. *Зборник дванаестог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 91-98.

Грујић-Влајнић, С. (2012). Музичке игре - креативни приступ настави музике. *Зборник четрнаестог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 78-85.

Дробни, И. (1987). *Иновација почетне наставе солфеђа*, (необјављена магистарска теза). Београд: Факултет музичке уметности.

Дробни, И. (2007а). Методичке основе првих српских уџбеника за наставу музике. *Настава и васпитање*, Бр. 3, Београд: Педагошко друштво Србије, 296-314.

Дробни, И. (2007б). Почетни кораци ка стварању инструктивне литературе у Србији - Георгије Милановић. *Зборник IX педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 1-7.

Дробни, И. (2008). *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Дробни, И. (2009). Наставна средства у педагогији музичке писмености. *Настава и васпитање*, бр. 1 Београд: Педагошко друштво Србије, 44-54.

Ђурић, Ђ. (1997). *Психологија и образовање*. Сомбор: Учитељски факултет.

Ељкоњин, Д.Б. (1990). *Психологија дечје игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јовановић, В. (1994). *Солфеђо за ученике петог разреда школе за основно музичко образовање*. Београд: Савез друштава музичких и балетских педагога Србије.

Јовановић, В. (1996). *Солфеђо за ученике другог разреда школе за основно музичко образовање*. Београд: Савез друштава музичких и балетских педагога Србије.

Јовановић, В. (1997). *Солфеђо за ученике трећег разреда школе за основно музичко образовање*. Београд: Савез друштава музичких и балетских педагога Србије.

Јовановић, В. (1997). *Солфеђо за ученике четвртог разреда школе за основно музичко образовање*. Београд: Савез друштава музичких и балетских педагога Србије.

Јовановић, В. (1997). *Солфеђо за ученике шестог разреда за основно музичко образовање*. Београд: Савез друштава музичких и балетских педагога Србије.

Јовановић, В., Смедеревац, С., Товиловић, С. (2009). Утицај срединских чинилаца на интелектуалну ефикасност деце предшколског узраста. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 41, Бр. 2, Београд: Институт за педагошка истраживања, 511-525.

Јовић, А. (1996). *Функционална метода Миодрага А. Васиљевића и њена примена данас* (необјављена магистарска теза). Београд: Факултет музичке уметности.

Јовић-Милетић, А., Николић, З. (2004). *Солфеђо за трећи разред шестогодишње основне музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јовић-Милетић, А. (2011). Игра у настави почетног музичког описмењавања на народним тоналним основама. *Зборник XIII педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 27-34.

Јовић-Милетић, А., Стојановић, Г., Николић, З. (2001). *Солфеђо за пети разред шестогодишње основне музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Јовић-Милетић, А., Стојановић, Г., Николић, З. (2004). *Солфеђо за четврти разред шестогодишње основне музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каменов, Е. (1983). *Интелектуално васпитање кроз игру*. Београд, Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Каран, Г. (1993). *Морфолошки прилаз инструктивној литератури нотног певања и теорије музике у Србији до Другог светског рата*, (необјављена магистарска теза). Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Г. (2006). Игра у функцији тумачења музике деци најмлађег узраста. *Зборник осмог педагошког форума*. Београд: Факултет музичке уметности, 97-120.

Каран, Г. (2006). Пuteви музичке педагогије код нас. *Зборник осмог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 145-150.

Каран, Г. (2008). Настава певања у основним школама Србије између два светска рата (1914-1940). *Зборник десетог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 193-199.

Каран, Г. (2009). Настава нотног певања у Србији до друге половине 19. века - слика времена, прилика, услова и утицаја. *Зборник једанаестог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 135-145.

Каран, Г. (2010). *Педагошке активности др Милоја Милојевића*, (необјављена докторска дисертација). Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Г. (ур.) (2006). *Зборник осмог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Г. (ур.) (2007). *Зборник деветог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Г. (ур.) (2008). *Зборник десетог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Г. (ур.) (2009). *Зборник једанаестог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности.

Каран, Г. (ур.) (2010). *Зборник дванаестог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности.

Коменски, Ј. (1913). *Свет у сликама (Orbis pictus)*. Београд.

Коменски, Ј. (1997). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Комленовић, Ђ., Половина, Н. (2012). Процена наставника о испољавању ученичке иницијативности. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 44, Бр. 1, Београд: Институт за педагошка истраживања, 74-91.

Копас-Вукашиновић, Е. (2005). Осујеђење креативности у ликовном изразу првака. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 37, Бр. 2, Београд: Институт за педагошка истраживања, 82-98.

Копас-Вукашиновић, Е. (2006). Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 38, Бр. 1, Београд: Институт за педагошка истраживања, 174-190.

Крњић, З. (2012). 13. Конференција Савета Европе за високе способности: „Даровитост током читавог животног циклуса“. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 44, Бр. 2, Београд: Институт за педагошка истраживања, 435-438.

Кршић-Секулић, В. (2006). Мануелни покрет као показатељ темпа, израза и карактера приликом извођења и опажања музике. *Зборник осмог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 120-125.

Лалић, Н. (2005). Подстицање као васпитна мера у основној школи. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 36, Бр. 2, Београд: Институт за педагошка истраживања, 132-152.

Лалић-Вучетић, Н. (2008). Квалитет комуникације између наставника и ученика и примена подстицајних мера. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 40, Бр. 1, Београд: Институт за педагошка истраживања, 122-136.

Лалић-Вучетић, Н., Спасеновић, В. (2007). Награђивање и кажњавање деце различитог социјалног понашања. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 39, Бр. 2, Београд: Институт за педагошка истраживања, 367-382.

Максић, С., Ђуришић-Бојановић, М. (2003). Мерење креативности деце помоћу тестова. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 35, Београд: Институт за педагошка истраживања, 45-62.

Малеташки, М. (1904). Забавиште - Збирка целокупног рада у српском вероисповедном забавишту за породице, забавишта и забавиље. *Школски одјек*. Нови Сад.

Маријан, М. (2012). Игра прстију и интелекта - когнитивно-структурални аспект когнитивно-психомоторног модела наставе клавира. *Зборник четрнаестог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 134-141.

Маријан, М. (2011). Игра прстију и интелекта - евалуација когнитивно-психомоторног модела примењеног у настави клавира. *Зборник тринаестог*

педагошког форума сценских уметности. Београд: Факултет музичке уметности, 90-105.

Маринковић, С. (2008). *Методологија научноистраживачког рада у музикологији*. Београд, Нови Сад: Факултет музичке уметности, Матица српска - Одељење за сценске уметности и музику.

Марковић, П. (1903). Приказ. *Бранково коло*, ур. Паја Марковић Адамов. Сремски Карловци. Преузето марта, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/casopisi_pretrazivi_po_datumu/brankovo_kolo/1903/01/b004#page/12/mode/1up

Миланковић, В. (2008). Методика слушања музике. *Зборник десетог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 7-29.

Миланковић, В., Јошић, Љ., Пешић, А., (2008). Шта је све покрет у песми и како се користи у настави музике. *Зборник десетог педагошког форума*, Београд: Факултет музичке уметности, 1-7.

Милојевић, М. (1919). Уметничка личност Стевана Ст. Мокрањца. *Мисао*. Уредници: В. Живојиновић и С. Пандуровић. Београд. Преузето јануара, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Misao_1919-1937/P-0409-1919#page/0/mode/1up

Мировић, Т. (2012). Коришћење тела и покрета у функцији снижавања извођачке анксиозности. *Зборник четрнаестог педагошког форума*. Београд: Факултет музичке уметности, 141-151.

Мисао (1919). Уредници: В. Живојиновић и С. Пандуровић. Београд. Преузето јануара, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Misao_1919-1937/P-0409-1919#page/0/mode/1up

Мисао (1920). Уредници: В. Живојиновић и С. Пандуровић. Београд. Преузето јануара, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Misao_1919-1937/P-0409-1920#page/0/mode/1up

Мисао (1921). Уредници: В. Живојиновић и С. Пандуровић. Београд. Преузето јануара, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Misao_1919-1937/P-0409-1921#page/529/mode/1up

Мисао (1922). Уредник: др Ранко Младеновић. Београд. Преузето фебруара, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Misao_1919-1937/P-0409-1922#page/554/mode/1up

Мисао (1923). Уредник: др Ранко Младеновић. Београд. Преузето фебруара, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Misao_1919-1937/P-0409-1923#page/232/mode/1up

Павловић, Ј., Џиновић, В. (2007). Фокус групе: од прикупљања података до критичке педагошке праксе. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 39, Бр. 2, Београд: Институт за педагошка истраживања, 289-308.

