



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
МЕТОДИКА НАСТАВЕ

**СИСТЕМ ПЕРЦЕПТИВНИХ
АКТИВНОСТИ У УНАПРЕЂЕЊУ
МУЗИЧКЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ И
РЕЦЕПЦИЈЕ КОД ДЕЦЕ**

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Ментор:
Проф. др Јасмина Клеменовић

Кандидат:
Марија Ивановић

Нови Сад, 2019. године

**УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**

KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Marija Ivanović
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	dr Jasmina Klemenović, redovni profesor, Filozofski fakultet u Novom Sadu
Naslov rada: NR	Sistem perceptivnih aktivnosti u unapređenju muzičke percepcije i recepcije kod dece
Jezik publikacije: JP	Srpski
Jezik izvoda: JI	srp. / eng.
Zemlja publikovanja: ZP	Republika Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Novi Sad AP Vojvodina
Godina: GO	2019.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Srbija

Fizički opis rada: FO	(7 poglavlja / 337 stranica / 44 slike / 43 tabele / 19 grafikona / 297 referenci / 11 priloga)
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Metodika nastave
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Percepcija i recepcija, muzičko obrazovanje, slušanje muzike, sistem perceptivnih aktivnosti, deca predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, nastavnik, vizuelne i verbalne reprezentacije muzike
UDK	371.3::78-053.4/.5(043.3) 37.036-053.4/.5(043.3)
Čuva se: ČU	FILOZOFSKI FAKULTET, Centralna Biblioteka
Važna napomena: VN	nema
Izvod: IZ	<p>Razvijanje interesovanja i ljubavi prema muzici kroz individualno i kolektivno muzičko iskustvo jedan je od primarnih ciljeva i zadataka muzičkog obrazovanja. Iskustva koja dete stiče doprinose razvijanju kreativnosti, estetskog senzibiliteta i duha zajedništva, kao i odgovornog odnosa prema očuvanju muzičkog nasleđa i kulture svoga i drugih naroda. Da bi se kod deteta razvijale sve navedene osobine i sposobnosti, neophodan i svakako kompleksan zadatak muzičkog obrazovanja jeste unapređenje aktivnosti slušanja muzike, kao i osposobljavanje za samostalno doživljavanje, razumevanje i svestrano tumačenje muzičkog dela. S obzirom na propuste koji se u praksi javljaju pri realizaciji aktivnosti slušanja muzike, u istraživanju je posebna pažnja posvećena upravo aktivnosti slušanja muzike, čulnoj stimulaciji dece, njihovoj percepciji i recepciji muzičkog dela, kao i njihovim sposobnostima da svoja iskustva slušanja muzike reprezentuju vizuelno ili verbalno.</p> <p>U teorijskom okviru, krenuvši od muzičkog obrazovanja, definisani su pojmovi slušanja muzike, percepcije i recepcije kao ključnih elemenata slušanja muzike, te vizuelnog i verbalnog reprezentovanja muzike kao pratećih elemenata slušanja muzike. Posebna pažnja posvećena je metodama i pristupima muzičkom obrazovanju, tačnije značaju senzorne stimulacije i sistemu perceptivnih aktivnosti u unapređenju muzičke percepcije i recepcije kod dece.</p> <p>U empirijskom istraživanju ispitivano je u kojoj</p>

	<p>meri se metodskim pristupom zasnovanim na sistemu perceptivnih aktivnosti može uticati na unapređenje percepcije i recepcije muzike i na dečje vizuelno i verbalno reprezentovanje slušane muzike. Osim toga, ispitivano je da li nakon uvođenja Eksperimentalnog programa postoje razlike u stavovima prema slušanju muzike kod učesnika eksperimentalne grupe. Ispitivana su i mišljenja vaspitača i učitelja koji su učestvovali u realizaciji Eksperimentalnog programa o metodičko-didaktičkim vrednostima metodičkog pristupa utemeljenog na sistemu peceptivnih aktivnosti. Eksperimentalnim istraživanjem utvrđeno je da pilotirani sistem perceptivnih aktivnosti doprinosi unapređenju percepcije i recepcije muzike i vizuelnih i verbalnih reprezentacija učenika mladeg školskog uzrasta i naročito predškolske dece. Dobijeni rezultati takođe pokazuju da su nakon realizacije Eksperimentalnog programa stavovi prema slušanju muzike učesnika eksperimentalne grupe pozitivniji, kao i da su mišljenja učitelja i vaspitača pozitivna i da Eksperimentalni program može doprineti unapređenju nastave muzike, a možda i drugih oblasti.</p>
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	9.3.2018. godine
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: član: član:

University of Novi Sad
Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD Thesis
Author: AU	Marija Ivanović
Mentor: MN	PhD Jasmina Klemenović, professor, Faculty of Philosophy in Novi Sad
Title: TI	System of perceptual activities in improving musical perception and reception in children
Language of text: LT	serbian
Language of abstract: LA	eng. / serb.
Country of publication: CP	Republic of Serbia
Locality of publication: LP	Novi Sad, Autonomous Province of Vojvodina
Publication year: PY	2019.
Publisher: PU	Author's reprint
Publication place: PP	Dr Zorana Đinđića 2, 21000 Novi Sad, Serbia

Physical description: PD	7 chapters: 7, pages: 337, 44 photos, 43 tables, 19 graphs, 297 references, 11 appendixes
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	Methodology of Teaching
Subject, Key words SKW	perception and reception, music education, listening to music, system of perceptual activities, children of preschool and younger school age, teacher, visual and verbal representations of music
UC	371.3::78-053.4/.5(043.3) 37.036-053.4/.5(043.3)
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, Central Library
Note: N	none
Abstract: AB	<p>Developing interest and love for music through individual and collective music experiences is one of the primary goals and tasks of music education. The experiences that child gets contribute to the development of creativity, aesthetic sensitivity and the spirit of community, as well as a responsible attitude towards preserving the musical heritage and culture of its own people and of other peoples. In order to develop all the characteristics and abilities in children, the necessary and definitely complex task of music education is to improve the activity of listening to music, as well as to train children for self-perceiving, understanding and comprehensively interpreting the work of music. Due to omissions that occur in the practice of music listening activities, the paper focuses on the activities of listening to music, the sensory stimulation of children, their perception and reception of music, as well as their ability to visualize or verbalize their experiences of listening to music.</p> <p>In the theoretical framework, starting from music education, the concepts of listening to music, perception and reception as key elements of listening to music, and visual and verbal representations of music as accompanying elements of listening to music are defined. Special attention is paid to the methods and approaches to music education, more precisely to the importance of</p>

	<p>sensory stimulation and the system of perceptive activities in improving musical perception and reception in children.</p> <p>In an empirical study, it was examined to what extent a methodic approach based on the system of perceptual activities could influence the perception and reception of music and the visual and verbal representations of listened music. In addition, it was examined whether after the introduction of the Experimental Program, there are differences in attitudes towards listening to music among the participants in the experimental group. Also, the opinions of teachers who participated in the realization of the Experimental Program on the methodological and didactical values of the methodical approach based on the system of perceptual activities were examined.</p> <p>Experimental research has established that a pilot system of perceptual activities contributes to improving the perception and reception of music and visual and verbal representations in pupils of younger school age and especially in preschool children. The results also show that, after the Experimental Program has been realized, attitudes towards listening to music of the participants of the experimental group are more positive, that opinions of teachers are positive and that the Experimental Program can contribute to the improvement of the teaching of music, and perhaps other areas.</p>
Accepted on Scientific Board on: AS	9 th March 2018.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<p>president:</p> <p>member:</p> <p>member:</p>

СИСТЕМ ПЕРЦЕПТИВНИХ АКТИВНОСТИ У УНАПРЕЂЕЊУ МУЗИЧКЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ И РЕЦЕПЦИЈЕ КОД ДЕЦЕ

Резиме

Развијање интересовања и љубави према музици кроз индивидуално и колективно музичко искуство један је од примарних циљева и задатака музичког образовања. Искуства која дете стиче доприносе развијању креативности, естетског сензибилитета и духа заједништва, као и одговорног односа према очувању музичког наслеђа и културе свога и других народа. Да би се код детета развијале све наведене особине и способности, неопходан и свакако комплексан задатак музичког образовања јесте унапређење активности слушања музике, као и оспособљавање за самостално доживљавање, разумевање и свестрано тумачење музичког дела. С обзиром на пропусте који се у пракси јављају при реализацији активности слушања музике, у истраживању је посебна пажња посвећена управо активности слушања музике, чулној стимулацији деце, њиховој перцепцији и рецепцији музичког дела, као и њиховим способностима да своја искуства слушања музике репрезентују визуелно или вербално.

У теоријском оквиру, кренувши од музичког образовања, дефинисани су појмови слушања музике, перцепције и рецепције као кључних елемената слушања музике, те визуелног и вербалног репрезентовања музике као пратећих елемената слушања музике. Посебна пажња посвећена је методама и приступима музичком образовању, тачније значају сензорне стимулације и систему перцептивних активности у унапређењу музичке перцепције и рецепције код деце.

У емпијском истраживању испитивано је у којој мери се методским приступом заснованим на систему перцептивних активности може утицати на унапређење перцепције и рецепције музике и на дечје визуелно и вербално репрезентовање слушане музике. Осим тога, испитивано је да ли након увођења Експерименталног програма постоје разлике у ставовима према слушању музике код учесника експерименталне групе. Испитивана су и мишљења васпитача и учитеља који су учествовали у реализацији Експерименталног програма о методичко-

дидактичким вредностима методичког приступа утемељеног на систему перцептивних активности.

Експерименталним истраживањем утврђено је да пилотирани систем перцептивних активности доприноси унапређењу перцепције и рецепције музике и визуелних и вербалних репрезентација ученика млађег школског узраста и нарочито предшколске деце. Добијени резултати такође показују да су након реализације Експерименталног програма ставови према слушању музике учесника експерименталне групе позитивнији, као и да су мишљења учитеља и васпитача позитивна и да Експериментални програм може допринети унапређењу наставе музике, а можда и других области.

Кључне речи: Перцепција и рецепција, музичко образовање, слушање музике, систем перцептивних активности, деца предшколског и млађег школског узраста, наставник, визуелне и вербалне репрезентације музике.

SYSTEM OF PERCEPTUAL ACTIVITIES IN IMPROVING MUSICAL PERCEPTION AND RECEPTION IN CHILDREN

Abstract

Developing interest and love for music through individual and collective music experiences is one of the primary goals and tasks of music education. The experiences that child gets contribute to the development of creativity, aesthetic sensitivity and the spirit of community, as well as a responsible attitude towards preserving the musical heritage and culture of its own people and of other peoples. In order to develop all the characteristics and abilities in children, the necessary and definitely complex task of music education is to improve the activity of listening to music, as well as to train children for self-perceiving, understanding and comprehensively interpreting the work of music. Due to omissions that occur in the practice of music listening activities, the paper focuses on the activities of listening to music, the sensory stimulation of children, their perception and reception of music, as well as their ability to visualize or verbalize their experiences of listening to music.

In the theoretical framework, starting from music education, the concepts of listening to music, perception and reception as key elements of listening to music, and visual and verbal representations of music as accompanying elements of listening to music are defined. Special attention is paid to the methods and approaches to music education, more precisely to the importance of sensory stimulation and the system of perceptive activities in improving musical perception and reception in children.

In an empirical study, it was examined to what extent a methodic approach based on the system of perceptual activities could influence the perception and reception of music and the visual and verbal representations of listened music. In addition, it was examined whether after the introduction of the Experimental Program, there are differences in attitudes towards listening to music among the participants in the experimental group. Also, the opinions of teachers who participated in the realization of the Experimental Program on the methodological and didactical values of the methodical approach based on the system of perceptual activities were examined.

Experimental research has established that a pilot system of perceptual activities contributes to improving the perception and reception of music and visual and verbal representations in pupils of younger school age and especially in preschool children. The results also show that, after the Experimental Program has been realized, attitudes towards listening to music of the participants of the experimental group are more positive, that opinions of teachers are positive and that the Experimental Program can contribute to the improvement of the teaching of music, and perhaps other areas.

Key words: perception and reception, music education, listening to music, system of perceptual activities, children of preschool and younger school age, teacher, visual and verbal representations of music.

САДРЖАЈ

УВОД	6
I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ	10
1. МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ: ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА И ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМОВА	11
1.1. Образовање - Уметничко образовање - Музичко образовање	11
1.2. Циљеви музичког образовања и изазови у њиховој реализацији	17
1.3. Улога наставника у музичком образовању	20
1.4. Музичко образовање деце на предшколском и млађем школском узрасту ..	21
2. МЕТОДЕ И ПРИСТУПИ МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ	24
2.1. Значај сензорне стимулације у образовању и васпитању	24
2.2. Синкретизам уметности у образовању и интегративна настава	30
2.3. Систем перцептивних активности у музичком образовању	33
2.3.1. Визуелна стимулација	35
2.3.2. Вербална стимулација	38
2.3.3. Аудитивна стимулација	41
2.3.4. Аудио-визуелна стимулација	42
2.3.5. Стимулација драмским садржајима	43
2.4. Најутицајније методе и приступи музичком образовању у XX веку	44
3. СЛУШАЊЕ МУЗИКЕ КАО ОБЛАСТ МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА	76
3.1. Значај слушања музике и изазови музичког образовања	77
3.1.1. Пажња и слушање музике	78
3.1.2. Памћење и слушање музике	80
3.2. Истраживања у области слушања музике	81
3.3. Приступи слушању музике	81
3.4. Врсте слушања музике	82
3.5. Настава и слушање музике	84
3.5.1. Појам музичког дела	85
3.5.2. Критеријуми одабира музичких дела за слушање	86

3.5.3. Улога наставника у активности слушања музике	88
3.5.4. Деца и слушање музике	89
3.5.5. Унапређење слушања музике	90
4. ПЕРЦЕПЦИЈА И РЕЦЕПЦИЈА МУЗИКЕ - КЉУЧНИ ЕЛЕМЕНТИ СЛУШАЊА МУЗИКЕ	91
4.1. Схватања перцепције	93
4.2. Рецепција и разумевање музике	103
4.3. Формирање музичких појмова	118
4.3.1. Менталне слике и сензорни еталони	120
4.3.2. Имагинација	123
4.4. Афективно и когнитивно примање музике	124
4.4.1. Афективно реаговање	125
4.4.2. Когнитивно реаговање	126
4.5. Значај искуства за перцепцију музике	126
4.6. Проблеми перцепције музике	127
4.7. Перцепција изражајних средстава музике	128
4.7.1. Перцепција мелодије	130
4.7.2. Перцепција темпа	131
4.7.3. Перцепција ритма и метра	132
4.7.4. Перцепција динамике	132
4.7.5. Перцепција карактера	133
4.7.6. Перцепција емоција	133
4.8. Импликације у раду са децом	134
5. ДЕЧЈЕ РЕПРЕЗЕНТОВАЊЕ МУЗИКЕ КАО ПРАТЕЋИ ЕЛЕМЕНТ СЛУШАЊА МУЗИКЕ	136
5.1. Утицаји на дечје репрезентовање музике	138
5.2. Импликације у раду са децом	139
5.3. Визуелно репрезентовање музике	140
5.3.1. Тумачење дечјих визуелних репрезентација музике	142
5.3.2. Значај вербалних објашњења визуелних репрезентација	144
5.3.3. Истраживања у области визуелних репрезентација музике	145
5.3.4. Врсте визуелних репрезентација	147

5.3.5. Класификација визуелних репрезентација музике	150
5.3.6. Импликације у раду са децом	153
5.4. Вербални одговори на слушању музику	154
5.4.1. Тумачење дечјих вербалних одговора на слушању музику	156
5.4.2. Истраживања у области вербалних одговора на слушању музику	156
5.4.3. Класификација вербалних одговора на слушању музику	158
5.4.4. Импликације у раду са децом	159
6. ПРЕДЛОГ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА	161
6.1. Полазишта за осмишљавање Експерименталног програма	161
6.2. Карактеристике Експерименталног програма	163
6.3. Реализација Експерименталног програма	164
II МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	166
1. ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЊА	167
2. ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА	169
3. ПРОБЛЕМ И ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА	170
4. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	172
5. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА	175
6. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА	178
7. МЕТОДЕ, ПОСТУПЦИ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА	179
8. ПОПУЛАЦИЈА И УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА	184
9. ТОК ИСТРАЖИВАЊА	186
10. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА	188
III АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	190
1. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА НА МУЗИЧКУ ПЕРЦЕПЦИЈУ И РЕЦЕПЦИЈУ КОД ДЕЦЕ	191
1.1. Пол и унапређивање музичке перцепције и рецепције код деце	198
1.2. Узраст и унапређивање музичке перцепције и рецепције код деце	201
1.3. Музичка перцепција и рецепција инструмената код деце	204
2. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА НА ВЕРБАЛНО И ВИЗУЕЛНО РЕПРЕЗЕНТОВАЊЕ МУЗИКЕ КОД ДЕЦЕ	208

3. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА НА ВИЗУЕЛНО РЕПРЕЗЕНТОВАЊЕ МУЗИКЕ КОД ДЕЦЕ	211
3.1. Пол и визуелно репрезентовање музике код деце	212
3.2. Узраст и визуелно репрезентовање музике код деце	213
3.3. Заступљеност категорија визуелних репрезентација код деце	214
3.3.1. Пол и заступљеност категорија визуелних репрезентација	219
3.3.2. Узраст и заступљеност категорија визуелних репрезентација	222
4. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА НА ВЕРБАЛНО РЕПРЕЗЕНТОВАЊЕ МУЗИКЕ КОД ДЕЦЕ	227
4.1. Пол и вербално репрезентовање музике код деце	228
4.2. Узраст и вербално репрезентовање музике код деце	230
4.3. Заступљеност категорија вербалних репрезентација	232
4.3.1. Пол и заступљеност категорија вербалних репрезентација	235
4.3.2. Узраст и заступљеност категорија вербалних репрезентација	238
5. СТАВОВИ ПРЕМА СЛУШАЊУ МУЗИКЕ УЧЕСНИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ НАКОН УВОЂЕЊА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА	242
5.1. Мишљења деце о реализованим активностима и садржајима	242
5.2. Ставови деце о слушању музике, перцепцији и рецепцији	245
5.3. Ставови деце о визуелним и вербалним репрезентацијама музике	247
5.4. Мишљења деце о даљој имплементацији Експерименталног програма	249
6. МИШЉЕЊА ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА О ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИМ ВРЕДНОСТИМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА	251
6.1. Мишљења васпитача и учитеља о садржајима Експерименталног програма	251
6.2. Мишљења васпитача и учитеља о методама рада коришћеним у реализацији Експерименталног програма	253
6.3. Мишљења васпитача и учитеља о могућој апликацији Експерименталног програма у образовни процес у области музике	253
IV ЗАКЉУЧАК	255

V ЛИТЕРАТУРА	266
VI ПРИЛОЗИ	290
1. ЕКСПЕРИМЕНТАЛНИ ПРОГРАМ – ВЕЖБЕ	291
2. ТЕСТ МУЗИЧКЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ И РЕЦЕПЦИЈЕ (ШКОЛА)	304
3. ТЕСТ МУЗИЧКЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ И РЕЦЕПЦИЈЕ (ВРТИЋ)	305
4. КЉУЧ ЗА ТЕСТ ПЕРЦЕПЦИЈЕ И РЕЦЕПЦИЈЕ	306
5. КЉУЧ ЗА ВИЗУЕЛНЕ И ВЕРБАЛНЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИЈЕ МУЗИКЕ	307
6. ДНЕВНИК ПОСМАТРАЊА ДЕЦЕ	309
7. УПИТНИК ЗА ДЕЦУ О ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОМ ПРОГРАМУ	311
8. УПИТНИК ЗА ВАСПИТАЧЕ И УЧИТЕЉЕ	312
9. ПРИМЕРИ ДЕЧЈИХ ВИЗУЕЛНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЈА	314
10. ПРИМЕРИ ДЕЧЈИХ ВЕРБАЛНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЈА	322
11. НАСТАВНА СРЕДСТВА	325

УВОД

Када учимо дете да црта, учимо га како да гледа.

Када учимо дете да свира неки музички инструмент, учимо га како да слуша.

Када учимо дете да игра, учимо га како да се креће кроз живот грациозно.

Када учимо дете да чита и пише, учимо га како да размишља.

Када потхрањујемо машту, стварамо бољи свет, са сваким дететом понаособ.

(Џејн Александер, *Замисли*)

Перцепција (опажање) је функција која се учи, што значи да се у њеном развоју може постићи више захваљујући васпитно-образовном процесу (Каменов, 2008б: 28). Период осетљивости, односно узраст у коме се чула и перцепција највише развијају, када је могуће највише утицати на њихов развој, представља предшколски и млађи школски узраст. То је доба када се највише учи „од ствари”, кроз сопствено искуство, истраживачким и откривачким активностима (Каменов, 2008б: 29).

Посебно је важно истаћи да се развој опажања код деце не одвија спонтано, већ под утицајем праксе и учења у току којих оно овладава социјалним сензорним искуством и укључује се у сензорну културу коју је човечанство створило. Одрасли формирају методе и поступке упознавања детета са околином. Они упознају дете са системом музичких звукова, говорних фонема, геометријских облика које је човечанство изградило и поучавају дете да их означава помоћу језика. Као резултат тога, дете усваја изврстан систем општеприхваћених *сензорних еталона*, које затим користи у својој перцептивној активности, анализирајући стварност и одражавајући је у синтетичким сензорним ликовима. Овај процес сензорног учења може се одвијати неорганизовано, стихијски - и онда се он показује као мало ефикасан. Када нам успе да га организујемо у складу са психолошким законитостима формирања перцептивних активности, онда ефикасност таквог учења може бити знатно повећана

(Ендовицка и сар., према Zарогоџес, Елјконџин, 1967: 49). Има индиција да богато и разноврсно коришћење чула на раним узрастима, а нарочито у играма и брижљиво дидактички структурираним материјалима, може значајно помоћи и интелектуални развој деце (Каменов, 2008б: 13).

Код деце која имају прилике да слушају музику и буду изложена разним изворима звука, развија се осетљивост на звучне разлике и карактер тих звукова. Познавање изражајних средстава музичких композиција омогућава детаљнији и флексибилнији систем слушања музике и очекивања музичких догађања, који воде успешнијој перцепцији музике и имагинацији у вези са њом.

С обзиром да се у пракси најчешће недовољна пажња посвећује квалитетном слушању музике, тј. деца се не подучавају како да аналитички слушају музику, да је разумеју и у њој уживају, појавила се потреба за истраживањем у коме ће се дати предлог методичког приступа активности слушања музике заснованог на систему перцептивних активности, а који ће допринети унапређењу перцепције и рецепције музике код деце, као и побољшању квалитета њихових визуелних и вербалних репрезентација слушане музике.

На наредним странама покушали смо да одговоримо на следећа истраживачка питања: Да ли методички приступ заснован на систему перцептивних активности даје боље резултате од тзв. традиционалног приступа слушању музике? Да ли се стимулацијом чула код деце и интеграцијом садржаја различитих уметности унапређује квалитет визуелних и вербалних репрезентација музике код деце? Каква су мишљења деце о слушању музике након реализације Експерименталног програма? Каква су мишљења наставника (васпитача и учитеља) о Експерименталном програму, његовим садржајима, методама рада и његовој примењивости у музичком образовању?

Трагајући за одговорима на отворена истраживачка питања ослањали смо се на рецентну литературу из различитих области (педагогија, психологија, филозофија, социологија, музичка уметност, музичко образовање), као и емпиријску проверу поставки на којима је изграђен Експериментални програм. Резултати вишегодишњег истраживања системтизовани су у виду текста конципираног у шест целина: Теоријски приступ проблему, Методологија истраживања, Анализа и интерпретација резултата истраживања, Закључак, Литература и Прилози.

Теоријски оквир истраживања чини шест поглавља.

Прво поглавље које носи назив *Музичко образовање: теоријска полазишта и дефинисање појмова* усмерено је на појмовно одређење образовања, уметничког образовања и музичког образовања – тј. на циљеве музичког образовања и изазове у њиховој реализацији, на музичко образовање деце на предшколском и млађем школском узрасту, као и на улогу наставника у музичком образовању.

Друго поглавље усмерено је на сагледавање *Метода и приступа музичком образовању* кроз анализу сензорне стимулације, синкретизма уметности у образовању и интегративне наставе. Посебна пажња посвећена је систему перцептивних активности у музичком образовању и различитим врстама стимулације деце. Последњи део поглавља посвећен је прегледу најутицајнијих метода и приступа музичком образовању у XX веку, које су полсужиле као идеја и полазиште за осмишљавање Експерименталног програма.

Треће поглавље посвећено је *Слушању музике као области музичког образовања*. Пажња је посвећена значају слушања музике и изазовима музичког образовања, значају пажње и памћења у активности слушања музике. Средишњи део поглавља посвећен је прегледу досадашњих истраживања у области слушања музике, позиционирању приступа и врста слушања музике. Последњи део поглавља посвећен је слушању музике у настави – његовим карактеристикама, појму музичког дела, односу деце према слушању музике и предлозима за унапређење слушања музике.

Четврто поглавље у фокус ставља *Перцепцију и рецепцију музике - кључне елементе слушања музике*. На почетку поглавља дат је преглед различитих схватања перцепције. Такође, дефинисане су перцепција и рецепција музике. Следећи одељак посвећен је формирању музичких појмова, афективном и когнитивном реаговању на музику, значају искуства код слушања музике и изазовима слушања музике. На крају поглавља дата је дискусија о перцепцији изражајних средстава музике и импликације у раду са децом.

Пето поглавље доноси разматрања у вези са *Дечјим репрезентовањем музике као пратећим елементом слушања музике*, а нарочито о визуелном и вербалном репрезентовању музике. У фокусу су тумачење дечјих визуелних и вербалних одговора на слушану музику, истраживања у области визуелних и вербалних репрезентација слушане музике, класификација визуелних и вербалних репрезентација слушане музике, као и импликације у раду са децом.

У шестом поглављу дат је *Предлог Експерименталног програма*. Представљени су полазишта за осмишљавање Експерименталног програма, карактеристике Експерименталног програма и реализација Експерименталног програма.

Методолошки оквир истраживања садржи поглавља *Значај истраживања, Досадашња истраживања, Проблем и предмет истраживања, Циљ и задаци истраживања, Хипотезе истраживања, Варијабле истраживања, Методе, поступци и инструменти истраживања, Популација и узорак истраживања, Ток истраживања и Статистичка обрада података*.

Анализа и интерпретација резултата истраживања вршена је према редоследу постављених истраживачких задатака.

Закључак представља синтезу теоријског и методолошког оквира истраживања. На основу резултата истраживања које смо добили извели смо закључке и поставили педагошке импликације које могу послужити за унапређење васпитно-образовне праксе. Резултати до којих се дошло у истраживању представљају полазишта за нека будућа истраживања, али и покрећу многа нова питања и проблеме којима је потребно бавити се ради унапређења области слушања музике у настави музике.

I ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1. МУЗИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ: ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА И ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМОВА

1.1. Образовање - Уметничко образовање - Музичко образовање

Под *образовањем* се подразумева стицање адекватног знања, стварање и развој емотивних и интелектуалних ставова, претварање знања и научних података у производњу и рад (Topses, 1982, према Arslan, 2009: 2546). Најшире схваћено, образовање обухвата све поступке и активности који доприносе стицању искуства и његовог уобличавања у сазнање, али који такође служе и формирању личности. Оно је сегмент васпитног процеса којим се подстичу и усмеравају све врсте дечјих сазнајних активности којима се стиче, усавршава, уобличава и проширује искуство деце и преносе им се одабрана сазнања која је човечанство током свог развоја прикупило и структурирало у областима науке, технике, рада, производње, уметности и друштвених односа. Образовањем се задовољава основна потреба детета за интеракцијом и успешним укључивањем у средину која га окружује, што је условљено изграђивањем, увежбавањем и унапређивањем одговарајућих вештина и физичких, сазнајних, афективних и социјалних способности потребних за сналажење и деловање у њој (Каменов, 2008а: 5). Имајући наведено у виду, закључак је да је суштина васпитно-образовног процеса управо обезбеђивање повољних услова, као и подстицање и подржавање оптималног развоја деце. Образовање би требало да прати и даље подстиче континуирани развој деце. Требало би да садржи одређен редослед операција и садржаја за убрзавање и унапређење развоја, али истовремено да буде и еластично, прилагодљиво и отворено у односу на дечје потребе, интересе и могућности. Развојни ефекти могу се очекивати од оних образовних поступака који полазе од општих особина ступња менталног развоја деце одређеног узраста, њихових афективних карактеристика, као и већ стеченог искуства, уважавајући при том и посебности сваког појединца као личности (Каменов, 2010а: 21).

Емил Каменов наводи да се у процесу образовања наглашава значај интелектуалних активности онога ко учи, унапређивања сазнајних способности и постепеног осамостаљивања, односно улоге самообразовања. Да би се то постигло, потребно је да се дете ослобађа везаности за непосредно дато, да се начини

представљања стварности преносе на унутрашњи план, односно да се моторна и функционална активност трансформишу у симболичку (Kamenov, 2008a: 6). Стога је потребно створити услове који би подстицали активност детета на што вишем нивоу. Такође, потребно је неговати и подстицати дечју самосталност, оригиналност, поверење у сопствене снаге и изграђивање позитивне слике о себи. Брунер наводи да свака генерација даје нов израз стремљењима која обликују образовање тог времена. Основно обележје данашњег образовања јесте поновно буђење бриге за квалитет и интелектуалне циљеве образовања (Bruner, 1976: 275). Најопштији циљ образовања јесте да однегује квалитет. То подразумева помоћ коју би требало пружити сваком детету понаособ, како би оно остварило *оптимум* свог интелектуалног развоја (Bruner, 1976: 279).

Последња реформа образовања поставила је дете у центар наставног процеса. образовање мора да се односи на децу, а облици и начини образовања се морају обликовати према развојним карактеристикама, интересовањима и потребама, као и начину перцепције код деце. Структурални приступ образовању који се примењује данас, перципира децу као активне особе које учествују у процесу учења и знања. Имајући у виду да је, под притиском технолошког напретка школа изгубила привилегију да буде највећи извор знања и нових информација, наставници морају бити свесни чињенице да деца данас уче путем интернета, филма или других медија. Стога је потребно да се школа и васпитно-образовне институције осавремене. Ефикасније, креативније и рационалније образовање најлакше је остварити употребљавајући тренутно примењиве облике и методе рада. На тај начин ће и деца стицати функционална знања и умења. С обзиром да се деца разликују од асолесцената и одраслих људи у погледу мишљења, језика и начина на који виде себе саме, за њих су потребни другачији начини поучавања, који ће им омогућити да ефикасно уче и развијају се (Vulfolk, et al., 2017: 52). Најбољи метод наставе јесте управо онај који нуди детету проблем чије решавање не захтева само ангажовање памћења или инстинкта за имитацију, већ и веће ангажовање (Boyarsky, 2009: 15). Савремене методе у образовним институцијама захтевају да се лекције и активности планирају и примењују користећи методе образовања које олакшавају лако учење, које развијају креативност и подстичу истраживање код деце.

Питања на која би савремено образовање требало да одговори јесу:

1) Шта можемо да урадимо да бисмо чули дечје размишљање, како бисмо могли да им помогнемо да науче?

2) Како деци можемо пружити *опипљива конкретна искуства*, која би им помогла да разумеју?

3) Како можемо да проценимо да ли су деца *развојно спремна* да нешто науче? (Vulfolk, et al., 2017: 56).

Уметничко образовање. Уметност се данас сматра једним од главних фактора у обликовању модерне личности. Утиче на учење на когнитивним, социо-инструктивном, етичком, естетском и комуникативном нивоу (Vitanova Staleva, 1981: 86). Рид (Read) предлаже да би уметност требало да буде фундаментална основа образовања. Сматра да ниједан други предмет није у стању да детету пружи не само свест, у којој су нпр. слика/звук и појам, сензација и мисао узајамно повезани и сједињени, већ истовремено и инстинктивно познавање закона универзума и навику или понашање у хармонији са природом (према Hrkalović, 1970: 256, навод Каменов, 2008а: 70). Фини сматра да ниједан образовни систем не може бити потпун уколико не наглашава оно што је лепо и важно у животу и уметности. Уметност, наука и учење су средства којима се живот сваког појединца може улепшати и обогатити (Finney, 2002: 128).