Парезановић, К. (2011). Praying, Playing, Learning, Singing; Летњи кампови у Америци - педагогија кроз игру. *Зборник тринаестог педагошког форума*. Београд: Факултет музичке уметности, 52-59.

Пено, В. (2008). *Православно црквено појање*. Преузето 17. марта 2015. са World Wide Web <http://www.svevesti.com/a24174-pravoslavno-crkveno-pojanje>

Петровић, М. (2011). Игра: појам и значења. *Зборник XIII педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 9-23

Петровић, М. (ур.) (2011). *Зборник тринаестог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности.

Петровић, М. (ур.) (2012). *Зборник четрнаестог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности.

Петровић, М. (ур.) (2013). *Зборник петнаестог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности.

Петровић, М. (ур.) (2014). *Зборник шеснаестог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности.

Рабле, Ф. (2000). *Гаргантуа и Пантагруел*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Ротердамски, Е. (2012). *Похвала Лудости*. Београд: Плато.

Српски књижевни гласник (1902). Уредник: Богдан Поповић. Београд. Преузето марта, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Srpski_knjizevni_glasnik_1901-1941/P-1010-1902-001#page/69/mode/1up

Српски књижевни гласник (1908). Уредник: Јован Скерлић. Београд. Преузето марта, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Srpski_knjizevni_glasnik_1901-1941/P-1010-1908-002#page/180/mode/1up

Српски књижевни гласник (1909). Уредник: Јован Скерлић. Београд. Преузето марта, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Srpski_knjizevni_glasnik_1901-1941/P-1010-1909-001#page/939/mode/1up

Српски књижевни гласник (1910). Уредник: Јован Скерлић. Београд. Преузето марта, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Srpski_knjizevni_glasnik_1901-1941/P-1010-1910-001#page/683/mode/1up

Српски књижевни гласник (1912). Уредник: Јован Скерлић. Београд. Преузето марта, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Srpski_knjizevni_glasnik_1901-1941/P-1010-1912-002#page/550/mode/1up

Станковић, Д. (2008). Међународна научна конференција „Улога образовања у смањењу последица сиромаштва на децу у земљама у транзицији“. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 40, Бр. 1, Београд: Институт за педагошка истраживања, 217-244.

Стојановић, Г. (2001). *Компаративна методологија наставе музичке писмености и наставе почетног читања и писања*, (необјављена докторска дисертација). Београд: Факултет музичке уметности.

Тодоровић, Д. (2006). Фразирање - поетика извођачког покрета. *Зборник осмог педагошког форума сценских уметности*. Београд: Факултет музичке уметности, 74-82.

Христић, С. (1938). Путеви наше националне музике. *XX век*, ур. др Ранко Младеновић. Београд. Преузето фебруара, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/casopisi_pretrazivi_po_datumu/P_0147/1938/05/b005#page/3/mode/1up

Христић, С. (1909). Емил Жак-Далкроз, Популарне песме француске швајцарске. *Српски књижевни гласник*, ур. Јован Скерлић. Београд. Преузето марта, 2015. са World Wide Web

http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Srpski_knjizevni_glasnik_1901-1941/P-1010-1909-001#page/939/mode/1up

Христић, С. (1909). Двадесетпетогодишњица Г. Стевана Мокрањца. *Српски књижевни гласник*, ур. Јован Скерлић. Београд. Преузето марта, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Srpski_knjizevni_glasnik_1901-1941/P-1010-1909-001#page/779/mode/1up

Христић, С. (1910). Бетовенова девета симфонија у Београду. *Српски књижевни гласник*. Уредник: Јован Скерлић. Београд. Преузето марта, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Srpski_knjizevni_glasnik_1901-1941/P-1010-1910-001#page/683/mode/1up

Христић, С. (1919). Досадањи музички рад. *Мисао*. Ур. В. Живојиновић и С. Пандуровић. Београд. Преузето јануара, 2015. са World Wide Web http://www.digitalna.nb.rs/wb/NBS/Novine_i_casopisi/Misao_1919-1937/P-0409-1919#page/0/mode/1up

Хрпка, И. (2001). *Искусва и методе француске и бугарске школе – анализе и разматрања*, (необјављена докторска дисертација). Београд: Факултет музичке уметности.

Цветковић, В., Михаљица, Ј. (1996). *Солфеђо за први разред основне шестогодишње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Цветковић, В., Михаљица, Ј. (2000). *Солфеђо за други разред основне шестогодишње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Цветковић, В., Михаљица, Ј. (2004). *Солфеђо за шести разред основне шестогодишње музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Шефер, Ј. (2006). Приступи даровитости и креативности у словенским земљама. *Зборник института за педагошка истраживања*, Год. 38, Бр. 1, Београд: Институт за педагошка истраживања, 60-77.

VI ПРИЛОЗИ

Прилог 1: *Изглед Монтезори музичке учионице*

Слика 2:



Слика 3:



Слика 4:



Слика 5:



Слика 6:



Слика 7:



Слика 8:



Слика 9:



Слика 10:



Слика 11:



Прилог 2: Приказ дидактичких игара

1. Игра за репродукцију, развој осећаја за висину тона, развој музичке меморије и памћење комбинованих мотива

1) Назив игре: „Ре, ми, фа - где сам ја?“

Узраст: сви узрасти школе за основно музичко образовање

Учесници: сва деца из разреда

Ток игре: један ученик-добровољац је „Памтиша“. Остали ученици добијају своја нова имена - имена тонова тоналитета у којем су претходно певали мелодије и кроз који су звучно припремљени скалом и каденцом (нпр. тонове Де-дура певају редом, један по један ученик колико их има). Сваки ученик звучно одређује своје ново име и репродукује га. Деца стоје окренута ка табли. Насупрот њима стоји Памтиша са задатком да запамти нова имена својих другара. Ново име, односно, тонска висина, везује се за старо, аутентично име детета. Када је спреман, Памтиша се окреће ка табли и технички припрема задатак (записује кључ и предзнаке тоналитета). За то време остала деца у тишини мењају своја места. Памтиша не сме да се окреће ка њима. Сада ученици, редом, изговарају своја аутентична имена (Милица, Немања и тако даље), а Памтиша их записује као тонске висине онако како их је запамтио (запис је у једнаким трајањима). Уколико Памтиша погреша, не сме да постоји никаква реакција осталих ученика да се онај ученик који је меморисао (Памтиша) не деконцентрише и не демотивише. Ученици су упознати са овим правилом. Када је мелодија записана, следи провера, а затим заједничко интонирање. Изузетно мотивисана за рад, сва деца желе да се опробају као Памтиша да би испитали своје способности и капацитете. Ова игра може да се обогати и са више компликованијих елементата који се градиционо уводе, тако да се на крају, вежбањем, долази и до памћења и записивања краћих мотива, било мелодијских са задатим ритмичким обрасцем, било ритмичких или комбиновано (мелодијско-ритмичких са различитом ритмичком окосницом). Памћење великог броја комбинованих мотива је највиши степен памћења и крајњи циљ игре. Може се изводити у било ком узрасту у зависности од индивидуалних способности ученика.

2. Игре за опажање и за развој музичке меморије

1) Назив игре: „Ко је ко?“

Узраст: сви узрасти школе за основно музичко образовање

Учесници: сва деца из разреда

Ток игре: Ова игра може бити само ритмичка, а може бити и мелодијско-ритмичка. Према правилима ове игре ученици имају за задатак да репродукују ритмичке или мелодијско-ритмичке мотиве пљескањем рукама или куцањем оловке о сто ако су мотиви само ритмички, или свирањем на клавиру, ако су мотиви мелодијско-ритмички. Ученици могу сами смишљати кратке мотиве, а може им и наставник задавати, односно давати предлоге. Сваки ученик има свој мотив. У игри сви мотиви морају бити или само ритмички или само мелодијско-ритмички. Један ученик који буде изабран бројалицом или се добровољно јави, треба да саслуша све мотиве. Зовемо га поново Памтиша. Затим понови све мотиве ради сопствене провере и окрене се леђима ка осталој деци. Остали учесници, у тишини, размене своја места, уколико се игра састоји од ритмичких мотива. Неко из групе тапше свој мотив (или свира, ако је игра мелодијско-ритмичког типа), а Памтиша треба да зна чији се мотив чуо и именује онога ко га је извео.

2) Назив игре: „Музичка склопка“

Узраст: сви узрасти школе за основно музичко образовање

Учесници: сва деца из разреда

Ток игре: Ова игра служи за опажање. Састоји се у склапању музичке реченице помоћу картица. Ученици имају материјале (картице) испред себе са преко 16 мелодијско-ритмичких мотива. На свакој картици налазе се мотиви различите дужине (најчешће двотактни). Процес игре тече тако што наставник најпре одсвира штим и каденцу одређеног тоналитета, затим мелодију у том тоналитету, у целини. После тога, наставник свира двотактне или делове по фразама, а задатак ученика је да правилно склопе музичку реченицу на основу онога што чују и закључују. Контрола грешке налази се на полеђини картица у виду арапских бројева. Уколико бројеви иду редом и исте су боје, задатак је успешно извршен.

Игра „Музичка склопка“ може да се игра у другачијој варијанти и на вишем ступњу школовања. Може се поставити тако да ученици треба да од расположивих картица, према мелодијској, хармонској и формалној логици направе композицију. У почетку би те „композиције“ вероватно биле мање успешне, али са више праксе и

искуства у слушању музике и извођењу уметничких композиција, ученици би могли успешније усклађивати све параметре. Касније, кроз праксу, игра би могла да се развије тако што би ученици сами компоновали кратке композиције, које је потребно поделити по двотактима или фразама и формирати картице. Картице се преко реда дају другим ученицима из разреда, а ученик који је компоновао врши контролу.

3) Назив игре: „Како се зовем?“

Узраст: сви узрасти школе за основно музичко образовање

Учесници: сва деца из разреда

Ток игре: Ова игра служи за опажање и проверу музичке меморије. Састоји се из правила и материјала. Материјали су картице на којима у две колоне стоје: а) мелодија исписана у линијском систему и б) назив композиције. Колоне су постављене једна наспрам друге. Циљ ове игре је у томе да ученици правилно повежу мелодију која је исписана у линијском систему, са називом композиције чија је то главна тема. Контрола грешке налази се на полеђини картица у виду нотног записа на картици која на свом лицу има име композиције и у виду исписаног имена композиције на картици која на свом лицу има нотни запис.

3. Игре за теорију музике

1) Назив игре: „Погоди ко си!“

Узраст: сви узрасти школе за основно музичко образовање

Учесници: сва деца из разреда

Ток игре: Као и претходна игра, састоји се из правила и материјала. Материјали су картице са појмовима из теорије музике. Појмови обухватају сву теорију музике коју су ученици радили до тог тренутка, па су се тако на картицама нашли: Це-дур лествица, Ге-дур лествица, Де-дур лествица, Еф-дур лествица, а-мол лествица, е-мол лествица, ха-мол лествица, де-мол лествица, тетракорди, квинтакорди, интервали, исписани у линијском систему, а испод система исписани и словима (речима). Правила игре су следећа: ученици седе за округлим столом; наставник сваком од ученика ставља (лепи) картицу на чело; ученици не знају шта имају на челу, али виде шта други имају. Следе питања на која може да се одговори само са „да“ или са „не“. Ученик може да поставља питања о својој картици све дотле док на његово

питање одговор не буде негативан, тада питања поставља следећи ученик. Онај ко први погоди свој симбол излази из игре. Питања су, на пример, следеће садржине: Да ли сам ја лествица? Да ли сам ја молска лествица? Да ли сам ја лествица са повисилицама? Да ли сам ја интервал? Да ли сам ја чист интервал? Да ли сам ја акорд? Да ли сам ја дурски акорд? Контролу грешке овде чине ученици једни другима.

2) Назив игре: „Пронађи паралелу“

Узраст: сви узрасти школе за основно музичко образовање

Учесници: сва деца из разреда

Ток игре: У овој игри за теорију музике са картицама потребно је реч написану на табли прочитати, а затим брзо пронаћи одговарајућу слику на столу испред себе. На пример: на табли пише словима дурски квинтакорд - на картицама треба пронаћи податак исписан музичким језиком, то јест, као акорд у линијском систему. Ученици су имали око 10 картица. Контрола грешке налазила се на позадини картица, где је за сваку слику постојала одговарајућа реч, аналогна речима исписаним на табли.

4. Асоцијативне игре за репродукцију и музичку меморију

1) Назив игре: „Шта се види, то се чује!“

Узраст: сви узрасти школе за основно музичко образовање

Учесници: сва деца из разреда

Ток игре: Материјали су картице са нотама композиција које су обрађене на претходним часовима. У питању су теме композиција из уметничке литературе које су раније обрађиване кроз процес опажања. У игри је десет картица. Циљ игре је да ученик, када извуче картицу са нотама, читајући ноте „у себи“, односно, активацијом унутарњег слуха, препозна мелодију и погоди која је композиција. Контрола грешке налази се на полеђини картица на којима пише име композиције.

2) Назив игре: „Шта се види, то се пева!“

Узраст: сви узрасти школе за основно музичко образовање

Учесници: сва деца из разреда

Ток игре: Игра је предвиђена за репродукцију и активацију меморије. Користе се исте картице из претходне игре. Задатак игре је да ученик, према називу

композиције, активацијом асоцијативних елемената меморије препозна и отпева тему композиције. Контрола грешке налази се са друге стране картице. Ученик треба да упореди оно што је сам отпевао са нотним текстом на картици и то тако што ће га отпевати и затим направити паралелу.

3) Назив игре: „Шта се чује, то се зна!“

Узраст: сви узрасти школе за основно музичко образовање

Учесници: сва деца из разреда

Ток игре: Игра је предвиђена за активацију музичке меморије, опажање и репродукцију. Користе се исте картице из претходне игре. Задатак игре је да ученик, када чује композицију коју наставник пушта на ЦД-плејеру, погоди која је и подигне картицу. Контролу грешке врши сам ученик тако што отпева запис са картице коју је изабрао и слушно упореди са звучним записом.

5. Игре за вишегласно певање, рад на визуелном стварању осећаја за хармонију и облике акорада

1) Назив игре: „Хармонски кругови“

Узраст: сви узрасти школе за основно музичко образовање

Учесници: сва деца из разреда, комбиновано

Ток игре: У игри су по три ученика. Сваки ученик добија ново име - тон из тоничног квинтакорда одређеног тоналитета, који треба да пева. Када смо говорили о амбијенту Монтесори музичке учионице, рекли смо да постоји пет округлих столова: три представљају кутке (налазе се уз прозоре учионице), а два стола су помоћни столови (налазе се ближе табли која је насупрот прозорима). У овој игри столови такође представљају тонове тоничног квинтакорда и то редом (узмимо за пример Цедур): До - Ми - Сол - До (С2) - Ми (Е2) - пет столова = пет тонова. На сваком столу стоји картица са именом стола (солмизациони слог). Ученици се поређају тако да свако стоји испред једног округлог стола који представља непроменљиву, стабилну позицију тона. Задатак ученика је да у исто време отпевају своје тонове. Тако се добија звук тоничног квинтакорда задатог тоналитета. Затим, ученици мењају своје позиције и то тако што се први ученик, који пева први ступањ, премешта за четврти сто који представља позицију првог ступња за октаву више и стоји поред ученика који пева

пети ступањ. Поново певају своје тонове и добијају звук сектакорда. Затим се ученик који пева трећи ступањ премешта за пети сто и пева свој тон у октави, који је уједно и тон чију позицију представља тај сто. Певањем добијају звук квартсектакорда. Овако могу да се вежбају и септакорди у старијим разредима, али тако да се искористе позиције других стабилних предмета у учионици (катедра, клавир).

У другој варијанти ове игре учествују три групе по три ученика. Свака група ученика представља квинтакорд једне од основних функција. Сваки ученик добија ново име, односно, задати тон. Група од три ученика стоји око једног округлог стола, тако што су поређани сукцесивно према редоследу имена тонова која су добили. Столови су кружно распоређени. Тако добијамо три групе ученика око три округла стола намештена у круг, односно, визуелно три акорда основних функција у тоналитету који су упућени једни на друге у кружном процесу. Ученици закључују да се један тон понавља (пети ступањ) и да сви заједно формирају скалу. Наставник још једном утврђује све тонове са ученицима, а затим задаје певање. Прво се исказују акорди основних функција, а затим се могу комбиновати било који тонови из тоналитета.

6. Игре за развој креативности (почетни ниво компоновања)

1) Назив игре: „Допуњалка“

Узраст: старији узрасти школе за шестогодишње основно музичко образовање (од трећег разреда)

Учесници: сва деца из разреда

Ток игре: Циљ игре је створити заједничку композицију. Последњи тон једног мотива, уједно је и први тон у следећем мотиву. Први мотив може да да наставник, затим се ученици једни на друге надовезују компонујући кратке мотиве. Наставник записује или снима креирану композицију. На крају је наставник пева или свира, ученици записују и затим певају. За почетни ниво ове игре, ритмичка окосница треба да буде унапред договорена. На крају композиције, када сви ученици отпевају осмишљен мотив, наставник регулише форму додавањем тактова које сам компонује.