С обзиром да савремене тенденције у образовању и образовне стратегије за будућност истичу да је циљ савремене школе да изгради модерно образовану, за учење мотивисану, креативну и стваралачку личност ученика, оспособљену за примену стечених знања, која ће бити способна да прати промене постмодерног света у савременом техничком и научном развоју (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*), уметничко (музичко) образовање би требало да буде једна у низу карика сваког савременог система васпитања и образовања. И UNESCO (2012) извештава о предностима увођења уметничких предмета у образовни процес. На тај начин омогућен је уравнотежен интелектуални, емоционални и психички развој појединаца и друштава. Таквим образовним алатима не само да се ојачава когнитивни развој, већ се помаже и код стицања вештина важних за живот. У већини култура уметност је данас интегрални део живота и образовања (UNESCO, 2012).

Буђење интересовања и поступно оплемењивање спонтаног израза детета и његовог реаговања на музику, кроз различите системе подстицања који правовремено делују, уз правилно дозирање нових знања, имајући у виду узраст, развојни ниво сваког детета и његове индивидуалне особености, требало би имати у виду као основни задатак васпитања и образовања (Мирковић-Радоси, Матић, 1986:

43). Када говоримо о музичком образовању, уз музички развој, код деце се развија и интересовање за музичка дела. Формирају се технике којима се музика прима, доживљава и разуме. Циљ тако схваћене уметности и њена улога у образовању, односно циљ образовања уопште, јесте да у детету развије интегрални начин доживљавања и стицања искуства, у коме мисао увек има свој корелат у конкретној визуализацији, у коме се перцепција и осећања крећу у једном ритму ка све пунијем и слободнијем схватању реалности. За изграђивање хармоничног, здравог и природног човека (као и одговарајућег друштва) потребна је интеграција естетског и интелектуалног доживљавања реалности. Само на тај начин образовање може да обезбеди живот проживљен у својој спонтаности, у чулној, емоционалној и интелектуалној потпуности, без којих долази до дезинтеграције и неуротизације личности и ометања њеног природног развоја (Каменов, 2008а: 70).

Средином XX века Вићентије Ракић се залагао за тзв. *уметничко васпитање*. Покрет уметничког васпитања не представља целовиту ни практичну концепцију васпитно-образовног рада, али је значајно допринео да се у васпитно-образовном процесу младих поклони више пажње емотивном животу, развијању маште, воље, њиховим изражајним могућностима, активности, слободи и стваралаштву, тј. снагама које доприносе целовитом и потпунијем остварењу (Андре, 2009: 18). Полазиште Вићентија Ракића било је да се сва васпитна делатност дели, према општој организацији живота, на два главна дела: *на привикавање у најширем смислу*, до кога се првенствено долази понављањем, и *на право васпитање* које се заснива на подстицајима. Докле се првим тежи оспособљавању за одређене облике делатности које се правилно понављају, докле други тежи да у детету развију снаге за промену и прилагођавање принуђавајући га да своје навике (вештине, знања итд.) прерађује, преображава, изнова примењује и реформише. Наравно, обе ове функције васпитања тесно су међусобно повезане (Ракић, 1946: 27). Сматрао је да се организаторска снага за промену не негује довољно у школи. Најслабију страну школског васпитања представља то што се најмање обраћа пажња на васпитање самопоуздања, самосавлађивања, духа, предузимљивости, на развијање отпорне снаге и пријемљивости и на духовни и на телесни развој (Ракић, 1946: 52). Такође, не цени се довољно велики значај игре и уметности за повишавање животне свежине, за потпомагање духовног и телесног развоја и за одржавање унутрашње равнотеже у животу, а управо игра и уметност теже једном истом циљу - слободној

преради живота, и зато припадају оним појавама које доприносе успостављању унутрашње равнотеже живота (Ракић, 1946: 22).

У оквиру своје социо-културно-историјске теорије психичког развоја и Виготски је у уметности видео културо-потпорно средство помоћу ког култура подржава, култивише и оплемењује емоционални развој појединца. Аутор каже да би емоционални живот појединца без амплификаторске улоге уметности као културог система који се изграђује кроз историју био сапет оквирима личних непосредних емоционалних реакција у непосредном животном окружењу. Сусрет с ризницом људских образаца понашања и емоционалног живота који је садржан у уметности умногоме обогаћује емоционални развој и емоционални живот човека (Vigotski, 2005: 11-12).

Музичко образовање, као грана уметничког образовања, једна је од најважнијих димензија савременог образовања. Кроз музичко образовање деца стичу знања и способности везане за музику. Музика је такође важно средство које олакшава развој личности, интелектуални развој, физички и психо-моторни развој, развој језика, емоционални и друштвени развој, даје и могућности за самоизражавање. Важан принцип како општег, тако и музичког образовања јесте јединствено деловање свих чинилаца образовног процеса. Њиховом усклађеношћу и јединственошћу оснажује се подржавајући, подстицајни утицај на музички развој детета (Андре, 2009: 40). Путем уметничког образовања подстиче се природна дечја радозналост, помаже се деци да откривају сопствене вредности и пружа им се прилика да стваралачки рукују различитим материјалима, служећи се истовремено како својим разумом, тако и својим рукама, очима и ушима (Kamenov, 2008a: 71). Стога је настала потреба да се музичка уметност у општем образовању сагледа из још једног угла, примереним развојним потребама деце и јединственим вредностима које су својствене само уметности. Због своје вишеструке улоге у развоју општих и музичких способности деце, садржаји у домену музичке уметности захтевају озбиљан однос и комплексна истраживања у свим правцима са јединственим циљем: да се створи чврста и широка научна подлога и осигура што шири друштвена пажња и подршка за даљи рад на њиховом унапређивању. Горе наведени циљ значајан је јер музика, иако једна од уметности, може да буде посебно важно педагошко средство којим могу да се подстичу интеракција међу децом, граде социјалне вештине, социјална кохезија и емпатија. Такође, музиком и музичким делатностима утичемо

на развој дететових диспозиција за музику и тако развијамо његове музичке способности (Voglar, 1997: 7). Доприноси развоју говора, читања и математичких способности, као и развоју слуха, памћења и размишљања (Habermeyer, 2001: 32). Музичко васпитање и образовање доприноси и развоју мишљења и опажања.

Музика се, као део образовног процеса, све више посматра као позитивна прилика да се допуне логички и когнитивни аспекти образовања, кроз више емоционалног, духовног и афективног ангажовања у процесу учења. Такође, посматра се и као средство за постизање многих циљева савременог друштва, као што су поучавање истрајности и стрпљењу, веће уважавање и поштовање других, тимски рад и самодисциплина (Lamont et al., 2003: 232-233). Музичко образовање које дете добија у првим годинама образовног процеса може имати значајан утицај и на каснији успех и будуће ставове према музици (Temmerman, 2000: 53). Сванвик (Swanwick, 1988) наводи да музика, као део предшколског и школског курикулума, нуди могућност за развијање способности анализе, која може увећати и продубити интуитивни одговор.

Музичко образовање се може схватити и као естетско образовање. Размишљање о музичком као о естетском образовању проширује његов опсег и наводи наставнике да размотре врсту климе за учење која је потребна да би деца напредовала, врсте односа које би требало развити између деце и између деце и наставника. Музика као део естетског образовања омогућава наставницима да морални, духовни, лични, друштвени и културни развој деце схвате као неизбежне поделементе естетског образовања који се тичу дечјих личности које се развијају (Finney, 2002: 132-133). У развоју заједничког музичког конструкта сви поступци су засновани пре свега на доживљају заснованом на искуству и изразу целим бићем (Андре, 2009: 61).

Музичко образовање је, као уосталом и све области предшколског и школског курикулума, неретко усмерено на неко будуће и за дете удаљено време у којем би оно требало да, уз помоћ садржаја из ове области, постане љубитељ музике. Често се потпуно превиђа да је дете ту, пред нама, са својим непосредним развојним и музичким захтевима. Уважавање развојно-психолошких и музичко-психолошких сазнања о детету у настави музичких предмета у општеобразовним школама и у музичким активности у предшколским установама, могло би да буде од огромног значаја у превазилажењу уобичајеног стања да се углавном инсистира на музичким знањима у најужем смислу. То би омогућило померање тежишта образовања на

развијање *диспозиција* (склоности) међу којима су основне *интересовања* и *музичка осетљивост*. Није спорно да је са њиховим култивисањем важно почети што раније. Отпор према утицајима из „немузичких” дисциплина готово да је без премца у било ком другом предмету. Но, он свакако неће помоћи музичким да победе у конкурентској борби са „главним” школским предметима, већ само може да умањи, или чак угаси почетни афинитет „просечног” детета за уметничку музику (Mirčković-Radoš, 1996: 272).

1.2. Циљеви музичког образовања и изазови у њиховој реализацији

Харгривс и сарадници (Hargreaves, et al., 2003) сматрају да су контексти стварања музике значајни за одређивање аутентичности дате музике за децу, и да се ти контексти све време мењају под утицајем напретка технологија и глобализације. Музичко образовање би стога требало да прихвати ове промене, што захтева поновно промишљање многих разлика које су биле у средишту образовног система већ дуги низ година. Аутори мисле на разлике између формалног и општег музичког образовања; наставног плана и програма у општим и музичким школама; између формалног и неформалног музицирања у и изван школе; односа између наставника и деце у општеобразовним институцијама и музичким школама. Како се врши разграничавање, линије раздвајања се замагљују и руше, те су потребни нови модели и концепти (Hargreaves, et al., 2003: 157). Стога је потребно да се у савременом општем музичком образовању данас води рачуна о, како Брунер назива, природним енергијама које одржавају спонтано учење:

- 1) радозналости;
- 2) жељи за стицањем компетенција;
- 3) жељи за опонашањем других;
- 4) потреби за социјалном интеракцијом (према Swanwick, 2002: 53-54).

Према аутору, *радозност* се свакако не може подстаћи нпр. диктирањем белешки о животима музичара или историји музике, нити приморавањем деце шта да слушају. Требало би да постоји простор за избор, за доношење одлука, за лично истраживање, што даје могућност за рад појединачно или у малим групама. *Компетентност* се може побољшати помоћу програм̄а образовања који у себи садрже поступност и надоградњу већ стечених знања и вештина. *Опонашање других* се базира на чињеници да наставници морају бити добри узор и модели. *Социјалну*

интеракцију аутор дефинише као однос између деце и деце са наставницима и њихово заједничко стварање музике или музицирање (Swanwick, 2002: 54).

Циљеви музичког образовања. Предшколско и основношколско образовање представља први, најважнији корак у формирању односа према општој култури једне средине, према музици и уметности уопште. Предшколска установа и основна школа нису места где се стварају уметници – професионалци, већ будући поштоваоци – љубитељи уметности, изграђених естетских и етичких ставова, а као слушаоци или извођачи – аматери, активни учесници културно-уметничког живота своје средине. У формирању овакве личности од посебног је значаја рано и правилно усмеравање младих према музици (Здравковић, Вучковић, 2014: 229). Искуства музичког образовања, попут певања, свирања, играња и кретања, доприносе дечјем холистичком развоју. Такође, коришћење музичких садржаја може подстаћи и неговати позитивне емоције, може развијати спретност, сигурност, самосталност, отвореност, искреност у комуникацији са друговима, може развијати интересовања, богатити искуства и способности систематизовања, развијати машту итд. (Мирковић-Радош, Матић, 1986: 66).

Важно питање у вези са музичким образовањем јесте његов циљ. Потребно је одговорити на питања:

1) За шта су уметност и музичко образовање?

2) Да ли је музика сама себи сврха, те би музичко образовање требало да промовише музичке и уметничке вештине, или има шире личне и културне циљеве? Као основни циљ музичког образовања истиче се развијање љубави и интересовања за музику, односно да се појединац развија у активног слушаоца, љубитеља и познаваоца музике, који ће, осим слушања и активног извођења музике бити оспособљен и за њен естетски доживљај (Андре, 2009: 41). Организованим деловањем у оквиру музичког образовања, наставник би код деце требало да развија интересовање и љубав према музици и ствара навике за активно слушање музике, да их подстиче на музички доживљај и систематски наводи на опажање естетских квалитета у уметничком делу. Музички доживљај и свесно естетско обликовање могуће је остварити само кроз активан однос према музици. [...] Стицање одговарајућих музичких знања омогућава боље разумевање дела, а све то, опет, води постепеном развијању способности самосталног процењивања - стварање сопственог суда (Здравковић, Вучковић, 2014: 229).

Музичко образовање се годинама различито фокусирао на перцептивне аспекте музике (способност препознавања различитих инструмената, ритмова, мелодијских и хармонских структура и облика); знање о музици и њеном контексту; естетско уважавање и примену вештина кроз извођење или стварање музике. Све у свему, мање је пажње посвећено разумевању музике кроз њен афективни утицај упркос све већим доказима да је то можда начин на који се она најчешће цени у свакодневном животу.

Када говоримо о званичним документима за музичко васпитање и образовање (*Наставни план и програм* и *Програм предшколског васпитања*) одређени циљеви и задаци јесу стварање и подстицање:

- Интересовања за музику, способности њеног пажљивог слушања и доживљавања, уз препуштање атмосфери коју ствара;

- Најелементарнијег познавања музике као културног феномена, музичке традиције и дела савремене музичке уметности, посебно нашег народа и највреднијих остварења светске баштине, приступачних деци и на основу тога трајност интересовања, љубави и поштовања за музичку уметност;

- Способности уочавања и разликовања карактера композиције (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006: 132);

- Развијање интересовања, музичке осетљивости и креативности;

- Оспособљавање за разумевање могућности музичког изражавања (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*, 2008: 103);

- Интересовања и љубави према музици кроз индивидуално и колективно музичко искуство којим се подстиче развијање креативности, естетског сензибилитета и духа заједништва, као и одговорног односа према очувању музичког наслеђа и културе свога и других народа (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*, 2017).

Изазови у реализацији музичког образовања. Крајем прошлог века Слобода (Sloboda, 1999) је скренуо пажњу на лош квалитет музичког образовања. Тврдио је да, уколико појединац не поседује таленат за музику, не би требало да „троши” време на бављење музиком, већ да би требало да се фокусира на нпр. студије математике или пословне студије (Sloboda, 1999: 455). Овакав став је, на жалост,

веома чест код учитеља и наставника у општеобразовним школама. Најчешће погрешно претпостављају да музика не може бити представљена свима, већ само малобројним, талентованим појединцима. Такође, данас је опште, па и музичко образовање пуно метода, сврха и циљева. Међутим, не узима у обзир сам живот. Ниједна од бројних званичних образовних метода музичког образовања не бави се дететом у оној мери колико би требало.

Са друге стране, већина наставника музике би се сложила да су реакције деце на музику у учионици недовољне и испод очекивања. Грин наводи да су најуспешнији и најинспиративнији наставници музике међу првима који опомињу да музичко образовање не допире до све деце. Многа деца имају „двосмислена” искуства, или „отуђена” искуства која произилазе из негативног тумачења музике која се слуша у учионици. Разлози нису јасни (Green, 2006: 104). Пејнтер сматра да анализа досадашњих искустава у области музичког образовања у општеобразовним школама указује на то да садржаји који се користе у настави музике нису приступачни већини деце и она их тешко разумеју (Paynter, 2002: 215). Парадокс је да, иако је музика све важнији део живота многих људи и има огроман утицај на многе аспекте њиховог понашања и живота, а чини се да је централна и у стварању идентитета многе деце, „проблем школске музике” је и даље уочљив (Lamont, et al., 2003: 231). Али, да би музика заузимала значајно место у образовном процесу, потребно је да допире до сваког детета, тј. мора се односити на музикалност коју сваки појединац поседује.

1.3. Улога наставника у музичком образовању

Наставник (васпитач, учитељ) је значајан не само као модел за идентификацију већ и као неко ко надзире, води, благо усмеравајући понашање детета и тако му својим повратним и повременим интервенцијама омогућава да лакше и брже учи (Мирковић-Радос, Матић, 1986: 46-47). Представља подршку развоју дечјих психичких могућности (Montesori, 2006: 32).

Основни захтев за наставника на сваком образовном нивоу, а поготово на предшколском и основношколском узрасту, јесте да омогући узајамно допуњавање знања, вештина и диспозиција. Резултати лонгитудиналних развојних студија указују на то да се програми и методе рада на предшколском и млађем основношколском узрасту морају планирати тако да оптимизују стицање оба

чиниоца - знања и вештина, али и диспозиција да се те вештине користе. Некорисно је стећи неко конкретно знање ако се у процесу његовог стицања изгуби склоност, међутим, поседовати склоност без одговарајућег знања или вештине такође није од користи. Остајање само на интересовању, нпр. без указивања на важност знања, несумњиво је штетно, пошто дете не активира диспозицију; према томе, у оквиру музичког васпитања морају постојати и садржаји за активирање и даље развијање диспозиција (Mirковић-Radoš, 1996: 273).

1.4. Музичко образовање деце на предшколском и млађем школском узрасту

Одређени аутори (Bridges, 1994, Gruhn, 2005, Smith, 2003) заговарају идеју да је најбоље време да се деца подстичу да развијају позитивне ставове према музичким искуствима управо предшколски узраст. На тај начин би била створена чврста основа за сво даље музичко учење. Вишеструк значај музике у предшколском периоду сумирају и Сатерс и Ниланд (Suthers & Niland, 2007), када кажу да, осим што има многе развојне користи, музика је драгоцену у детињству због уживања које пружа деци. Чини се да деца уживају у музичким искуствима због интеракције естетског уважавања звукова музике, социјалне интеракције са одраслима и вршњацима у стварању музике, истраживања музике коришћењем сопствених тела и чула, употребу дечјих музичких инструмената, те прилике за учењем путем игре (Suthers & Nyland, 2007: 21).

Рано учење и образовање представља прву степену у систему васпитања и образовања. Што је оно квалитетније и шире, следећи циклуси учења и развоја детета биће снажнији и успешнији. Само ако је базирано на претпоставци да деци не можемо једноставно пренети знање, већ им можемо помоћи да изграде структуре које ће представљати основ будућег учења, искуства која деца стичу постају богата и стоје у *зони наредног развоја*. Такво васпитање и образовање помаже детету, подупиरे га, вуче напред да ново знање изгради самостално, у богатој социјалној средини и делујући активно у богатом, уређеном и стимулативном окружењу. У савременој психологији и предшколској педагогији нарочито се високо оцењује значај раног детињства због темпа којим се одвија психички развој, као и стварања основе на којој ће се градити сва будућа својства личности. То се односи на сензомоторне вештине, способност сналажења у друштвеној средини и способност комуникације (посебно говорне), као и на низ других особина које обезбеђују успех

у школи (Kamenov, 2008a: 11). Тако се повећава развојни учинак раног васпитања и образовања, тј. поред стицања знања, успешније се формирају и различите способности деце.

На узрасту од седам година, који се поклапа са дететовим почетком школовања у правом смислу речи, дешава се значајна прекретница у менталном развоју детета. У сваком од тако сложених видова психичког живота, било да је реч о интелигенцији, афективном животу, социјалним односима или чисто индивидуалној активности, појављују се нови облици организације, који завршавају конструкције скициране током претходног периода, обезбеђујући им стабилнију равнотежу. Такође, најављују и непрекидни низ нових конструкција (Pijaže, Inhelder, 1982: 30). Деца на овом узрасту уче интерактивно, кроз целине и у контексту, кроз спонтане процесе (Bjerkvol, 2005: 220). Примају информације без напора, само ако су у смисленом контексту. Она су бића богатих, разноврсних могућности, бића са потенцијалом да коначно усмеравају властити раст. Могу научити да буду свесни моћи властитог ума и да одлучују у које ће га сврхе користити. Међутим, ово не могу постићи без помоћи - или би то био дуг, спор посао, и мало њих би нарочито напредовало (Donaldson, 1982: 108).

Животни ставови, ниво укључености и успех у музичком учењу повезани су са првим музичким искуствима. Сходно томе, важан циљ у планирању било ког музичког програма за децу јесте да се препознају њихови интереси и ставови према различитим музичким активностима (Temmerman, 2000: 51). Улога музике, у свим ситуацијама, посебно када се ради о деци, је у томе да обезбеди осећај сигурности и пријатности. То значи да детету није потребно посебно скретати пажњу на музику, већ утицаје препустити деловању саме музике. Богаћењем искустава слушањем музике дете, током раста, развија и свој однос и став према музици. Оно зна шта му се у одређеној композицији допада, тражи одговоре за оно што му није познато, па може и треба да постане саговорник и у анализи и процени слушане композиције (Мирковић-Радос, Матић, 1986: 153). Али, то никако не значи да би децу само требало научити да се крећу и играју у ритму музике, да певају и свирају на дечјим музичким инструментима. Основно је, на што ранијем узрасту, обезбедити различита и квалитетна музичка искуства, повезати их са основним активностима детета и обезбедити оптималне услове за експлорацију свих врста звучних података. Деца би требало да добију најразноврсније могућности за слушање и интерпретирање звукова у виду целовитог израза – телом, гласом, употребом

инструмената. Једино такви услови омогућиће трансфер превербалног разумевања и стицање вештина неопходних за даљи когнитивни, афективни и музички развој. Дете најбоље учи у атмосфери истраживања коју одликује равнотежа између слободe и контроле. Стога је важно структурирати музичка искуства тако да их дете асимилује примерено могућностима развојне фазе у којој се налази, суочавајући се са музичким проблемима који ће омогућити достизање оптималног нивоа развоја (Mirковић-Radoš, 1996: 271).

У предшколском и млађем школском узрасту васпитање путем уметности добија изузетан значај управо због начина на који дете себи представља свет и како га доживљава. Иконишка репрезентација садржи чулне квалитете конкретних ствари и појава, има емотивни набој, повезана је са ирационалним сазнањем, интуицијом и маштом, што је све блиско уметничком начину изражавања. Отуда је путем уметности могуће обезбедити стицање пробраних чулних искустава, којима ће се развијати и оплемењивати чулна осетљивост детета, која је један од услова богатог и истанчаног доживљаја света (Kamenov, 2008a: 71-72).

* * *

Имајући у виду горе наведено у вези са музичким образовањем, тенденцијама савременог (музичког) образовања и положајем деце у васпитно-образовном процесу, у раду ћемо се бавити истраживањем на који начин имплементација садржаја различитих уметности и различитих методичких приступа (у оквиру система перцептивних активности) може допринети унапређењу музичке перцепције и рецепције код *деце*¹. Тема је смештена у оквир музичког образовања али га на изванредан начин и проширује јер се ослања на систем појмова који није устаљен у васпитно-образовној пракси наставе музике, иако се поједине методе и поступци препоручују и најчешће стихијски практикују. Такође, појам система перцептивних активности систематски је разјашњен у оквиру поглавља 2.3., док су оперативни појмови појашњени у поглављима 4 и 5.

¹ Под појмом „деца” у раду ћемо подразумевати децу предшколског узраста и ученике првог и другог разреда основне школе, с обзиром на њихове сличне развојне, интелектуалне и друге карактеристике и способности.

2. МЕТОДЕ И ПРИСТУПИ МУЗИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Циљеви музичког образовања су да се култивише уметнички сензибилитет, машта и креативност, да се развијају способности деце, критичко размишљање, способности анализе и синтезе, генерализација, когнитивне и метакогнитивне вештине, као и музичке вештине и знање деце. Музичко образовање остварење датих циљева постиже комбинацијом теорије са праксом и различитим активностима. У том смислу, музичко образовање се посматра као део уметничког образовања. Уметност игра важну улогу у оплемењивању наших чула и култивацији наше маште (Eisner, 2004). Уметност се, за разлику од науке, служи првенствено спајањем - синтезом најразличитијих искустава којима се слободно и маштовито експериментише да би се дошло до једног симултаног доживљаја, увида у искуство на дубљем, вредносном нивоу значења. Своју сврху она постиже захваљујући метафорама емотивно засићеним чулним сликама које служе да се нешто представи. Човеково мишљење и доживљај стварности служе се средствима и науке и уметности које, иако различите, каткад и противречне, не треба супростављати, нити давати предност само једној од њих (Kamenov, 2008a: 61).

Музичко образовање требало би да ставља нагласак на музичка искуства и вештине ученика, са одређеним музичким знањима. Деца не би требало да се сматрају пасивним већ активним учесницима у процесу свог музичког развоја. Стога би као основни задатак музичког образовања требало имати у виду буђење интересовања и поступно оплемењивање музичких искустава детета кроз различите системе подстицања који истовремено делују, уз правилно дозирање нових музичких знања, имајући у виду узраст, развојни ниво сваког детета и његове индивидуалне особености (Мирковић-Радош, Матић, 1986: 43).

2.1. Значај сензорне стимулације у образовању и васпитању

Још је Коменски сматрао да чулне, односно, сензуалистичке методе васпитања имају примат над вербалистичком наставом, јер, према његовим речима, *сазнање увек почиње од чула*. Нема ништа у сазнању што раније није било у чулима. Коменски је 1654. године објавио први уџбеник очигледне наставе *Чулни свет у сликама (Orbis sensualium pictus)* у коме је сваки појам, појаву, посао или било шта

друго што има додира са стварним, реалним животом, приказао у 302 дрвореза, односно у сликама. Књига је, у различитим облицима, била омиљено штиво деце готово два века (према Парезановић, 2014: 169). Касније, и Русо у свом делу *Емил или о васпитању* често истиче важност *чулног васпитања*, односно, васпитања чулних органа и развоја чулне осетљивости у првим годинама живота (према Парезановић, 2014: 171). И Марија Монтесори заступа идеју да је потребно, још од најранијег узраста, дете излагати великом броју утицаја различитих медијума. Чулни утисци су непосредно повезани са стварношћу која окружује човека, те су веома добар ослонац практичном деловању (Каменов, 2008б: 26). Тренинг чула, који од човека ствара посматрача, не само да омогућава прилагођавање савременој цивилизацији, већ припрема за живот (Montesori, 2017: 162).

Однеговано чулно запажање темељ је две највредније људске способности: *интелигенције* и *креативности*. Обе су значајне за развој схватања, али и доживљавања света који окружује дете које се у свом замишљању и схватању света ослања на лично виђење и емоције, градећи од чулног и емоционалног материјала моћан симболички систем, без кога би му многе појаве, битне за људску егзистенцију, остале туђе и несхваћене (Каменов, 2010б: 3). И естетско и морално образовање тесно су повезани са увежбавањем чула. Умножавањем чулних искустава и развојем способности да се процени најмања разлика у различитим подстицајима, усавршава се осетљивост. Лепота се налази у хармонији, не у хаосу, а хармонија подразумева сличности, које се уочавају усавршавањем чула (Montesori, 2017: 165). Међутим, вежбање опажања не сме се одвијати одвојено од читавог когнитивног развоја, посебно од унапређивања способности за вршење логичких операција и симболичког мишљења (Каменов, 2008а: 96).

Период осетљивости, односно узраст у коме се чула и перцепција највише развијају (када је могуће највише и утицати на њихов развој) је предшколски узраст. То је доба када се највише учи од ствари кроз сопствено искуство, истраживачким и откривачким активностима (Каменов, 2008б: 29). Стога је васпитање чула потребно започети у овом периоду – када се она формирају, да бисмо их касније, кроз образовање, усавршили и искористили. Богата и разноврсна чулна искуства су незаменљива у овом периоду, јер задржавају своје место у когницији током читавог људског живота (Каменов, 2008б: 26). Чулно васпитање деце пред крај предшколског периода је систематично. Не врши се као раније, у склопу практичних активности. Ствари и појаве се посматрају и анализирају одређеним редоследом и са

циљем, а представе о њима граде захваљујући синтези разних чулних података. Истовремено се повећава број нијанси у чулним дражима које деца запајају, а разлике међу њима постају мање, што захтева финије опажање. Више пажње се поклања и вербалним ознакама за чулне дражи (Каменов, 2008б: 73).

Иначе начело „оптимума утицаја” има изузетан значај, с обзиром да одређени чинилац има неки утицај на неко развојно достигнуће само ако се активира у оптималном а не минималном или максималном степену. Међу чиниоцима који су од значаја за развој, а чије дејство указује на важност овог начела помињу се: подстицање у одређеној активности, пажња, помоћ, број избора, трајање вежбања, ниво независности (Katz, 1986). Дакле, премало, али и превише стимулације, помоћи, вежбања, очекивања успеха, премали или превелики број избора, пренизак али и превисок ниво аспирације или ниво неизвесности у ситуацијама учења неће дати очекиване ефекте. Свакако да „оптимална зона” није идентична за сву децу, али за родитеља и наставника требало би да представља изазов да открије управо „оптимално” дејство одређеног чиниоца код сваког појединог детета (Mirčković-Radoš, 1996: 179). Материјали који се користе за чулно васпитање морају водити активности детета. Такође, приликом организације активности важно је да карактеристике ствари, које ће се опажати, нарочито на почетку, буду јасно издвојене, дефинисане и уочљиве, да су створени сви услови објективне и субјективне (мотивационе) природе да их дете уочи, да му упутства за активност (која је перцептивна или подразумева перцепцију) буду јасно саопштена, односно, да дете зна тачно шта се од њега очекује, као и да буду предвиђени поступци за контролу и самоконтролу обављених активности (Каменов, 2008б: 77). Опажање се, заправо, тек у процесу практичне делатности (која га усмерава на чулне квалитете значајне за њено успешно обављање) претвара у сазнајну активност, што је карактеристично нарочито за предшколско детињство (Каменов, 2008б: 10). Преко практично изведеног примера деца више сазнају него захваљујући пуком описивању. То не важи само за децу. Чак је и одраслима много лакше да већину ситуација представе сликовно (Каменов, 2010а: 47).

Истраживање је почетак сваког стицања знања и учења. Знање није копија стварности. Спознати објекат значи деловати на њега. *Знати* значи мењати, преображавати објекат и разумевати процес овог преображавања и као последицу, разумети начин на који је објекат конструисан (Vulfolk, et al. 2017: 116). Према

Пијажеу, деца изграђују (конструишу) своја разумевања и заснивају их на ономе што већ знају (Vulfolk, et al. 2017: 112). Док деца истражују свет око себе, сензорна перцепција изазива активности у којима се знања конструишу.

Пошто деца воле изазове, суочавање са проблемима тражења и проналажења, значајно је доводити их у такву ситуацију, јер на тај начин сазнају свет и уче (Андре, 2009: 60). Када деца искусе задовољство које потиче не само од активности која води одређеном циљу, већ и од извршења радње са свим детаљима, отвара се за њих потпуно ново подручје едукације (Montesori, 2017: 103). Деца су аутономна, спремна да науче и имају способност самоодређења и преузимања одговорност за своје понашање. Стога је знање нешто што производе сама деца (Arslan, 2009: 2547).

Полазишта. Између осталих, нпр. Гете (Goethe) и Песталоци (Pestalozzi) су били истакнути заговорници надахнутог васпитања и образовања човека. И један и други су истицали песму и музику као важне чиниоце како даљег оплемењивања човековог карактера, тако и конкретнијег стимулисања школских предмета (Bjerkvol, 2005: 188).

Песталоцијев приступ образовању био је под великим утицајем идеја филозофа Русоа (Rousseau) који је сматрао да су деца драгоцен ресурс. Песталоци је пошао од оног дела Русоове филозофије у коме се тврди да деца имају посебне потребе и права и да се не могу сматрати „малим одраслима”. Веровао је да су деца невина, отворена за нова сазнања и искуства и да најбоље уче кроз сензорна истраживања у природном окружењу (Pestalozzi et al., 1977). Песталоци је образовање засновао на активностима, а не на учењу из књига, те употреба различитих средстава представља значајан саставни део његове концепције образовног процеса (Benedict, 2009: 217). Најважнији Песталоцијев допринос образовању био је принцип да наставник мора да прође посебну обуку која није само интелектуална већ дотиче и његово срце. Према њему, образовање је у основи „контакт душа”, а наставник мора да осећа „поштовање и симпатију” према деци коју подучава. То је ипак само први, ако не и суштински корак у процесу буђења дететове душе, после кога дете кроз сопствене активности мора да нађе средства која воде његовом развоју (Montesori, 2017: 46).

Ширећи Песталоцијеве идеје, Фребел (Froebel) је осмислио концепт вртића – богатог сензорног окружења, у коме су деца могла манипулисати дрвеним

блоковима и лоптицама, шити, или нпр. певати и играти различите игре. Фребел је веровао да је манипулација материјалима, тј. физичка активност помогла деци да формирају апстрактне и духовне концепте као што су „јединство у универзуму” или „супротности се могу комбиновати заједно” (Froebel, 1885). Монтесори је, као и Фребел, такође оформила школе за малу децу са фокусом на манипулацију објектима и играње игара. Међутим, прво је пажљиво проучавала која су то природна понашања деце, да би одлучила како се материјали и активности могу најбоље користити. Монтесори је веровала да деца кроз манипулацију објектима могу да разумеју физичке особине, категорије и важне концепте као што су боје, величине и облици (Montessori & Gutek, 2004). Јохан Песталоци, Фредерик Фребел и Марија Монтесори деле заједничко уверење да деца најбоље уче на природан, истраживачки и разигран начин.