Прилог 3: Програм рада за трећи разред Основне музичке школе и план рада за друго полугодиште трећег разреда Основне музичке школе

III РАЗРЕД

(2 часа недељно, 70 часова годишње)

ОПЕРАТИВНИ ЗАДАЦИ

МЕЛОДИКА

- Обнављање: утврђивање обрађених тоналитета и скокова у тонове доминанте и субдоминанте, вођицу, терцу тонике и II ступањ кроз инструктивне вежбе и примере из литературе.
- Композиције са клавирском пратњом, певање двогласа.
- Импровизације.
- Обрада: Бе-дур, ге-мол, Де-дур, ха-мол и А-дур лествице.
- Припрема: це-мол, Е-дур, еф-мол. Певање лествица, каденце, мелодијских мотива и једноставних примера у дуру и истоименом молу (Ге-дур и ге-мол, Це-дур и це-мол, Де-дур и де-мол и А-дур и а-мол).
- Илустративни примери из литературе.
- Техничке вежбе: певање хроматских скретница и пролазница уз хармонизацију наставника.
- Транспоновање мотива кроз све пређене тоналитете. (Видети методско упутство).

РИТАМ

- Метричке врсте и ритмичке фигуре: 6/8 – све основне комбинације и примена лукова и пауза (без поделе тродела). Информативно поређење 2/4 са 6/8.
- Обнављање и проширивање знања из дводелне и четвороделне поделе синкопа на две и на једној јединици, четвороделна подела осмине и половине као ритмичке јединице.
- Триола.
- Утврђивање пунктираног ритма.

- Равномерно и ритмичко читање: равномерно повећање брзине читања уз обележен темпо.
- Мануелна репродукција.
- Умерен и умерено брзи темпо.
- Ритмичко читање инсерата из одговарајуће инструменталне литературе.

ОПАЖАЊЕ, ИНТОНИРАЊЕ, ДИКТАТИ

- Опажање и интонирање тонова и мотива из мелодике.
- Препознавање и записивање ритмичких мотива, одређивање метра и записивање ритмичке окоснице.
- Мелодијско-ритмички диктат једноставне фактуре по двотактима.
- Интонирање доминантног септакорда у обрађеним тоналитетима са разрешењем у тонику.
- Опажање апсолутних висина у првој и другој октави – усмено и писмено.

ТЕОРИЈА МУЗИКЕ

- Дурске лествице до четири предзнака, а молске до два и це-мол.
- Квинтакорди на главним ступњевима у обрађеним тоналитетима.
- Интервали - имена, врсте, звучност до октаве. Утврђивање дурских и молских квинтакорда на свим основним тоновима.

ИСПИТНИ ПРОГРАМ

1. Писмени део: мелодијски диктат у тоналитетима до два предзнака;
2. Тест из теорије: лествице, тетракорди, имена и врста интервала, дурски и молски квинтакорд;
3. Усмени део:
 - мелодијска вежба (тоналитети пређени у I, II и III разреду);
 - парлато - виолински и бас кључ. Пређено градиво из I, II и III разреда.

План часова по недељама са наставним јединицама, који смо добили од предметног наставника:

1. Обновљање градива из првог полугодишта, лествице по квинтном кругу навише и наниже. Мелодијски пример у Де-дуру.
2. Обновљање пређених тоналитета (Де-дур, ха-мол, Бе-дур, ге-мол). Мелодијски пример у ге-молу. Опажање интервала и трозвука. Парлато у бас кључу.
3. Теоретско вежбање интервала и трозвука од једног тона. Мелодијски диктат у а-молу. Парлато у бас кључу $3/4$ такт триола.
4. Лествице, интервали и трозвуци - обновљање. Ритмичке и парлато $6/8$ у бас кључу. Мелодијски диктат у Де-дуру.
5. Теоретско вежбање лествице до два предзнака. Интервали и трозвуци. Мелодијски пример из литературе.
6. Мелодијски пример из литературе у ха-молу (штим и каденца). Ритмичке и парлато у бас кључу $6/8$ такт. Мелодијски диктат у Де-дуру.
7. Мелодијски пример из литературе у ге-молу (штим и каденца). Вежбање трозвука од задатог тона. Мелодијски диктат у де-молу.
8. Обрада А-дур лествице мутацијом из а-мола. Певање ступњева. Опажање интервала до квинте и све врсте квинтакорада.
9. Штим и каденца А-дура и мелодијски пример из литературе. Ритам, парлато у бас кључу $2/4$ такт. Мелодијски диктат у а-молу.
10. Обновљање штима и каденце А-дура. Мелодијски примери из литературе. Теоретско обновљање лествица до два предзнака. Интервали и акорди.
11. Мелодијски диктат у де-молу. Мелодијски примери из литературе у ге-молу. Половина јединице бројања. Опажање интервала и трозвука.
12. Теоретско обновљање лествица, интервала и трозвука. Мелодијски примери у А-дуру. Опажање интервала и мотива.
13. Опажање интервала и свих врста квинтакорада (умањени и прекомерни). Мелодијски диктат у е-молу.
14. Мелодијски пример из литературе у ге-молу мелодијском. Певање и погађање ступњева. Мелодијски диктат у ге-молу. Опажање.
15. Обновљање научених лествица, интервала и трозвука. Ритмички парлато у бас кључу $6/8$ такт. Погађање ступњева и мотива у ха-молу.
16. Мелодијски примери у Де-дуру и ха-молу. Припрема за тактирање из Солфеђо-ритам. Парлато у бас кључу $6/8$ такт. Опажање интервала и трозвука.

17. Обновљање А-дур лествице кроз песму "На брегу кућа". Мелодијски примери из књиге. Обрада синкопе на један.

18. Лакши пример из литературе (Це-дур - Ге-дур) модулативни. Мелодијски диктат у А-дуру. Опажање интервала и трозвука.

19. Мелодијски диктат у де-молу (вежбање за смотру, диктат). Мелодијски пример из литературе у А-дуру. Ритмичке и парлато у бас кључу у 6/8 такту.

20. Ритмичке и парлато у бас кључу у 6/8 такту. Мелодијски диктат у г-молу. Опажање интервала и свих врста квинтакорада.

21. Мелодијски диктат у Де-дуру (припрема за смотру). Обновљање лествица до два предзнака. Интервали од једног тона.

22. Мелодијски примери у ге-молу хармонском из књиге. Лакши мелодијски диктат. Ритмичке и парлато у бас кључу у 6/8 такту (124).

23. Обновљање поставке молских тоналитета ха-мол и ге-мол и мелодијски пример. Ритмичке и парлато у такту 2/2. Опажање интервала и акорада.

24. Мелодијски диктат у ха-молу хармонском. Ритмичке и парлато из литературе у 3/2 у бас кључу. Мелодијски пример из књиге у ха-молу.

25. Мелодијски диктат у де-молу. Ритмичке и парлато у бас кључу 3/4 такт. Опажање интервала и свих врста квинтакорада.

26. Обновљање градива: лествице до два предзнака, интервали до сексте и све врсте трозвука. Припрема це-мола: слушање примера у Це-дуру, затим у це-молу. Ритмичке и парлато у бас кључу 3/4 такт.

27. Интервал сексте од задатог тона и опажање. Припрема Е-дура: слушање примера у е-молу, затим у Е-дуру. Ритмичке и парлато вежбе (судар метра 6/8 са 2/4). Опажање трозвука.

28. Мелодијски пример из литературе у Де-дуру. Обновљање лествица до три предзнака. Ритмичке и парлато вежбе у бас кључу 6/8 и 2/4 такт.

29. Обновљање штимова и каденци. Мелодијски пример из литературе у ха-молу. Опажање интервала и трозвука.

30. Обновљање теорије: лествице и интервали до сексте и трозвучи. Мелодијски пример у ге-молу. Опажање интервала и трозвука.

31. Мелодијска вежба из литературе у ха-молу. Мелодијски диктат. Ритмичке и парлато вежбе (судар метра 6/8 са 2/4). Опажање трозвука.

32. Опажање лествица до два предзнака. Штим и каденце. Припрема еф-мола: слушање примера у Еф-дуру, затим у еф-молу. Ритмичке и парлато (судар метра 6/8 са 2/4). Опажање интервала и трозвука.

33. Мелодијски пример с листа у ге-молу. Лакши мелодијски диктат. Обнављање интервала до сексте и све врсте трозвука.

34. Обнављање целокупног градива, лествице до три предзнака. Интервали и трозвуци, ритам и парлато.

35. Припрема за годишње испите.

36. Припрема за годишње испите.

Прилог 4: *Композиције из уметничке литературе које смо одабрали за слушање и опажање*

1. Бе-дур, Ф. Шопен: Мазурка, оп. 7 бр. 1
2. ге-мол, П.И. Чајковски: Баркарола, оп. 37а, бр. 6
3. ге-мол, В.А. Моцарт: симфонија оп. 40, KV 550
4. ге-мол, Хенри Персел: Чакона
5. ге-мол, Ј.С. Бах: Мала fuga, BWV 578
6. Де-дур, Ј. Хајдн: концерт за клавир у Де-дуру, II став
7. ха-мол, Ф. Шопен: Валцер у ха-молу оп. 69 бр. 2
8. ха-мол, Ј.С. Бах: Оркестарска свита трећи став, Полонеза Бадинери
9. А-дур, В.А. Моцарт: Соната А-дур I став, K 545
10. це-мол, Л.в. Бетовен: Соната це-мол III став, Патетична, оп.13 бр. 8
11. Е-дур, П.И. Чајковски: Новембар, оп. 37а, бр. 11
12. еф-мол, Ф. Шопен: Ноктурно, оп. 55 бр. 1
13. а-мол, Л.в. Бетовен: За Елизу
14. а-мол, Моцарт: Соната А-дур III став, K 545 (Турски марш)
15. е-мол, Б. Сметана: Влтава
16. де-мол, П.И. Чајковски: Лабудово језеро, оп. 20
17. де-мол, Ф. Шуберт: Серенада, оп. 90 бр. 11
18. де-мол, В.А. Моцарт: Реквијем, Лакримоза, K 626
19. де-мол, Перголези: Где је онај цветак жути
20. Еф-дур, Л.в. Бетовен 9. симфонија, Ода радости
21. Еф-дур, Л.в. Бетовен: Багатела, оп. 33 бр. 3
22. Еф-дур, Шуман: Сањарење, оп. 15
23. Це-дур, В.А. Моцарт: Соната I став, K. 545

СКАЛА ПРОЦЕНЕ (ЕВАЛУАЦИОНА ЛИСТА) ЗА РОДИТЕЉЕ

Поштовани родитељи,

У музичкој школи „Петар Коњовић“ у току је експериментално научно истраживање које подразумева примену основних принципа методе Марије Монтесори (Maria Montessori) у настави солфеђа у школи за основно музичко образовање. Научно истраживање обухвата два одељења трећег разреда, где ће се у једном одељењу метода примењивати делимично (један час недељно), а у другом ће Монтесори метода у потпуности заменити наставу у којој се примењивала класична метода рада, док траје ово, друго, полугодиште. Мени, као истраживачу, један од циљева је да кроз почетне тестове, тестове у средини полугодишта и завршне тестове на крају године, компарирам њихове промене у свим сегментима наставе солфеђа, али и промене које се тичу одређених појава на настави инструмента.

Стога вас најљубазније молим да, у сврху научног истраживања, испуните евалуационе листе за Ваше дете, како би, сумирањем резултата, истраживање било што верније. Попуњавање евалуационе листе спроводи се:

1. почетком марта месеца
2. почетком маја месеца и
3. крајем јуна месеца (на крају школске године).

Поред оценске решетке (табела испод), податке о сваком испитиваном параметру можете дати и есејски на додатном папиру, што би још више употпунило Ваше одговоре.

Унапред Вам се захваљујем,
мр Кристина Парезановић

ПРЕ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Љубав према предмету Да ли дете разговара са Вама о настави на солфеђу?	1	2	3	4	5
Да ли дете разговара са Вама о настави на инструменту?	1	2	3	4	5
Учесталост вежбања Колико дете дуго вежба инструмент у току дана?	1	2	3	4	5
Колико дете дуго вежба инструмент у току недеље?	1	2	3	4	5
Колико дете дуго вежба солфеђо у току дана?	1	2	3	4	5
Колико дете дуго вежба солфеђо у току недеље?	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу Да ли је дете мотивисано за наставу солфеђа?	1	2	3	4	5
Да ли је дете	1	2	3	4	5

мотивисано за наставу инструмента?					
Однос према предмету Да ли воли да свира?	1	2	3	4	5
Да ли воли да иде на часове солфеђа?	1	2	3	4	5
Да ли га настава у музичкој школи замара?	1	2	3	4	5
Да ли се радује одласку у музичку школу?	1	2	3	4	5

ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЂА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Љубав према предмету Да ли дете разговара са Вама о настави на солфеђу?	1	2	3	4	5
Да ли дете разговара са Вама о настави на инструменту?	1	2	3	4	5
Учесталост вежбања Колико дете дуго вежба инструмент у току дана?	1	2	3	4	5
Колико дете	1	2	3	4	5

дуго вежба инструмент у току недеље?					
Колико дете дуго вежба солфеђо у току дана?	1	2	3	4	5
Колико дете дуго вежба солфеђо у току недеље?	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу Да ли је дете мотивисано за наставу солфеђа?	1	2	3	4	5
Да ли је дете мотивисано за наставу инструмента?	1	2	3	4	5
Однос према предмету Да ли воли да свира?	1	2	3	4	5
Да ли воли да иде на часове солфеђа?	1	2	3	4	5
Да ли га настава у музичкој школи замара?	1	2	3	4	5
Да ли се радује одласку у музичку школу?	1	2	3	4	5

ПОСЛЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ РАДА СА ПРИМЕНОМ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У
НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Љубав према предмету Да ли дете разговара са Вама о настави на солфеђу?	1	2	3	4	5
Да ли дете разговара са Вама о настави на инструменту?	1	2	3	4	5
Учесталост вежбања Колико дете дуго вежба инструмент у току дана?	1	2	3	4	5
Колико дете дуго вежба инструмент у току недеље?	1	2	3	4	5
Колико дете дуго вежба солфеђо у току дана?	1	2	3	4	5
Колико дете дуго вежба солфеђо у току недеље?	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу Да ли је дете мотивисано за наставу солфеђа?	1	2	3	4	5

Да ли је дете мотивисано за наставу инструмента?	1	2	3	4	5
Однос према предмету Да ли воли да свира?	1	2	3	4	5
Да ли воли да иде на часове солфеђа?	1	2	3	4	5
Да ли га настава у музичкој школи замара?	1	2	3	4	5
Да ли се радује одласку у музичку школу?	1	2	3	4	5

ФОКУС ГРУПА - ВОДИЧ

I Увод

Фокус група је групни, заједнички интервју чије се предности односе на поједностављени начин прикупљања података. За разлику од индивидуалног интервјуа или анкете где се подаци спорије обрађују и систематизују, у фокус групи долази до интеракције, живог разговора, директног смењивања мишљења, истовременог одговора и продубљивања датог одговора у појашњење, свих учесника истовремено. Подаци из фокус група су отворени, добијени из директног разговора свих учесника. У отвореној расправи учествују сви подједнако. Атмосфера на фокус групама је опуштена. Фокус групе, као квалитативна методологија истраживања, веома су подесно средство које се примењује да би се добила валидна информација важна за потребе различитих програма који се баве испитивањем одређене друштвене појаве. Предност методологије фокус група у односу на уобичајене стандардне методе је у следећем: подаци потичу од саме групе (без унапред дефинисаних стриктних правила - разговор), везана је за релевантну групу, хомогена је, јер укључује особе сличних карактеристика/интересовања, флексибилна је, јер обезбеђује добру конверзацију о задатој теми, омогућава искрене исказе учесника и у анализи резултата нису важне бројке, већ се анализа врши на основу изговорених речи, односно датих изјава (Павловић, Циновић, 2007).

Циљ сваке фокус групе је дубље спознавање истраживане појаве. Сазнаје се више објашњења, информација, виђења. Сазнавање потиче директно од стварних испитаника са стварним улогама и из перспективе наставника. Због динамике фокус група, долази до ефекта „лавине“, односно, до давања одговора уз вођење расправе о постављеној хипотези или питању. Долази до откривања нових подручја. Још једна предност фокус група јесте брзина и флексибилност, група се снима аудио и визуелно и директно се посматра процес истраживања.

Правила групне дискусије

У фокус групама не постоје тачни и нетачни одговори, испитаници могу рећи све што мисле о теми расправе. Модератор групе не треба да упада у реч. Учествовање у расправи је добровољно, али модератор треба да се потруди да сви учесници, колико је то могуће, изнесу своје ставове. Поверљивост података је зајамчена и ништа од онога што се на фокус групи изнесе не може утицати на даљи развој каријере испитаника (Павловић, Циновић, 2007).

II Методологија

1. Фокус група изабрана је као истраживачка техника за истраживање међу наставницима солфеђа у основној музичкој школи да би се добили одговори на питања у вези са три основна проблема:

- спремност наставника да препознају предности и мане, квалитет и трајност стечених знања наставе солфеђа вођене стандардном методом рада
- процена нивоа унутрашње мотивације за стицањем знања из солфеђа код ученика са којима се ради на уобичајен начин; реаговања наставника солфеђа у ван институционалним оквирима, у сусрету са незадовољством своје или туђе деце на настави солфеђа
- процена могућности испољавања креативних потенцијала, значаја покретних активности и доживљаја музичког дела код ученика са којима се примењује стандардна метода рада и образлагање својих поступака за побољшање наставе солфеђа.