Џон Дјуи (Dewey) је сматрао да би у образовању детета игра требало да заузима централно место, јер изражава тренутно искуство детета и његово разумевање света који га окружује. Такође је сматрао да деца у току игре уче на који начин да реконструишу своја искуства и пронађу смисао стварајући нова. Дјуијева образовна филозофија искуственог учења наглашавала је активну улогу деце у њиховом сопственом образовању (Dewey, 1903). Дјуи је веровао да је улога наставника да створи стимулативну и разиграну средину у којој ће деца моћи ментално и морално да напредују (Hanna, 2013: 289).

Лав Виготски, познат по идеји *зоне наредног развоја*, преузео је Дјуијеве идеје и даље их надоградио. По њему, когнитивни развој би требало да се одвија унутар друштвеног контекста. Да би се дечје мишљење променило и развијало потребна је њгова социјална ангажованост и сарадња са другима. У том смислу, игра заузима посебно место у развоју деце јер им омогућава да интерпретирају друштвене улоге и боље разумеју како свет функционише (Hanna, 2013: 289).

Богата сензорна средина. Значајан предуслов за одвијање активности детета је постојање структуриране образовне средине у којој ће дете наћи, у приступачном виду, културне и друштвене подстицаје за свој оптимални развој. Ова средина се битно разликује од онога што пружа традиционална образовна установа, која децу ставља у пасиван положај и тежи усвајању специфичних конкретних знања, вештина и навика, развијајући само дедуктивно-конвергентну интелигенцију (Каменов, 2010а: 45). Мичелин Чи (Chi, 2009) предлаже да најбоље учење долази из

контекста који нису само активни или конструктивни, већ и интерактивни. У општеобразовним установама данас се дешава да су неки садржаји који се презентују деци интерактивни. Оно што је важно јесте да деца све време комуницирају са различитим материјалима који ће помоћи њихово учење и даљи развој. Уз помоћ и уз упућивање одраслог, дете је на основу онога што запажа у стању да закључује и уопштава, открива узрочно-последичне везе и међусобне односе између ствари и појава. У прерађивању опаженог могу му помоћи и сви облици уметничког виђења стварности, пружајући му одговарајућа сазнања и стварајући доживљај, за шта, свака на свој начин, служе књижевна дела, дела ликовне уметности, драмске уметности, музичка дела и др. На тај начин се искуства, до којих дете долази спонтано, преплићу, допуњују, осмишљавају и оплемењују сазнањима која представљају културно наслеђе човечанства, у чему му помажу искуснији одрасли (Каменов, 2008а: 98-99).

Када говоримо о музичком образовању, потребно је да обезбедимо оптималне услове, да креирамо такву ситуацију, такву повољну музичку средину, која ће својом организацијом пружити могућности за асимилацију одређених искустава кроз дететову сопствену активност у њој. Оптимални услови су они у којима се из доживљаја задовољства, радости, пријатности, као и из афинитета и интересовања наставника или родитеља за рад на музичком унапређењу детета, буди и одржава *интересовање* као основни предуслов дететове активности и једини *реални циљ* нашег деловања (Мирковић-Радош, Матић, 1986: 43). Организацијом средине, садржајима који се предлажу деци и усмеравањем активности, може се подстаћи и унапредити дечји развој. Окружење би требало да омогући деци да нпр. слушају музику, стварају звук, да се крећу у простору, плешу, или изражавају доживљај музике на неки други начин без бриге да могу узнемиравати друге који су укључени у друге активности (Lau, Grieshaber, 2010: 138). Као средство повољне, богате сензорне средине, могу послужити и различити мултимедијални програми, нпр. у активности слушања музике, као и при истраживању звука. На тај начин, изграђује се средина која је најповољнија за учење и активно експериментисање звуком, чиме је сваком детету омогућен оптимални развој музичких способности уз уважавање његових предзнања, интересовања и темпа учења (Стошић 2008: 92).

2.2. Синкретизам уметности у образовању и интегративна настава

У савременом концепту образовања и васпитања *интегративна настава* постаје све значајнија. То, првенствено, због тога што она доприноси оспособљавању за целовито доживљавање и схватање света, доприноси развоју различитих потенцијала детета – интелектуалних, уметничких, социјалних, телесних, што знатно доприноси интелектуалном развоју ученика, формирању умећа за конструктивно решавање проблема различитог нивоа сложености. Дете сагледава свет као јединствену целину сачињену од међусобно чврсто повезаних елемената. Да би се интегративна настава практично реализовала, неопходно је одговарајуће планирање које представља озбиљан и сложен посао – детаљно проучавање материјала који се интегрише и врло пажљив избор наставних метода, средстава и облика рада ученика (Здравковић, Вучковић, 2014: 232). Интегративна настава је један од модела којим се врши међусобно повезивање наставних садржаја из више области (или нпр. наставних предмета). Пружа већу динамичност и интердисциплинарни приступ одређеној проблематици.

Интегративни начин сазнавања, који у себи спаја искуство, системско мишљење и оригинални приступ проблему. Када говоримо о општем образовању, тешко га је остварити применом традиционалних наставних програма у којима је спроведена строга предметна диференцијација. Мултидисциплинарна знања, којима се тежи у савременом образовању, интегришу се на основу интердисциплинарних веза и по хоризонтали и по вертикали, што би требало да допринесе целовитој визији и гледању на проблеме и појаве у окружењу са више аспеката. Настава постаје разноврснија, емоционално богатија и интелектуално вреднија. У пракси се најчешће примењује интеграција сродних садржаја из различитих наставних предмета (Здравковић, Вучковић, 2014: 228).

Примарни разлог за интегративни приступ музичкој настави је спој рационалног и емоционалног, научног и уметничког у процесу учења. Интегративни процес сазнавања и учења оспособљава децу за стицање социјалног искуства, духовног и емоционалног богаћења и омогућава целовити развој личности (Здравковић, Вучковић, 2014: 230). Интегративни приступ уметностима требало би да истиче могућности сваке од њих, чиме се отвара проблематика адекватног избора уметничких дела. Поставља се питање каква и која уметничка дела изабрати, а да она, с једне стране, буду разумљива малом детету, и да, с друге стране, могу да се

удруже у јединствену литерарно-ликовно-музичку оркестрацију на потребном естетском нивоу, представљајући исто тако, самостално узета свака за себе, вредан уметнички ентитет? (Каменов, 2010б: 204-205). Интегративна настава у области музике мора бити схваћен као једно од средстава којим се решава музичка проблематика а деца приближавају потребама савременог друштва (Стошић 2008: 96).

Синкретизам уметности у образовању. Комбиновање изражајних средстава различитих уметности најуспешније се употпуњује и богати дечји доживљај било које теме којом се баве (Каменов, 2010б: 210). Различитост садржаја различитих уметности и тиме повезана битна различитост у њиховом обликовању, али и рецепцији нужно произлази из различитости чула за која су повезана. Свакој уметности својствен је један круг идеја које она приказује својим изражајним средствима - као што су тон, реч, боја, камен, итд. Појединачно уметничко дело отелотворује, према томе, одређену идеју као лепо у чулној појавности (Hanslik, 1998: 47). Седмогодишње дете, како је то утврдио Гарднер, поседује могућност сложеног реаговања на различите видове уметности. Ипак, таква се компетенција не јавља у свакодневним ситуацијама, као дететово спонтано, уобичајено достигнуће или дOMET. Иначе специфични проблеми о којима дискутује Гарднер у вези са испољавањем у уметности су, такође, бројни: различити медији могу, због својих специфичности довести до специфичних погрешних схватања, затим, многа деца имају веома мало искуста са уметношћу (у односу на контакте са физичком или друштвеном стварношћу). Поред тога, квалитет тих искустава је различит и умногоме одређен чиниоцима средине, као и ставовима родитеља који могу или потпуно занемаривати или пренаглашавати уметничка искуства своје деце. Најзад, треба имати у виду и чињеницу да се област уметности често сматра сувише сложеном да би била приступачна просечној особи лишеној уметничког образовања (Mirković-Radoš, 1996: 202).

Међутим, утврђено је да су све уметности повезане, без обзира на то колико се међу собом разликују, ма како били различити медији којима се служе, као и да ли користе слична или различита изражајна средства. У књижевности, на пример, можемо јасно уочити музичке елементе, као што су стих, рима, ритам, рефрен и др. (који се посебно јављају у поетском говору). Такође, поједини правци у књижевности теже да музикализују песнички говор и усаврше његову живописност

истицањем елемената кроз које се изражавају слике и боје. Музичка дела су често инспирисана поетским остварењима (Rosandić, 1986: 177-178, према Каменов, 2010б: 202). Књижевна дела често садрже и ликовне описе предела и ентеријера, мртве природе, портрета, као и приказивање атмосфере у простору и сл.; најчешће у прози, али и у поезији. Колористички елементи у књижевности имају разноврсне функције, од обичне дескрипције до експресивно-метафоричког значења. Коришћењем речи као кичице постиже се сликовитост књижевног израза, односно обликовањем визуелних утисака у машти слушалаца (Каменов, 2010б: 202).

Горе наведено је нарочито важно, ако се узме у обзир уметнички доживљај детета, код кога још увек не постоји уочавање јасних граница између дела различитих музичких домена. Дете је способно да пронађе одређене додирне тачке када је у питању комуникација са различитим уметничким делима.

Имајући у виду веома широке могућности повезане примене свих уметности у васпитно-образовном раду, то треба чинити да би се он одвијао природније, спонтаније и прилагођеније деци. За то је веома погодно тематско програмирање и планирање у коме увек има места и за књижевни текст, као мотивацију за активност, илустрацију одређених садржаја, повод за разговор, појачавање доживљаја, резимирање рада на одређеној теми итд. (Каменов, 2010б: 210). Постоје различите могућности повезивања међу појединим врстама уметности. Оно што је основно, то је *доживљај уметничког дела, и само доживљај може бити подстицај за разговор, синтезу, закључак и друге видове комуницирања са децом*. На тај начин *децу навикамо да гледају или слушају уметничко дело са више емоција. Она при томе, слушају шта доживљавају друга деца, сазнају како је то саопштио уметник и тиме се отварају за прихватање различитих начина и облика мишљења и изражавања, што је веома важно за развој комуникације* (Кастори и др., 1991: 3, према Каменов, 2010б: 203-204).

Васпитно-образовни рад, који се односи на уметничке садржаје унапређује дечји смисао за лепо, развија способност доживљавања уметничких дела, пружа им основне појмове (уз помоћ којих ће лакше разумети ова дела) и оспособљава их за елементарно стваралачко изражавање у појединим уметничким медијумима (Каменов, 2010: 203). Основни циљ презентовања дела ликовне и музичке уметности, повезано са књижевним остварењима, је да деца добију почетне подстицаје за њихово интегрално и појачано доживљавање и разумевање, као и да инспирисана њима покрену властите креативне потенцијале. Садејством ликовне и

музичке уметности са литературом, уметност се враћа својим прапочецима, свом детињству, када је егзистирала у синкретичком јединству и прожимању својих видова испољавања (Каменов, 2010б: 204).

2.3. Систем перцептивних активности у музичком образовању

Садржаји музике су веома разноврсни и могу бити сами себи сврха. Међутим, уколико се ови садржаји деци представљају самостално, без објашњења и повезивања са елементима, појмовима и појавама из окружења или других области живота, њима се не могу на најбољи начин остваривати сви циљеви и задаци како музичког, тако и општег васпитања и образовања. Иако се музика прима путем аудитивне перцепције, она ипак није једини, а ни изоловани начин стицања искуства, већ је повезана са запажањем и ликовних, других акустичних (нпр. говорних) и кинестетичких појава. Ово значи да човек све појаве које га окружују не доживљава појединачно нити изоловано, већ као део целине, тј. неке опште „слике”. Ово нарочито важи за децу. Чињеница да у најмлађем узрасту детету морамо пружити интегрисана искуства како бисмо развијали не само музичке, већ и когнитивне, психомоторне способности у оквиру општег потенцијала наводи на изналажење нових путева при преношењу знања. Мишљења психолога музике потврђују да није довољно само подучавати дете да се креће у ритму музике, пева и свира на дечјим музичким инструментима, већ реализовати садржаје који ће пратити дечја интересовања и бити у складу са временом у којем живе. Природа музичког искуства деце је истовремено и когнитивна и афективна па се не сме искључити тзв. класичан приступ у процесу музичког образовања и васпитања, али се, свакако, може надоградити (Стошић 2008: 90).

Последњих година различита научна подручја откривају све веће интересовање за интермодалне интеракције у музици, а посебно за повезивање музике са визуелним уметностима и покретом. На теоретичаре музике утицали су Лакофови и Џонсонови појмови метафора и схема слика (Johnson, 1987; Johnson & Larson, 2003; Lakoff & Johnson, 1980, 1999) који су користили мапирање као основу за музичку анализу, теоријске моделе музичке структуре, и мета-теоријске приказе музичког дискурса (Brower, 2001; Larson, 1997; Saslaw, 1996; Spitzer, 2004; Zbikowski, 1997, 2002). Обично је појам метафора првенствено повезан са вербалном метафором. Ипак, према Џонсону (Johnson, 1987: 7), вербална метафора је само

результат много сложеније мреже веза у нашем искуству; и док је језик можда једини начин да опишемо овај метафорички процес, процес се не може свести на вербални или језички опис тога. Једноставно речено, вербална метафора подразумева претпоставку метафоричног процеса и стога је после стварног, језичког описа начина на који ми природно мислимо (Juntunen, Huvönen, 2004: 207).

Истраживања су показала да су деца, када су окружена богатом перцептивном атмосфером и окружењем који пружају различите варијанте слушних и визуелних искустава, мотивисана да уче музику (Wang, 2008: 32). Садржаји других уметности, употребљени унутар различитих активности (нпр. дидактичке игре везане за дела ликовних уметности, посматрање, опажање и разговор о делима ликовних уметности, гледање цртаних филмова, слушање бајки и прича и разговор о њима, интеграција драмских садржаја, подстицање деце на покрет, подстицање деце за развијање тактилног чула, итд.) требало би да побуде чула деце и подстакну активно слушање, опажање, разумевање и уважавање уметничког дела. Како у свом раду закључују Ендовицка и сарадници, развој опажања код деце не одвија се спонтано, већ под утицајем праксе и учења у току којих дете овладава социјалним сензорним искуством и укључује се у сензорну културу коју је човечанство створило. Одрасли формирају код детета методе упознавања са околином, упознају га са системом музичких звукова, говорних фонема, геометријских облика које је човечанство изградило, а такође га уче да их означава помоћу језика. Као резултат тога, дете усваја изврстан систем општеприхваћених *сензорних еталона*, које затим користи у својој перцептивној активности, анализирајући стварност и одражавајући је у синтетичким сензорним ликовима. Тај процес сензорног учења може се одвијати неорганизовано, стихијски – и онда се он показује као мало ефикасан. Када нам успе да га организујемо у складу са психолошким законитостима формирања перцептивних активности, онда ефикасност таквог учења може бити знатно повећана (према Zarogžes, Eljkonjin, 1967: 49). Уколико говоримо о музичком образовању деце, активности са делима различитих уметности интегришу се у тзв. *систем перцептивних активности*², чија је улога подстицање стварања менталних слика код

² Радоњић (1969) наводи да психолози под *системом* подразумевају кохерентну и обухватну, али и флексибилну организацију и интерпретацију чињеница и специјалних теорија. Изградња психолошког система претпоставља постојање добро утврђених чињеница и специјалних теорија. Такође, систем претпоставља логички доследну организацију чињеница и теорија. У контексту одређеног система свака посебна тврдња и чињеница добија најпотпуније објашњење. Неки психолози сматрају да систем у психологији мора задовољити одређене критеријуме. [...] У

деце, тако што ће искуства стечена на активностима везаним за садржаје других уметности моћи да упореде и повежу са стимулусима које примају слушањем музике. На тај начин музичко дело, у корелацији са делима других уметности, омогућава деци усвајање музичких појмова, развој *музичке перцепције и рецепције*, естетског развоја, креативности. Долази до музичког и касније, целокупног развоја. Активира се и подстиче дечје мишљење, машта и осетљивост за музичку уметност и буди се свест о постојању и чувању уметничке баштине. Такође, деца постају сигурнија у своју музикалност, али и у сопствено *вербално, кинестетичко, аудитивно и визуелно* изражавање. Зато је контакт деце са делима различитих уметности изузетно важан и неопходан у музичким активностима на предшколском узрасту и настави музичке културе на млађем школском узрасту. Али, требало би нагласити да ће додир деце са делима различитих уметности бити функционалан и сврсисходан једино ако се деца, кроз различите приступе и активности и игру, подстичу на опажање њихових карактеристика и њихово разумевање.

Сматрамо да је за холистички развој дечје личности и унапређење музичких способности деце у музичким активностима и настави неопходна визуелна, вербална, аудитивна, аудио-визуелна стимулација, као и стимулација покретом.

2.3.1. Визуелна стимулација

Међу свим уметностима посебну улогу има ликовна уметност због своје блискости деци и потребе сваког детета да од тренутка када може држати оловку, бојицу, креду – било шта што оставља трагове, обележи своје присуство у свету у коме се нашло (Филиповић, Каменов, 2009: 3). Стога је визуелна, ликовна стимулација у области музичког образовања јако значајна. Лако „хвата” пажњу слушаоца због њене природе и очигледних изражајних средстава. Међутим, визуелне представе могу имати како позитивне, тако и негативне учинке на учење и разумевање музике. Радица (Radica) тврди да, онде где се ради о просторној димензији музике, визуелност је углавном примерена па чак и пожељна као помоћ у

психолошком систему требало би да је јасно одређена врста чињеница којима се наука бави. Тако, на пример, чињенице могу бити субјективне или објективне, квалитативне или квантитативне, моларне или молекуларне итд. Такође се захтева да се одреди принцип повезивања појава. На пример, принцип повезивања може бити асоцијација по додиру, или, пак, захтев ефекта. Затим се захтева одређење принципа селекције. У систему треба да буде одређен принцип селекције дражи и одговора. Критеријуми система одређују извесну општу филозофско-психолошко-методолошку оријентацију (Kvašček, 1976: 371).

бољем разумевању музике, док временска димензија и сви елементи који су с њом у вези (ритам, музички облик) на неки начин измичу визуелности, потврђујући увек изнова своју апстрактност. Визуелне представе, стога, овде могу засметати и спречити исправан приступ музичким појмовима и музичким феноменима (Radica, 2011: 120). Обезбеђујући средства за посматрање и средства за едукацију чула можемо створити пажљиве посматраче. Када се једном успостави ова веза између детета и околине, његов напредак је обезбеђен. Усавршена чула му омогућавају да ефикасније посматра окружење, а предмети које посматра, привлачећи пажњу својом разноликошћу, да настави са тренингом чула. Ако, са друге стране, занемаримо образовање чула, знање о особинама физичких предмета постаје само део наше опште културе, која је ограничена стварима које смо научили и запамтили, што је неплодно (Montesori, 2017: 185). Исти поступак могао би се применити и у области музичког образовања.

Студије у области ликовних уметности су произвеле тип квалитативних података који су примењиви и у истраживању музике. Парсонс (Parsons, 1976, 1978, 1987) је предложио да оно што деца сматрају важним за визуелне уметности има значајне импликације за разумевање начина на који она примају овај феномен. Резултати његове студије из 1976. године су пружили доказе о четири фазе развоја, при чему се фазе међусобно разликују према начину на који субјект схвата естетске квалитете уметничког објекта:

1) **Ниво први**. Деца нису у стању да разликују осећања изазвана предметом. Ова фаза је дефинисана као *егоцентрична*.

2) **Ниво други**. Деца су у стању да постигну одређени степен одвајања од уметничког објекта на основу интервенције одређеног скупа правила. Естетске особине се налазе у задовољавању тих правила.

3) **Ниво трећи**. Деца поседују вишеструки, али можда некомпатибилан систем правила за перцепцију и рецепцију уметничког дела.

4) **Ниво четврти**. Естетски квалитети се сматрају квалитетима самог објекта, јавно доступне и засноване на интенционалним аспектима рада (Parsons, 1976).

Хана (Hanna) је у студији из 2014. године дефинисала елементе подударности музике и ликовних уметности. Наводи седам елемената визуелних уметности и музике, који деле заједничке карактеристике. Седам стандардних визуелних уметничких елемената су *линија, боја, текстура, трајање, простор,*

облик и форма. Ових седам елемената у области ликовних уметности на занимљиве начине корелирају са елементима у музици (Hanna, 2014: 291). Према аутору, *линија* у ликовним уметностима може се посматрати као мелодија у музици. Деца схватају да линије у визуелним уметностима праве „слике”, а мелодије у музици стварају нпр. „песму”. Линија и мелодија су линеарне и самосталне; почињу у одређеној тачки и настављају док не заврше. *Звучна боја* у музици је нешто што деца могу лако да уоче. Заиста, Сандра Трехуб (Trehub, 2006) је доказала да бебе од рођења могу да разликују много различитих звукова. Боје и тонови су лако препознатљиви деци, те деца често имају омиљену звучну боју или звук који воле. *Текстура* у визуелним уметностима је слична текстури у музици. У визуелним уметностима деца могу да виде текстуру, али и да је осете кроз додир. Текстура може, на пример, бити груба, глатка, неравна, тврда или мека. У музици, текстура се чује као садејство, интеракција звукова. Када се мелодијски гласови и инструменти померају у исто време и у истом смеру, текстура је глатка; када се гласови и инструменти крећу у различитим временским интервалима и правцима, текстура се доживљава као груба. Мали број гласова и инструмената ствара „слабу” текстуру, док вишегласје, односно већи број извођача ствара „густу” текстуру.

Трајање у визуелним уметностима представља задату тачку на континууму између таме и светлости. У музици, специфична динамика је такође тачка на континууму између гласног и тихог. Специфичан музички темпо је тачка на континууму између брзог и спорог. Трајање, динамика и темпо су посебно важни за афективно изражавање у визуелним уметностима и музици.

Употреба *простора* у визуелним уметностима може се упоредити са коришћењем ритма у музици. Простор у уметности се односи на удаљености или области око, између или унутар саставних делова дела. На пример, постоје физички материјали, као што су папир, платно, глина или жица, од којих се ствара простор у уметности. У музици, материјал на коме се налази музика је заправо време. Ритмови су различита трајања звукова и тишине смештених унутар одређеног временског интервала. *Облик* у визуелним уметностима подсећа на фразе у музици. У визуелним уметностима, облик је затворени облик на одређеној површини. Облик се ствара када се линија поново повеже сама са собом. У музици, фразе су препознатљиви мелодијски фрагменти. Контраст и понављање фраза чине музику интересантном, као што понављање и контрасти у облику дају уметности њену визуелну привлачност. *Форма* у визуелним уметности има три димензије: дужину, ширину и

дубину. Слично томе, хармонија у музици се ствара када се два или више тонова истовремено чују, те је такође вишедимензионална. Одвојени тонови у музици се слажу кроз хармонију на различите нове начине, а често је тешко чути одвојене тонове када се изводе заједно као сложене „звучне форме” познате као музички акорди.

Имајући у виду дате карактеристике визуелних уметности и музике, визуелна стимулација деце у функцији унапређења њихове перцепције и рецепције музике може да подразумева:

- 1) посматрање дела различитих визуелних уметности (слике, фотографије, графике, скулптуре, мозаици) и разговор о њима;
- 2) активности стварања – ликовног изражавања кроз различите материјале и медије;
- 3) различите едукативне игре – допуњалке, слагалице, пазле;
- 4) тактилне активности – опажање текстура, карактеристика материјала, облика.

У свакој од предложених стимулирајућих активности деца опажају елементе уметничких дела, њихова изражајна средства, уочавају елементе међу њима, сазнају о законитостима груписања, тј. изградње форме и целине. Имају могућност да се, подстакнута одређеним уметничким делима, креативно изражавају, развијају сопствену перцепцију, мишљење, али и оснажују чула. Споменуте активности свакако могу да имају и игровни карактер. Деца се ангажују у откривању елемената визуелних уметности и њихових изражајних средстава прво кроз истраживање, а затим кроз вежбу. На крају, постају довољно способна да користе музику и визуелне уметности као медије за комуникацију и изражавање.

2.3.2. Вербална стимулација

У предшколској установи дете има прилику да сазнаје и да изражава оно што је сазнало покретом, гласом, бојом и речју. У таквом раду лирска поезија има веома значајну улогу. Јер, на пример, ритам неке дечје песме може бити подстицај да дете песму прелије у ритмичан телесни покрет, њена звучност неодољиво „вуче” ка вокално-музичкој формулацији; њена сликовитост ка визуелном бележењу утисака оловком, кичицом или глином, а њен језичко-стилски садржај ка бескрајним пределима дечјег језичког самоизражавања. Још се једном потврђује да је поезија

одгонетка живота, јер је толико присутна у првим дечјим искуствима у истраживању себе и света (Каменов, 2010б: 89).

Приче, митови, легенде и бајке нуде моделе за интеграцију детета у културу и институције друштва. Приче дају значење прошлим догађајима и кроз њих предвиђамо како се ствари могу развијати у будућности. Ови модели, уколико се користе у образовању, дају наративно знање које представља критеријум компетентности и знања деце - да знају говорити, слушати и деловати унутар одређеног друштва и заједнице (Juntunen, Westerlund, 2011: 47-48). Како различите културе, места и времена подржавају различите приче, наративно знање и „читање” наратива, нуде начин приступа културним схватањима о томе шта је то бити човек - сам - у одређеном контексту (Bruner, 1990: 77), као и шта је то учитељ и дете.

Кландинин (Clandinin, 2006) описује нарацију као методологију и ослања се на Дјуијеве идеје о три димензије истраживања, које су, како каже, лична и социјална (интеракција) дуж једне димензије; прошлост, садашњост и будућност (континуитет) дуж друге димензије; и ситуација дуж треће димензије (према Nyland, Acker, 2012: 336).

Вићентије Ракић каже да песништво служи, првенствено, васпитању *духовних активности* (зато се и зове „уметност унутрашњости”), јер подстиче комбинаторну делатност код читаоца (или слушаоца) на нове варијације (Ракић, 1946: 40). Вербално исказане приче постављају когнитивне захтеве како за беседника, тако и за слушаоца који мора да схвати причу не ослањајући се на физичку потпору која постоји у сродним уметничким формама, као што су игре маште или драма. Како се прича одвија, слушаоца сам и без визуелне подршке мора да прати ликове и њихове потешкоће са којима се сусрећу кроз време и простор. На који начин се код деце развија процес разумевања прича да би на крају били способни да сами причају приче? Клер Голомб даје одговор да су све бајке и друге врсте дечјих прича засноване на низу истоветних структуралних карактеристика, тзв. *граматици приче* која обухвата редовне елементе у широком дијапазону прича, због чега се такође може применити и у анализи дечјих прича. Истраживања о разумевању и памћењу указују на то да деца постепено интернализују основе граматике, што им помаже да организују елементе приче на начин на који је чују, запамте, сећају се приче и осмишљавају сопствене приче (Голомб, 2012: 184). Када реченицу започнемо речима: „*Некада давно...*” као да притиснемо магично дугме које истог трена максимално фокусира дечју пажњу. Ове на изглед једноставне речи

деца идентификују попут сигнала за прелазак из света реалности у свет фантазије и маште. Информације које добијају и апсорбују причом, деца обрађују на вишем нивоу и тада учење постаје моћно (Војовић, 2012: 7).

Причање прича, највећи извор забаве, има древне корене из културе када људи још нису били писмени. Људи би се сакупили и слушали неку причу коју би беседник осмишљавао и обрађивао. Пошто су извирале из колективне меморије, из прошлости њихових предака, приче су снажиле осећај заједништва међу слушаоцима (Голомб, 2012: 182). Од давнина су приче, легенде, митови, басне и бајке биле и остале ефикасни метод за комуникацију информацијама, за подучавање о вредностима и за дељење важних животних лекција. Такође, приче имају и јединствену моћ да децу одведу и проведу пределима (стварним или замишљеним), да их сместе у средиште авантура, да им пруже могућност избора, да им омогуће да поделе и искусе емоције замишљених хероја. Приче обезбеђују природан, релевантан и забаван контекст за истраживање и откривање. Деца развијају когнитивне вештине попут анализирања, предвиђања, поређења, постављања хипотеза, имагинације. Приче помажу деци да развијају концентрацију, емоционалну интелигенцију, а посебно емпатију. Такође, приче су најефикаснији алат за широки спектар активности које развијају говор, позитиван став према другим културама, самопоуздање и кооперативност (Војовић, 2012: 7). Истраживања совјетских психолога о дечјој имагинацији су показала да у игри у току слушања бајки и у дечјем ликовном стварању јасно долази до изражаја специфични *реализам* детета (Зарогоžес, Елјконјин, 1967: 164).

Вербална стимулација деце у функцији унапређења њихове перцепције и рецепције музике може да подразумева:

- 1) причање различитих врста литерарних врста (бајке, басне, приче, песме) и разговор о њима;
- 2) активности стварања – вербалног изражавања измишљањем, настављањем започетих и причањем прича;
- 3) музичким представљањем ликова и радње књижевних текстова.

У оквиру датих стимулирајућих активности деца се подстичу да буду активна, да пажљиво слушају и прате ток приче. Често се од њих може затражити да се укључе у казивање приче, да на различите начине (гласом, покретом) представљају одређене ликове или радњу. Такође, тежи се проналажењу карактеристика и изражајних средстава који су у домену књижевности и музике

слични, који се додирују или надовезују. На овај начин подстиче се пажљиво слушање и развија осетљивост за уочавање суптилних разлика у музичким елементима и доношењу судова на основу тих разлика (Anderson, 2015: 3).

2.3.3. Аудитивна стимулација

Деца могу бити подстицана и музичким стимулусима да би лакше перципирала и разумела слушању музику. Циљ различитих активности које подразумевају слушање одређених звукова, звучних боја, стварање музике гласом, сопственим телом или дечјим музичким инструментима јесте да се дете оспособи да пажљиво слуша, перципира и проналази везе између изражајних средстава музике, да их разуме и доживи на одговарајући начин.

Постоји обимна литература о значајној улози интерактивне игре, мисли и језика у развоју деце, а велики део ове литературе произлази из рада Церома Брунера. Кроз дечје музицирање, које укључује и репродуковање и стварање музике, деца у ствари конструишу „наратив” у сопственом свету, тј. стичу способности да разумеју сопствени свет. Брунерова забринутост је у томе да разумемо како конструишемо наше верзије света, али не и како да откријемо верзију света која постоји изван нашег искуства. За Брунера, појединци и групе имају смисао и значење својих светова кроз конструисање наратива који организују кључне карактеристике њихових живота. Ови наративи не само да обликују наше искуство, они такође показују наше „културно чланство”. Музика је један од заједничких симбола и облика заједнице на којима појединци црпе свој идентитет и представља моћно средство кроз које се конструише значење и демонстрира културно чланство. Кроз музички ангажман као слушаоци и чланови публике, извођачи, импровизатори и композитори, појединци су у могућности да истражују низ идентитета у музици и кроз музику (Barrett, 2016: 45). Кроз ове процесе музика постаје средство којим се сопство конструише, приповеда и њиме комуницира. Укратко, музика се може посматрати као наративна уметност, а стварање музике као наративни чин у нашем пројекту идентитета (Barrett, 2016: 46).

2.3.4. Аудио-визуелна стимулација

Распрострањеност мас-медија данас омогућује реализације досад незамисливих извођења. Ове свеобухватне могућности школа треба да каналише свим позитивним примерима, одабраним садржајима наставе и ваннаставним активностима које нам стоје на располагању (Терзић, 2003: 204). У аудио-визуелна средства која могу послужити за сензорну стимулацију у функцији музичког образовања могу се сврстати филм, цртани филм, балет, плес.

Медији уопште, а *цртани филмови* посебно, су користан материјал за сензорну стимулацију деце. Представљају легитимни, занимљив и привлачан извор података (Giarelli, Tulman, 2003: 945). Цртани филмови су бајке испричане кроз медијум филма, где је бајка једноставна структура у погледу заплета, ликова, позадине и морала (Grgurović, Fabris, 2011: 789). Из цртаних филмова, као и из бајки, деца могу да науче различите обрасце понашања, манира, обичаја, али и да издвоје позитивне карактеристике личности (жртву, стрпљење, храброст, истинољубље), а да елиминишу оне негативне. Цртани филмови доносе много позитивних порука и код деце буде знатижељу да сазнају непознато. Такође нуде могућност да се деца упознају са музиком (Гортан-Царлин 2011: 188), да праве поређења ликова и њихових музичких карактеризација, да се упознају са инструментима и изражајним средствима музике.