2. Као увод у проблем у оквиру фокус групе коришћена је листа дефинисаних питања, која су саставни део истраживања.

3. За учеснике у фокус групама биране су особе које пре тога нису имале едукацију из области Монтесори васпитно-образовне методе.

III Начин обраде у анализи фокус група

Обрада и анализа рађена је на два нивоа :

1. Сви одговори прикупљени у току одвијања фокус групе, систематизовани су према кључним питањима и регистровани у оригиналу (онако како су изговорени).

2. Одговори су затим груписани према категоријама и дефинисани у односу на истраживачка питања и хипотезе.

Питања су подељена у три групе.

I група

Прва група питања односи се на спремност наставника да препознају потребу за променом у методици рада у настави солфеђа. На пример:

1. Да ли код вас долази до појаве замора током континуираног рада на овом предмету? Овде се не мисли на тренутни физички замор након једног радног дана, већ замор у смислу напора за одржавањем наставе.

2. Да ли код вас (наставника) понекад долази до појаве умањене воље за рад услед једноличности метода рада са децом?

3. Сматрате ли да је настава солфеђа, с обзиром да је реч о настави музике, довољно креативна? Шта чини наставу креативном?

4. Сматрате ли да би наставник могао у самој методи рада да побољша учинке наставе, постигнућа ученика и покрене унутрашњу мотивацију код ученика?

5. Када говоримо о унутрашњој или интринзичној мотивацији код ученика, које су ваше методе рада којима је подстичете? Да ли имају ефекта и да ли су довољне?

6. Да ли мислите да је знање стечено досадашњим начином рада на солфеђу - трајно? Да ли би, можда, другим методама знање могло да буде трајније?

7. Шта или какав начин рада са децом генерално, по вашем мишљењу, најбоље утиче на дуготрајно памћење?

8. На који начин бисте дефинисали или именовали оно што недостаје у настави солфеђа, шта недостаје, ако сматрате да недостаје?

II група

Друга група питања односи се на ученике, на њихово понашање на часовима, шта наставници примећују, шта им недостаје, чега им је превише, шта им смета, шта их замара на настави солфеђа. На пример:

1. Да ли сматрате да су деца на часовима солфеђа мотивисана или немотивисана? Да ли бисте могли да процените који модалитет доминира?

2. Да ли унутрашња мотивација, како кључни фактор успешности наставног процеса, по вашој процени, представља основну покретачку снагу на настави солфеђа код деце?

3. Шта је покретачка снага код деце на настави солфеђа, шта их инспирише?

4. С обзиром да се ученици налазе на настави музике, да ли мислите да су сви њихови ресурси за доживљајем музике у целини искоришћени у настави солфеђа?

5. Какве бисте промене увели у наставу?

6. Да ли сматрате да је разложно то што на настави музике (солфеђа) деца не направе ни један једини покрет?

7. Какви би ефекти наставе били када би се у процес убацио и покрет и игра?

8. Сматрате ли да деца у музичким школама превише аналитички приступају слушајући музичко дело?

9. Сматрате ли да у настави солфеђа треба кретати од целине ка детаљу?

10. На који начин се, по вашем мишљењу, најбоље постиже такав начин рада?

11. Да ли мислите да је наставников став на часу неприкосновен? Да ли деца могу да имају већу слободу избора на настави солфеђа, у смислу бирања сегмената наставе (неко би желео да слуша музичко дело и да плеше, неко би желео да се ликовно изрази слушајући музичко дело, неко би желео да издвоји само ритмичку окосницу из мелодије, неко би хтео да се игра игре меморије и тако даље)?

12. Да ли мислите да ће бити веће постигнуће (боље оцене) на настави солфеђа и већа унутрашња мотивисаност деце, уколико се у наставу уведу покрет и игра или ликовни приказ одслушаног дела?

III група

Трећа група питања односи се на предлоге за рад и на то како анимирати ученике, који су то начини да им часове солфеђа учинимо мање заморним, да им знање буде трајно, да градиво повезују са наставом инструмента, али и на онај део који се тиче утицаја наставника солфеђа на развој љубави према музици код деце. На пример:

1. Како поступате када приметите да је дете незаинтересовано за наставу?
2. Како поступате када се комшијско (туђе) или ваше дете (уколико му ви не предајете), жали на замор и досаду на настави солфеђа?
3. Како саветујете децу у ситуацијама када је дете вољно да напусти музичку школу због наставе солфеђа?
4. Који би то поступци, по вашем мишљењу, побољшали досадашњу праксу у настави солфеђа?
5. Који би још наставни материјали, осим постојећих (клавир, табла, свеска, књига), били корисни за објашњавање одређених наставних сегмената?
6. Како балансирати између постојећег програма и индивидуалности/креативности детета? Који су то параметри којих се морамо држати поштујући наставни програм, али и слободу избора код детета и потребу да се на настави музике дете изрази на својствен начин?
7. Да ли мислите да је наставу солфеђа у погледу давања већег избора у методама рада потребно унапредити?

ФОКУС ГРУПА - УЧЕНИЦИ

II Методологија

1. Фокус група изабрана је као истраживачка техника за испитивање ученика у основној музичкој школи, да би се екстраховали подаци у вези са три основна питања:

- степен заинтересованости на часовима солфеђа,
- љубав према предмету
- процена могућности употребе додатних методских средстава и поступака у настави солфеђа

2. Као увод у проблем у оквиру фокус групе коришћена је листа дефинисаних питања, која су саставни део истраживања.

III Начин обраде у анализи фокус група

Обрада и анализа рађена је на два нивоа :

1. Сви одговори прикупљени у току одвијања фокус групе, систематизовани су према кључним питањима и регистровани у оригиналу (онако како су изговорени).

2. Одговори су затим груписани према категоријама и дефинисани у односу на истраживачка питања и хипотезе.

Питања:

1. Да ли волите да долазите на часове солфеђа?
2. Шта вам се свиђа на часовима солфеђа?
3. Шта вам се не свиђа, шта бисте променили?
4. Како би по вашем мишљењу требало да изгледа час солфеђа?
5. Да ли бисте волели да цртате оно што чујете?

6. Да ли понекад осетите потребу да направите покрет телом док слушате или певате неку песму?
7. Да ли некад пожелите да одглумите сви заједно песму са текстом?
8. Шта мислите, да ли би покрети у мелодији заједно са ритмом могли да се објасне покретима руке? На пример, ако мелодија иде горе да се рукама показује као да се пењете степеницама навише.
9. Шта мислите о томе да се у учионицама промени распоред седења? Да ли вам се свиђа то што седите једни иза других, да ли би то могло да буде другачије?

Прилог 8: Анкета за ученике који су учествовали у огледу, годину дана после увођења Монтесори методе у наставу солфеђа

АНКЕТА

1. Да ли вам се свидео рад по Монтесори методи?
2. Шта вам се највише допало?
3. Да ли бисте волели да и даље солфеђо учите на тај начин и зашто?
4. Којих игара се сећате и да ли бисте волели да их и даље користите на часовима солфеђа?
5. Да ли користите покрете руке када треба да отпевате мелодију (мелодијску вежбу)?
6. Да ли вам је лакше да отпевате вежбу ако користите покрете руке који прате ток мелодије? Објасните детаљније :)
7. Да ли користите покрете руке када треба да запишете мелодију (мелодијски диктат)?
8. Да ли вам је лакше да запишете мелодију ако користите покрете руке који прате ток мелодије? Објасните детаљније :)
9. Када слушате музику (код куће или било где), да ли размишљате о томе каква вас осећања обузимају и какву бисте слику нацртали у односу на музику коју чујете? Наведите пример :)
10. Да ли вам се више свиђа да учите у класичној учионици или у Монтесори учионици?
11. Да ли вам Монтесори метода помаже у настави инструмента, да ли можете то да повежете?
12. Да ли сте били више мотивисани за рад на часу солфеђа када сте учили по Монтесори методи, да ли сте више волели солфеђо и зашто?
13. Да ли вам је лакше да учите солфеђо после примене Монтесори методе? Објасните зашто и како :)

СКАЛА ПРОЦЕНЕ (ЕВАЛУАЦИОНА ЛИСТА) ЗА НАСТАВНИКЕ ИНСТРУМЕНТА

Поштовани наставници,

У музичкој школи „Петар Коњовић“ у току је експериментално научно истраживање које подразумева примену основних принципа методе Марије Монтесори (Maria Montessori) у настави солфеђа у школи за основно музичко образовање. Научно истраживање обухвата два одељења трећег разреда, где ће се у једном одељењу метода примењивати делимично (један час недељно), а у другом ће Монтесори метода у потпуности заменити наставу у којој се примењивала класична метода рада, док траје ово, друго, полугодиште. Мени, као истраживачу, циљ је да кроз почетне тестове, тестове у средини полугодишта и завршне тестове на крају године, компарирам њихове промене у свим сегментима наставе солфеђа, али и промене које се тичу одређених појава у настави инструмента.