Балет као уметничко, музичко-сценско дело у себи носи различита изражајна средства књижевности, музичке, ликовне и драмске уметности, покрета и игре. Састоји се од два битна елемента: уметничке игре и музике у тесној међусобној повезаности. Игром се представља драмски садржај, немим језиком балетских покрета, фигура и градација. Комплексност балета омогућава његову веома успешну интеграцију у васпитно-образовни процес у школама и музичке активности у предшколским установама. Посматрање и разговор о балету у великој мери може да допринесе развоју дечјих способности и интелигенције. Из перспективе музичких активности, балет је значајан јер на успешан начин повезује звук и слику. Деца могу да виде различите покрете, садржаје, костиме, елементе сценографије, све у циљу бољег разумевања идеје балета, композиције и музичке експресивности. Такође, разговором повезују оно што виде са личним осећањима и искуствима (Ивановић, Судзиловски, 2017: 74-75).

Уколико резимирамо карактеристике аудио-визуелних уметности и музике, могли бисмо рећи да би се аудио-визуелна стимулација деце односила на:

- 1) посматрање дела аудио-визуелних уметности (инсерт из филмова, цртаних филмова и балета, плесови) и разговор о њима;
- 2) активности изражавања кроз покрет и плес;
- 3) разговор о изражајним средствима датих уметности и музике.

У свакој од предложених стимулирајућих активности деца су подстакнута да опажају елементе и изражајна средства посматраних уметничких дела, учачају карактеристике музике и њену улогу у датим делима. Такође имају могућност да се изражавају покретом, мимиком, и тиме вежбају чула.

2.3.5. Стимулација драмским садржајима

*Драмски метод*³ препознаје све могућности приче и зато је прича у центру структуре драмског метода. Деца имају урођени драмски инстинкт, а може се рећи да сви ми живимо у драмској форми. Детаљним планирањем и интеграцијом приче и драмских техника, свака прича за дете постаје изазов да се активно укључи и постане део приче, њен главни јунак који трага, истражује, доноси одлуке, и, наравно, на крају успева да постигне циљ (Војовић, 2012: 8). Уколико деци доделимо само улогу слушаоца током приповедања, то може довести до пасивизације. Најбољи начин одржавања дечје пажње јесте да се током интерпретације приче употребе драмске технике које ће деци доделити улогу активног приповедача и учесника. Тада се наставник и деца налазе у партнерском односу. Деца се емоционално и стваралачки ангажују, буди се стваралачки немир, постиже се висока унутрашња мотивација (Војовић, 2012: 8). Драмски метод путем драмских техника деци обезбеђује могућност за рецепцију приче путем ангажовања свих чула и активно учење на више различитих нивоа. Такође, на свим нивоима упућује на ангажованост детета, а не само на аудитивни пријем.

Увођењем драмских садржаја у музичке активности код деце се креира јединствена равнотежа између мисли и осећања, она постају заинтересована за

³ Драмски метод је у нашој земљи установила Душица Бојовић. Иако метод није намењен музичком образовању, већ општем раду са децом, његови елементи могу бити изузетно занимљиви и значајни за постизање циљева датих у званичним документима везаним за музичко образовање. Такође, елементи драмске методе наћи ће се и у Експерименталном програму.

учење, које постаје нешто у чему уживају. Драмски метод подстиче децу да се осећају слободно у невербалном изразу. Када деца истражују и откривају различите аспекте покрета, онда су сва њихова чула ангажована. У оваквим активностима (нпр. пантомима, креативни покрет) деца су растерећена притиска дијалога, увећавају просторну свесност, проширују и уче начине физичког изражавања, постају свесна могућности свога тела, препознају своје и туђе емоције. Телесна свесност је есенцијални део свесности о сопственим осећањима. Учење је продуктивније уколико је цело дечје тело укључено. Сва чула су активирана када деца истражују различите аспекте путем покрета (Бојовић, 2008: 12), што је јако значајно и за перцепцију и разумевање музике коју деца слушају.

Акционе приче су приче у чијем приповедању активно учествују приповедач - наставник и сва деца. Акционе приче код деце развијају способност активног слушања која је веома важна и за слушање музике. Могу да помогну деци и да их усмере када да буду мирна и само слушају, а када да се укључе. Ако деца имају активну улогу у току причања приче, она боље разумеју идеју, ангажованија су, јача је концентрација, мотивисаност, и деца лакше сагледавају концепт и унутрашњу мудрост и поруку саме приче (Бојовић, 2008: 42). У акционе приче може се интегрисати и покрет, дечји музички инструменти, стварање и имитација различитих звукова, што их чини корисним средством за унапређење музичког образовног процеса.

2.4. Најутицајније методе и приступи музичком образовању у XX веку

Традиционални приступ учењу музике у основним школама захтева велики напор од деце који по много чему не доводи до жељених резултата нити до разумевања данашње музике. Такође, у предшколским установама, музичке активности, и поред захтева који су постављени у *Програму предшколског васпитања и образовања*, најчешће нису систематично организоване. Како је данас у фокусу музичког васпитања и образовања развој креативности, активирање деце у оквиру музичког образовања и стварање будућих љубитеља музичке уметности, у музичко образовање се све више уводе различити креативни приступи. Како наводи Емеше Терзић, креативним приступима могу се отворити путеви оним музичким квалитетима који ће од детета створити љубитеља музике. Ради се о музичким садржајима који не захтевају првенствено учење нота већ омогућају његово

активирање другим средствима као што су плес, свирање на дечјим инструментима који не захтевају посебно учење, активирање одређеног појма. Полази се од конкретног ванмузичког елемента и на њега се надовезује музички садржај (Terzić, 1998: 21).

У последњих неколико деценија се, углавном на Западу, а у мањој мери код нас, у процес учења музике поново уводе садржаји различитих приступа и метода које су установљене и развијане током двадесетог века. Реч је о Монтесори (Montessori) методи, приступу Далкроз (Dalcroze), Вард (Ward) методи, Вилемс (Willems) методи, Мартеноовој (Martenot) методи, Орфовом (Orff) приступу, Кодаљевој (Kodály) методи, Сузукијевој (Suzuki) методи, Валдорф (Waldorf) приступу, приступу Ређо Емилија (Reggio Emilia). Ове методе заслужују посебну пажњу јер активирају дечју личност у великој мери и омогућују здрав приступ дететовим психофизичким особеностима (Terzić, 1998: 23). У оквиру овог дела поглавља биће дат преглед (по азбучном реду) наведених метода.

Метода Вард. Подстрек да се бави музиком, амерички педагог Џастин Бејард Вард (Justine Bayard Ward, 1879-1975), добила је од Томаса Едварда Шилдса (Thomas Edward Shields, 1862-1921), након договора о сарадњи за писање музичких уџбеника. Други важан моменат њеног усмерења био је семинар о грегоријанској музици, одржан 1920. године у Њујорку. На семинару је добила позив да посети Француску, што је и прихватила, те се у манастиру Солмесес детаљно упознала са методом учења корала. Тамо је имала прилику да види рад на ритму, палеографији⁴ и схеиронимији⁵ (Terzić, 1998:26).

Џастин Вард је своју методу засновала на идеји да је „музика велики педагог”. Сматрала је да музика делује директно на интелигенцију, вољу и осетљивост и да након религије, представља, на најдубљи могући начин, извор осећања. У својој методи, која се темељи на дугогодишњем искуству, у музичком васпитању младих инсистира на раном почетку (узраст од пет-шест година). Сматра да се музика налази у сваком, само би је требало на време активирати. Од првог тренутка требало би код деце побудити интерес. Овде је личност наставника важан

⁴ Палеографија (грч. παλαιός+ γράφω – старо, древно писање) је наука која се бави проучавањем старог (нотног) писма.

⁵ Схеиронимија - хирономија, кретање руку по извесним правилима, начин дириговања у средњем веку.

фактор (Ward, Perkins, 1920: 15). Он би требало да помогне у развоју вокалних способности, изражавању деце, али и да учини да деца заволе музику и у њој уживају. Покрет је у методи Вард у првом плану. Њиме се развија осећај за ритам, мелодију и форму. Ритмичке вежбе које садрже смењивање наглашених и ненаглашених јединица, тезе и арзе, имају важну улогу на свим часовима. Ученици на њих реагују покретима и у ваздуху „цртају” хиронимију. Џастин Вард је увидела да је хиронимија погодна за примену и у основним школама јер деца осећају покрет и реагују на покрет (Terzić, 1998: 26-27).

Вард метода је усмерена искључиво на активност певања код деце. Глас сматра најважнијим инструментом, као и да сва деца могу да певају уз одговарајућу вокалну и слушну обуку. Сваки час реализован по Вард методи садржи вежбе за обликовање гласа, ритмичке и мелодијске вежбе, импровизације, записивање нота, читање с листа уз усвајање и памћење одређеног броја песама. Вард је својом методом средњовековне начине певања, односно дидактичко-методичке квалитете старог учења модификовала за потребе тадашњег музичког образовања. Да би је сачувала, пошла је од традиције и на њеним основама градила своју методу. Како наводи Емеше Терзић, елементе научних сазнања из психологије и дидактике зналачки је укључила у своју методу рада и тиме оправдала дидактичко-методичке вредности своје методе, али се истовремено тананим нитима везала за достигнућа музичке прошлости у овој области (Terzić, 1998: 28).

Читање нота прво се уводи помоћу бројчане нотације, јер деца на почетку образовања нису у могућности да схвате симболичке представе - ноте. Након усвајања овог начина читања уводи се и линијски систем, постепено од прве до пете линије, са задржавањем на четвороредом линијском систему. Паралелно се уводи и грегоријанско нотно писмо које у солмизацији полази од дурских тонова. Реализација ових музичких захтева омогућује увођење импровизације у оквиру грегоријанског певања. Аутор метода такође сматра да би децу требало охрабрити да компонују мелодије - са или без речи - не са идејом да постану велики композитори, већ једноставно да се музички изражавају. Стваралаштво на тај начин постаје драгоцен помоћ у развијању музичког укуса и темперамента детета. Све док дете не научи да користи тонове и ритмове као што би користило боје у кутији бојица, оно остаје изван подручја уживања у музици. Композиције морају бити продукт дететове активности и идеје, а не имитирање концепта одраслих. Детету је, међутим, свакако потребно вођење и стимулација од стране наставника (Ward, 1936: 8). Такође, аутор

као једну од активности предлаже и драматизацију приче, једно од средстава за подстицање дечје жеље за изражавањем. Наставници различитим методама привлаче пажњу детета на нпр. симетрију, равнотежу, контраст (мелодијски или ритмички) који дају карактер фразама мелодије.

Вард метода захтева наставнике који су добро упознати са психофизичким могућностима деце и зато се инсистира да у основним школама учитељи изводе наставу музичког васпитања. Овакав став повлачи за собом потребу за методички добро припремљеним учитељем. Он има на располагању велики број дечјих и народних песама других народа, каноне Великих мајстора, примере из Грегоријанског корала. Ту спадају још приручна литература за учитеље, радне свеске за ученике и пригодни планови и програми рада.

Данас ова метода има следбенике у Холандији и Француској, где се у току лета сваке године одржава приближно 30 семинара, у Италији, Португалији, Белгији, Канади. Добро се уклопила у образовни систем петнаестак земаља света.

Метода Вилемс. Едгар Вилемс (Edgar Willems, 1885-1978) је рођен крајем XIX века у Белгији. Прво је студирао сликарство, да би се касније посветио музици. Сматрао је да би на побољшању музичког образовања требало радити континуирано и да би то требало да представља основни задатак и главни циљ сваког наставника музике, али и музичког уметника. Његов рад се кретао у два правца: 1) организовао је наставу музике у основним школама и 2) извршио је реформу музичког образовања на конзерваторијуму. Овакав приступ значајан је јер се систематично ради на свим пољима музичког образовања. По Вилемсу, музичко образовање требало би да започне већ код деце узраста две-три године и да буде садржајно и систематично до поласка детета у школу. Реформа образовања на академском нивоу битна је, јер се будући наставници музике, али и уметници обучавају како да своја знања у области музике пренесу другима.

Вилемс је музику везивао за духовни свет и у њеним законитостима је тражио везу са психологијом и филозофијом (Terzić, 1998: 29). Ове идеје износи у свом најзначајнијем делу *Психолошке основе музичког васпитања* (*Bases psicológicas de la educación musical*, 1961). Своју методу засновао је на идеји о постојању природне везе између физичких особина музике и духовне снаге човека. Полази од филозофског схватања да деца имају одређена животна искуства, те у својој методи музичког образовања прати фазе учења матерњег језика. Води децу кроз етапе учења

матерњег језика истовремено са учењем музике, пратећи природне фазе развоја детета и његове психичке карактеристике (Terzić, 1998: 31). По њему, чување говора представља почетну фазу учења језика и аналогно је слушању музике, звукова, тонова, посматрању извора звука (уколико је дете у могућности). Следеће фазе рада су: перцепција звука говора/музичких тонова; памћење речи/тонова; познавање значења речи/музике и њихових изражајних могућности; рад са речима/тоновима, ритмовима, песмама; учење говора и читања у језику/музици. У последњој фази (период до поласка у школу) дете постаје писац/композитор. Ове етапе реализују се корак по корак, до постављеног циља (Terzić, 1998: 30). На овај начин код деце се подстиче и активира радозналост, заинтересованост, свесност, као и способност апстракције.

Како Вилемс наводи, развојни психолошки процеси деце су следећи: сензорна активност и памћење (сензорна имагинација); афективна активност (афективна имагинација, репродуктивна имагинација); ментална активност (репродукција менталне имагинације, импровизација, рефлексивна ментална свест); креативна активност (креативна имагинација) (Willems, 1981: 29). Музичко васпитање, по њему, покреће и води психичке карактеристике детета од материјалног ка нематеријалном, које се манифестује у духовним (психичким), чулним (афективним) и умним (менталним) особинама детета. Звук, ритам, мелодија, песма, полифонија, хармонија су такве бесконачне музичке творевине да им нису потребни никакви додатни садржаји (Terzić, 1998: 30). Стога су специфичности Вилемс методе приступ мелодији и формирању чувења/слуха; аналитичко опажање музичких елемената (Willems, 1940); систематизација образовног процеса према добро дефинисаним структурним принципима као што су: глобални процес учења од општег (искуства) до појединачног, аналитичког (теоријског); подела сваке лекције у неколико делова (слушање, ритам, песме, природни покрет); асимилација музичког поретка (звучи, скале, називи тонова, линијски систем, итд.) (Cozzutti et al., 2014: 14). Аутор у својим радовима није дефинисао експлицитну теорију учења која би подржала процес музичког образовања који је заговарао. Међутим, може се приметити да је аутор установио активне стратегије вежбања, да би касније теоријски приступио различитим аспектима музике. Код Вилемсове методе не постоје критеријуми за оцењивање које је дефинисао аутор. Како наводе Козути и сарадници, све време се оцењују следећи

параметри: осећај за ритам, пластичност акције, интонација, асимилација аранжмана, креативност, музички слух, флуидност у читању (Cozzutti et al., 2014: 14-15).

Вилемс у *Психолошким основама музичког образовања* наводи да певање мора имати најважнију улогу у почетном музичком образовању, јер песма представља синтезу мелодије, ритма и хармоније. Представља најбоље средство за развој унутрашњег чувења, тј. кључ стварне музикалности (Willems, 1961: 24). На часовима музике 20 минута се пева, док је 20 минута посвећено осталим активностима. Песмом се уводе мелодијске, ритмичке и вежбе покрета. Такође, у Вилемсовој методи од самог почетка имитација је важан облик учења (Cozzutti et al., 2014: 16-17).

Прва фаза музичког образовања, тј. увођење „у ослушкивање” музике у Вилемсовој методи започиње коришћењем различитих удараљки (звончићи, фрулице, ксилофони, металофони итд.). Дете слуша, разликује тонове и реагује на њих покретом. У овом сегменту рада присутне су и групне и слободне импровизације. Ритмови који се реализују куцањем, по Вилемсу су звучни покрети помоћу којих се деца крећу, водећи рачуна о времену, интензитету и брзини. Плес и покрет представљају важне активности у Вилемсовој методи. Кретање у укупном простору је интегрисано у активност слушања (Frega, 1996: 70). У вези са тим, Вилемс каже да се у музичком васпитању деце могу извести многе вежбе, како би се развијала прва перцепција кретања тела. На тај начин подстиче се моторичка имагинација, која представља основу за музички, али и сваки уметнички ритам (Willems, 1964: 27). За постизање циља постоје прецизна дидактичка средства.