Стога вас најљубазније молим да, у сврху научног истраживања, испуните евалуационе листе за ученике који солфеђо похађају применом Монтесори методе, како би, сумирањем резултата, истраживање било што верније. Попуњавање евалуационе листе спроводи се:

1. почетком марта месеца
2. крајем априла месеца и
3. крајем јуна месеца (на крају школске године).

Поред оценске решетке (табела испод), податке о сваком испитиваном параметру можете дати и есејски на додатном папиру за сваког ученика посебно.

Унапред вам се захваљујем,
мр Кристина Парезановић

ПРЕ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад само уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)	1	2	3	4	5
Самостални рад (да ли дете уради све задато код	1	2	3	4	5

куће, да ли је посвећено предмету?)					
-------------------------------------	--	--	--	--	--

ТОКОМ ПРИМЕНЕ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад само уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да	1	2	3	4	5

долази?)					
Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)	1	2	3	4	5

ПОСЛЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ РАДА СА ПРИМЕНОМ МОНТЕСОРИ МЕТОДЕ У
НАСТАВИ СОЛФЕЋА

<i>Параметри</i>	<i>Оцене за параметре</i>				
Емотивно извођење (у коликој мери дете осећа музику?)	1	2	3	4	5
Динамичко изражавање (да ли се дете правилно динамички изражава, да ли то понекад сâмо уради?)	1	2	3	4	5
Интересовање за наставу (да ли је дете мотивисано за наставу?)	1	2	3	4	5
Брзина савладавања градива (колико брзо научи да свира нову композицију?)	1	2	3	4	5
Свирање по целинама (има ли осећај за фразирање?)	1	2	3	4	5
Однос према	1	2	3	4	5

<p>предмету (да ли долази редовно на наставу, да ли касни на часове, да ли воли да долази?)</p>					
<p>Самостални рад (да ли дете уради све задато код куће, да ли је посвећено предмету?)</p>	1	2	3	4	5

Прилог 10: Иницијално тестирање, мешовита група

1. Задатак ученице Т.М.

Тијана Миловановић

Иницијално

28. 2. 2012.

Диктат

① ② ③

④

2. Задатак ученице Ј.Ч.

Иницијално

Јемска Јачић

28.02.2012.

①

②

① ②

3. Задатак ученице М.П.

Milica Plećaš

Иницијално

28.2.2012

Диктат

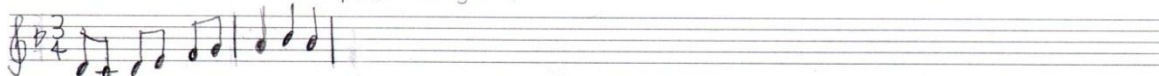
① ② ③ ④

4. Задатак ученика М.Ј.

Музичко

МАРКО ЈОЈИЋ

28.02.2012




5. Задатак ученице М.К.

Музичко

Марија Коцић

28.2.2012.



Прилог 11: Иницијално тестирање, огледна група

1. Задатак ученице К.К.

Diktat

Иницијално

Katarina Krekić

2. Задатак ученице А.Ј.

Иницијално ДИКТАТ 27.2.2012. Александра Јелесијевић

3. Задатак ученице М.В.

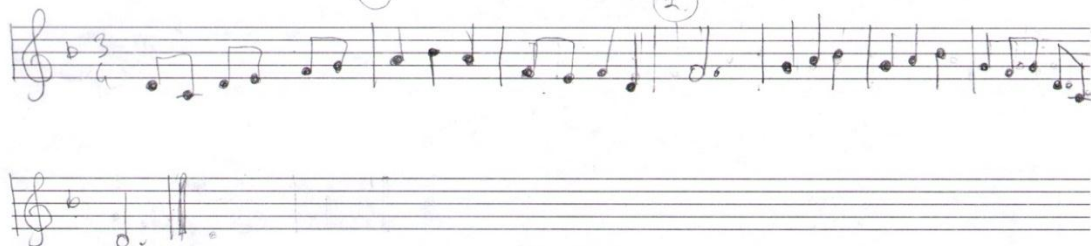
Иницијално Диктати Марија Возвојити 27.02.2012.

4. Задатак ученице К.Д.

КАТАРИЦА ПЕСПОВОДИТ

Ишцужено

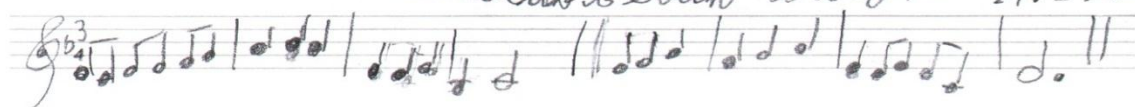
27.02.2012.



5. Задатак ученице М.Т.

Ишцужено

Милосављевић Теодора 27.2.2012



6. Задатак ученице И.С.

Ишцужено

ДИКЈАТ

27.02.2012.



Прилог 12: Финално тестирање, мешовита група

1. Задатак ученице Ј.Ч.

5.06.2012. (1) *српско* (2) Јешићева Ташић



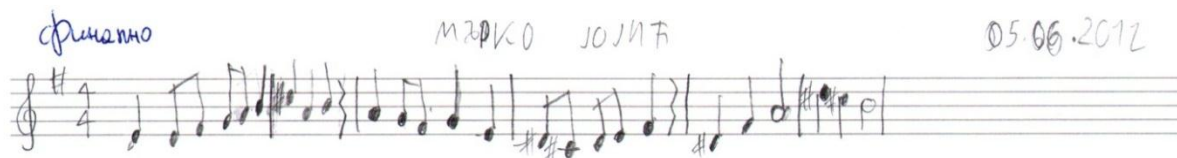
2. Задатак ученице М.П.

Milica Plešaš (1) *српско* 5.6.2012. (3) (6)



3. Задатак ученика М.Ј.

српско МАРКО ЈОШИЋ 05.06.2012.



4. Задатак ученице М.К.

српско Марија Коцић 05.06.2012.

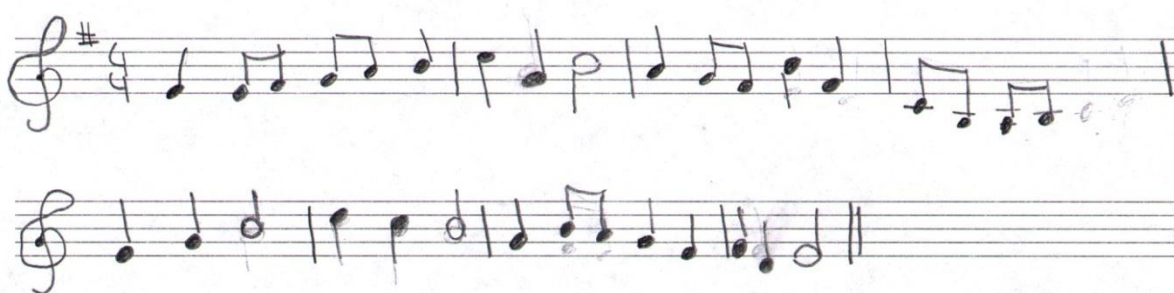


Прилог 13: Финално тестирање, огледна група

1. Задатак ученице К.К.

Финално

Diktat Katarina Krekić

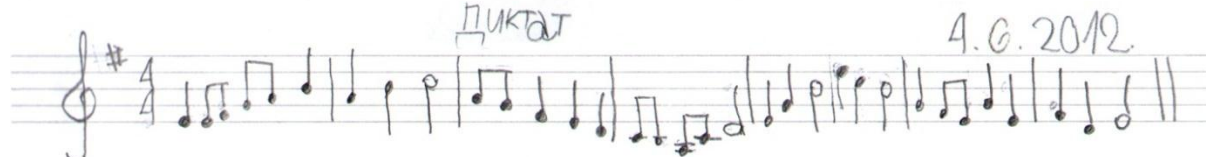


2. Задатак ученице А.Ј.

Финално

Александар Јелесичевић

Diktat 4.6.2012.

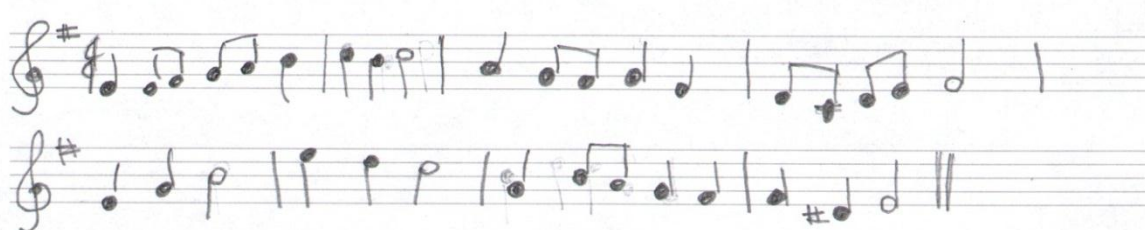


3. Задатак ученице М.В.

Финално

09.06.2012.

Диктат Марија Возбуждић



4. Задатак ученице К.Д.

официјално 04.06.2012. КАТАРИЦА ДЕСПОТОВИЋ

A handwritten musical score on two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 9/8 time signature. The bottom staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The music consists of a single melodic line with various note values and rests, ending with a double bar line.

5. Задатак ученице Т.М.

официјално Теодора Милосављевић 4.6.2012

A handwritten musical score on two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The bottom staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The music consists of a single melodic line with various note values and rests, ending with a double bar line.

6. Задатак ученице И.С.

официјално 04.06.2012. ДИКТАТ Исидора Секулић

A handwritten musical score on two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The bottom staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The music consists of a single melodic line with various note values and rests, ending with a double bar line.

Прилог 14: Ретест знања, мешовита група

1. Задатак ученице Ј.Ч.

Handwritten musical notation for student J.C. The piece is titled "Г-дур Јелисавица Чаша" (G-dur Jelisavica Čaša). The notation consists of two staves in G major, 3/4 time. The melody is marked with circled numbers 1 through 6. The first staff contains measures 1-4, and the second staff contains measures 5-6.

2. Задатак ученице М.П.

Handwritten musical notation for student M.P. The piece is titled "Милица Плетина" (Милица Плетина). The notation is on a single staff in G major, 3/4 time, with circled numbers 1 through 4 marking specific points in the melody.

3. Задатак ученика М.Ј.

Handwritten musical notation for student M.J. The piece is titled "Марко Јојин" (Марко Јојин). The notation consists of two staves in G major, 3/4 time. The melody is marked with circled numbers 1 through 3. The word "Диктат" (Dictation) is written above the first staff.

4. Задатак ученице М.К.

Handwritten musical notation for student M.K. The piece is titled "Диктат Марија Коцић" (Диктат Марија Коцић). The notation consists of two staves in G major, 3/4 time. The melody is marked with circled numbers 1 through 4. The word "Диктат" (Dictation) is written above the first staff.

5. Задатак ученице Т.М.

Диктат

Тијана
Миловановић

The musical notation is written on three staves in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The first staff contains measures 1-3, the second staff contains measures 4-6, and the third staff is empty. Circled numbers 1 through 6 are placed above the notes in the first six measures.

Staff 1: Measure 1 (circled 1): G4, A4, B4, C5. Measure 2 (circled 2): D5, C5, B4, A4. Measure 3 (circled 3): G4, F#4, E4, D4.

Staff 2: Measure 4 (circled 4): C4, B3, A3, G3. Measure 5 (circled 5): F#3, E3, D3, C3. Measure 6 (circled 6): B2, A2, G2, F#2.

Staff 3: Empty.

Прилог 15: Ретест знања, огледна група

1. Задатак ученице К.К.

Катарина Крекић

Handwritten musical score for student K.K. in treble clef, key of D major, 3/4 time. The score consists of two staves. The first staff has six measures with circled numbers 1 through 6 above the notes. The second staff has six measures with circled numbers 4 through 6 above the notes. The music ends with a double bar line.

2. Задатак ученице М.В.

Марија Булевић

Handwritten musical score for student M.V. in treble clef, key of D major, 3/4 time. The score consists of one staff with ten measures. The music ends with a double bar line.

3. Задатак ученице К.Д.

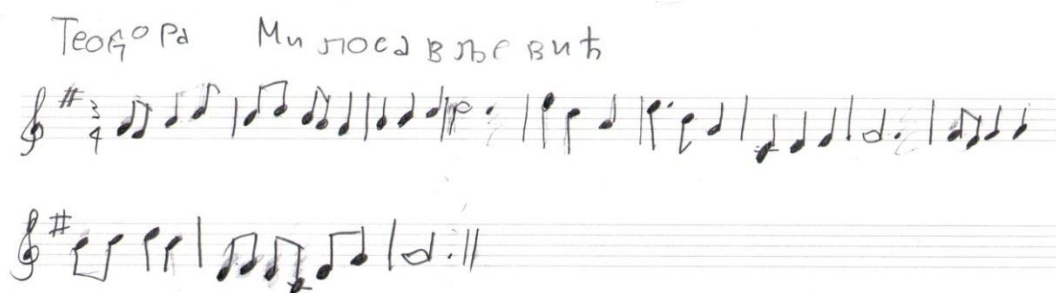
Катарина Језићковић

а-дур

Handwritten musical score for student K.D. in treble clef, key of D major, 2/4 time. The score consists of three staves. The first staff has five measures with circled numbers 1 through 5 above the notes. The second staff has one measure with circled number 6 above the notes. The third staff has six measures. The music ends with a double bar line.

4. Задатак ученице Т.М.

Теофра Милосављевић



5. Задатак ученице И.С.

Илидара Секулић

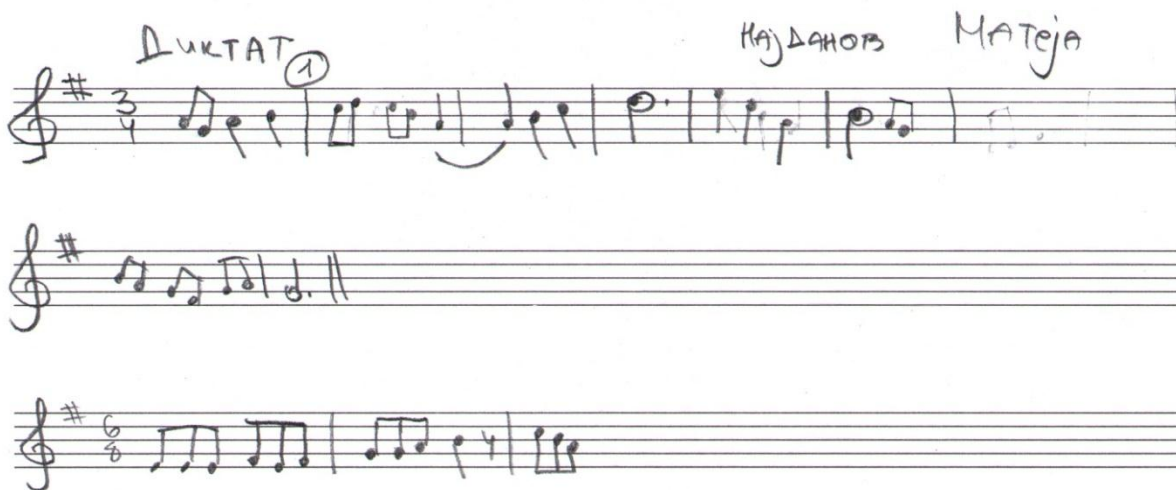
ДУКТАТ



6. Задатак ученика М.Н.

ДУКТАТ

Кажданов Матеја



7. Задатак ученика Д.Р.

ДИКТАТ

ушан Ристић

①

②

③

④

Прилог 16: *Аудио и видео снимци*

1. Фокус групе са наставницима - Београд: „Петар Коњовић“
2. Фокус групе са наставницима - Београд: „Др Војислав Вучковић“
3. Фокус групе са наставницима - Земун: „Коста Манојловић“
4. Фокус групе са наставницима - Ваљево: „Живорад Грбић“
5. Фокус групе са наставницима - Нови Сад: „Исидор Бајић“
6. Фокус групе са ученицима - Београд: „Петар Коњовић“ - други разред
7. Фокус групе са ученицима - Београд: „Петар Коњовић“ - трећи разред
8. Фокус групе са ученицима - Београд: „Петар Коњовић“ - трећи разред
мешовита група
9. Фокус групе са ученицима - Београд: „Петар Коњовић“ - трећи разред
огледна група
10. Фокус групе са ученицима - Београд: „Др Војислав Вучковић“ - трећи разред
11. Репродукција иницијално тестирање мешовита група
12. Репродукција финално тестирање мешовита група
13. Репродукција иницијално тестирање огледна група
14. Репродукција финално тестирање огледна група