У солфеђирању полази од Тоника „до” методе, коју сматра основом. Полази од дура и на тоновима тоничног трозвука гради лествични низ. У певању користи солмизацију (абегеду не помиње), ступњеве бележи римским, а степене арапским бројевима. На овај начин читање, писање и диктати лако се аутоматизују (Терзић, 1998: 30). Вилемс је у активности, истовремено са својим „интервалским песмама”, укључивао и светску музику. Био је заинтересован за перцепцију и дискриминацију интервала који се користе у западњачким културама, као и за звучно истраживање стваралаштва савремених композитора. Користио је неконвенционалне музичке материјале и интратоналне интервале. Његово образовање иде чак у сфере авангардне музике где нпр. интратонални звончићи (и до 1/16 тона) слушаоца одводе из темперованог система тонова (Frega, 1996: 69).

Метода Вилемс је заступљена у многим земљама шпанског и португалског говорног подручја. Када је настала, могла је да да свој допринос реформи наставе музике коју је започео Далкроз крајем XIX века. Значајно је приметити да је аутор често цитирао управо радове Далкроза и Марије Монтесори и да је свој метод засновао на сличним идејама. Како наводи Ана Лусиа Фрега (Ana Lucía Frega), Вилемса би, заједно са Мартеноом, требало сматрати пиониром у потрази за музичким стимулансима који би унапредили обуку слуха и апрецијацију, фокусирајући се на савремену музику, али и због подстицања снажног мултикултуралног приступа (Frega, 1996: 69).

Метода Кодаљ. Золтан Кодаљ (Zoltán Kodály, 1882–1967) био је мађарски композитор, етномузиколог и музички педагог. Сматра се, заједно са Белом Бартоком (Béla Bartók, 1881-1945), зачетником новог стила мађарске уметничке музике, која је заснована на народној музичкој баштини Мађарске. Кодаљ је дао свој допринос и музичком образовању. Његови филозофски и педагошки доприноси на пољу музичког образовања постали су познати као Кодаљ концепт⁶ или Метода Кодаљ. Своју методу поставио је у односу на временски критеријум за њену реализацију – период од сто година, а у односу на садржај - упознавање ученика са наслеђем мађарске музике. Средства којима се ова метода служи требало би да омогуће читање и писање музике код ученика у основним школама (Terzić, 1998: 34).

Основне идеје Кодаљ методе јесу: 1) свако има право да буде музички писмен и може да ужива у музици; 2) певање може и требало би да обезбеди основу за разумевање сваке врсте музике; 3) музичко образовање требало би започети у најранијем могућем узрасту; 4) дететова властита култура обезбеђује његов музички „матерњи језик” (народна музика је „музички матерњи језик” детета, а народне песме представљају идеалан материјал за музичко образовање); 5) у настави би требало користити само музику (народну или уметничку) која поседује јасне квалитете; 6) само најбољи музичари требало би да подучавају музику; 7) лекције би требало да буду са дететом у центру, а све активности засноване на принципу откривања.

⁶ Користи се појам *концепт*, јер сваки концепт нуди само оквир за рад – за сваког практичара није дефинисан тачан опсег и редослед активности, материјала или садржаја које би требало да користи у раду.

Кодаљ је веровао да би музика требало да припада свима, а не само музичкој елити. Каже да је право сваког грађанина да научи основне елементе музике и да му се преда кључ којим може ући у закључани свет музике. Отворити ухо и срце милиона према озбиљној музици је велика ствар (Kodály, 1974: 77). Сматра да је уз музику „осветљен” читав будући живот. Музика је такво благо у животу да нам помаже у многим проблемима и тешкоћама. Музика је храна и еликсир. Музика умножава све што је лепо и вредно у животу (Kodály, 1985: 9).

Поред тога што је говорио о значају музике у школском курикулуму, Кодаљ је писао о различитим димензијама музичког образовања. Оне подразумевају извођење, музичку писменост и вештину критичког мишљења, креативност, пажљиво слушање, као и познавање културног и музичког наслеђа. Ако желимо да код деце развијемо самосвест и емоције, да буду добро едуковани, потребно је да их образујемо да буду:

1. Извођачи (да стварају и репродукују музику);
2. Неговатељи музичке и културне баштине;
3. Критични мислиоци;
4. Креативна људска бића;
5. Слушаоци (Houlahan, Tacka, 2008: 20-21).

Чокси и сарадници називају Кодаљеву методу подучавања приступом за подстицање дечјег развоја (Choksy et al., 2001: 83) јер је високо структурирана и секвенцирана, са јасно дефинисаном хијерархијом вештина и концепата у сваком елементу музике (Bowyer, 2015: 70). Према Кодаљу, дете би требало да изгради свој матерњи језик у музици што раније, а школа је та која би требало да преузме на себе ту одговорност. Она је велика, јер се будући ставови у односу на музику углавном формирају у школским клупама. Из ових разлога часови би требало да се реализују сваки дан, јер се музичким образовањем развијају, у хармоничном складу, и остале способности (Terzić, 1998: 35). Такође, аутор методе је веровао да ће учење бити најуспешније ако се почне од једноставног и настави ка комплексном.

Кодаљ је сматрао да је певање најнепосредније средство за музичко образовање. Захтева брзу интернализацију звука и обезбеђује тренутно учешће у музичком искуству. С обзиром да је људски глас најинтимнији од свих инструмената и унутрашњи слух се лакше развија кроз овај лични медијум, глас је најлогичнија полазна тачка методе (Houlahan, Tacka, 2008: 21). Свако дете способно је да пева.

У Кодаљ музичкој учионици деца прво активно учествују у комбинацији музичких активности - певања, стварања ритмичке и вокалне пратње за научене песме и активног слушања. Такође, Кодаљев приступ нуди богат низ средстава и концепата за развој музичке писмености. Деца која уче музику према Кодаљ методи најчешће развијају слух и музичке способности потребне за цео живот. Како наводи Лори-Ен Долоф, Кодаљеве технике подучавања пружају одличну основу за „решавање музичких проблема” и „смањење проблема” у музичком образовању (Dolloff, 2009: 283).

Метода Кодаљ заснована је на дугорочним плановима и прилагођена је развојним карактеристикама деце. Курикулум је спирални, тј. лекције су замишљене на начин да се претходно научени појмови или материјал прво обнављају, па се уводе нови, све сложенији музички појмови и садржаји. Метода Кодаљ полази од идеје да звук претходи симболу, што значи да наставници децу подучавају прво музичким вештинама, па онда појмовима и терминологији. Народне песме и уметничка музика су пажљиво одабране, уређене са прогресивном сложености, тако да се вештине, концепти и терминологија могу лако учити. Усвајање нових садржаја полази од музичког искуства, кроз вођено откривање, преко учења напамет, до употребе симболичке репрезентације. У процесу учења битан је моменат трансфера знања (примене наученог на нове ситуације), али и креативност деце⁷.

Аутор методе наводи да је сваки од елемената музике појединачно драгоцене средство у образовању. Ритам развија пажњу, концентрацију, одлучност и способност имитације. Мелодија отвара свет емоција. Варијације динамике и тонских боја изоштравају слух. Певање је, на крају, таква вишеструка физичка активност да је њен ефекат немерљив (Kodály, 1974: 130). Слушање музике такође је важна компонента методе Кодаљ. Без обзира на активности у музичкој учионици, деца се стално подстичу да слушају - када изводе или стварају музику, или развијају сопствене вештине критичког мишљења.

⁷ Модел учења и подучавања у Кодаљ методи подељен је у три фазе: когнитивна фаза, асоцијативна фаза и асимилативна фаза.

- У *когнитивној фази*, деца доживљавају и перципирају нови концепт и елемент у циљном обрасцу кроз кинестетичке, слушне и визуалне активности, увек у контексту извођења и уживања у музици.

- У *асоцијативној фази*, деца повезују своје кинестетичко, слушно и визуелно разумевање новог појма и научених сличних појмова.

- У *фази асимилације*, деца настављају да развијају своје музичке вештине, укључујући и новонаучени музички елемент (Houlahan, Таска, 2008: 145).

Уметност је репрезентована уметничким делима, те се једино са њима може учити. Зато би наставно градиво требало да буде на високом уметничком нивоу. Средства која репрезентују тај уметнички квалитет по Кодаљу су народне песме. На дечјем узрасту оне би требало да сачињавају квантитативни и квалитативни садржај наставне материје. Прешле су пут пречишћавања кроз генерације певача и оно што је до данас остало бисери су народног стваралаштва. По Кодаљевој методи песме су сређене и распоређене тако да својим местом и редоследом примењивости задовољавају методологију музичке наставе. За реализацију оних садржаја за које не постоје одговарајући примери у свету народне музике требало би подстицати композиторе на стварање (Terzić, 1998: 36). Да би предавали музичке елементе, наставницима је потребан низ наставних материјала који су средство (али не и циљ) за подучавање основних музичких вештина. Они укључују певање, солфеђо, ритмичке слоге, знакове за руку, дечју књижевност и народне приче, активност кретања и различите инструменте.

Важан циљ Методе Кодаљ јесте да би музику требало да подучавају, чак и најмлађој деци, само они наставници који су и сами одлични музичари (Bowyer, 2015: 70). Што је музичар бољи то ће лакше привући друге у магични свет музике. На тај начин ће допринети да музика припада свима (Kodály, 1974: 124). Наставници морају развијати музичке способности ученика, али и упознавати са музичком литературом, како да мисле критички, решавају проблеме и постану музички писмени (Houlahan, Taska, 2008: 116). Наставник ствара стимулативну, пријатну и оснажујућу атмосферу у учионици – што је суштина Кодаљеве методе.

Кодаљ се залагао да уметност буде представљена деци на такав начин да није обавеза већ радост, и да подстакне код детета мотивацију за учењем или слушањем квалитетне музике. Када би деца стекла знања о различитој музичкој литератури, почевши од музике сопствене заједнице, и проширила их на музику других заједница као и на уметничку музику, била би у позицији да постану носиоци и неговатељи сопственог културног наслеђа. Кодаљ је веровао да би материјал који одговара физичким, развојним и психолошким потребама младих могао да се нађе у народним песмама њихове заједнице. Високо је вредновао народне песме због њихове једноставности, лепоте и наслеђа, али је наглашавао важност коришћења само аутентичних народних песама, повезујући их с народном музиком других култура, са најбољим уметничким песмама и уметничком музиком (Houlahan, Taska, 2008: 23).

Метод Мартено. Морис Мартено (Maurice Martenot, 1898-1980), француски пијаниста, музички педагог и композитор, творац је, за своје доба, новог музичког образовног система. Мада своју методу везује за учење инструмента, неке основне поставке интересантне су за дечји музички развој уопште. Његова метода полази од две основне претпоставке: 1) техничке вежбе требало би „уклесати” у памћење и тиме их ослободити и развити и 2) дух је важнији од слова, а срце од разума (Terzić, 1998:31). Мартено је подржавао рад Далкроза и Марије Монтесори, и покушавао је да пронађе музичке стимулансе који би унапредили развој слуха код појединца и његову апрецијацију, фокусирајући се на савремену музику и мултикултурални приступ (Frega, 1996: 69).

Идеја од које је Мартенот пошао било је питање да ли су у области музике потребни наставници музике или наставници у пољу уметности? Према његовом мишљењу, наставник очекује опипљиве резултате код ученика у кратком временском року. Са друге стране, наставник у пољу уметности је посвећен оним резултатима који помажу развој појединца и његове опште осетљивости, унутрашњег живота; који развијају дисциплину, машту, самоконтролу и подстичу мотивацију да пронађе задовољство у активностима откривања, изражавања и стварања. Музика не би требало да припада само професионалној елити, већ свима и да омогућава уживање у слободном чину бављења музиком, те у свакодневном откривању себе. Проналажење равнотеже између ова два концепта је изазов доброг наставника (Martenot, 1993). Аутор настоји да оспособи наставнике да постану свесни, са образовне тачке гледишта, значајних разлика између елемената који дају материјалну форму музици и саме музике. Потребно је оспособити појединце да разумеју музику, тј. да покушају да „дешифрирају” музичку идеју. Једино на тај начин, музички знаци представљају ознаку за музичко искуство.

Метод Мартено заснован је на следећим принципима, дефинисаним у односу на друге образовне системе његовог времена:

- 1) потребно је створити љубав према музици;
- 2) музика би требало да буде део општег образовања појединца;
- 3) учење би требало да се односи на цело биће, осетљивост и интелигенцију појединца, тј. требало би да се подстиче целокупни развоја појединца;
- 4) потребно је пружити могућност сваком појединцу за каналисање енергије;
- 5) значајно је развијање способности слушања музике и слушања уопште;

6) теоријска знања је потребно представљати кроз живу форму, коришћењем музичких игара;

7) битно је оспособљавати наставнике да бирају квалитетну, добру музику, да користе ритмичке игре, маршеве, покрет, вежбе за опуштање и концентрацију у различитим областима (певање путем имитације, солфеђо, импровизација, ритмичко читање) (Martenot, 1993).

Метод полази од појединца онаквог какав јесте, са својим инстинктивним импулсима и духовним циљевима који су изражени заједно у естетском осећању (Martenot, 1966: 8). Дете је у фокусу овог метода, јер деца имају сопствене аспирације, радости и патње, понекад укорене у несвесном, које су најчешће и њима самима и наставницима непознате. Уметност и музика пружају могућност да их деца усмере, али и да се слободно изражавају. Дете мора бити доведено до оног стања у коме ће се осећати сигурно и комотно и у коме ће моћи слободно да се изражава. Тако ће музика за њега постати снажан фактор равнотеже и хармоније. Мартено сматра да је увођење теоријских појмова у дечјем узрасту апстрактно и бескорисно. Најбоље је када су произашли из личног искуства и блиско повезани са практичном применом, тренутном и трајном (Martenot, 1993: 23). У том процесу значајна је улога наставника, јер он подстиче дете да пређе из стања сензације у стање рефлексије, освешћујући оно што је чуло и доживело. Потребно је да детету буде дозвољено да прво ужива у сензацијама, а затим да их освести. Дакле, прво мора постојати конкретно сензорно искуство, а касније се укључује интелект. Мартено је велику пажњу посвећивао слушању. Како наводи, слух код деце може бити пасиван (слушање музике у позадини), активан (свестан, слушање музике коју дете никад није чуло; али и препознавање познатих звукова), и веома активан (аутор даје пример када нпр. мајка прича познату причу или пева познату песму, док је дете са пажњом прати, замишља сцене, узбуђује се, изненађује) (Martenot, 1979: 56). У традиционалној настави солфеђа слушање је аналитичко, док је циљ овог метода да се код деце створи навика пажљивог слушања, подржаног покретима повезаним са карактеристикама звука.

Мартено није у својим радовима дефинисао конкретну теорију учења која би подржала музички процес који је заговарао. Материјали који се користе су песме за децу, психомоторни материјали, слова и речи, дидактичке игре, метроном, аудиовизуелни медији. Полази од природног ритма, укључује метар, модалне лествице и традиционално записивање. Дуго ради са малим бројем тонова да би деца

достигла висок степен сигурности. Осећај самопоуздања и његов развој код ученика је основна нит која се повлачи у васпитању и образовању и њему подређује све музичке садржаје (све би требало да буде лако и још лакше). Инсистира на самоконтроли унутрашњег мира - тишине (Terzić, 1998: 31). Након одређеног периода слободног певања имитирањем, када је започет рад на музичкој меморији и музичком мишљењу, прелази се на трансформацију музике у писане знакове, ствара се директна веза између знакова и музичких мисли, омогућујући музичко изражавање. Ученик ће моћи да чује музику коју чита и моћи ће да је прикаже уз помоћ менталних слика. Његова интерпретација неће бити копија онога што ради наставник, већ аутентична и лична. Захваљујући музичким играма које су у овој методи заступљене, деци је пружена могућност да боље разумеју музику и на тај начин остваре интересовање за њу. Истовремено се код деце развијају многи аспекти који ће им помоћи да боље разумеју карактеристике музике, и академски и лично.

Улога наставника у Мартено методи је веома значајна. Он ствара радну атмосферу, објашњава, води и комуницира. Такође, труди се да све време култивира окружење у учионици, у функцији стварања самопоуздања код ученика и подстицања менталних репрезентација, тј. бољег разумевања музике код деце.

Метода Мартено је данас распрострањена у Француској и Јужној Америци. Интересантна је за употребу у предшколским и општеобразовним установама због става према проблемима психичке природе и због природног приступа музичким проблемима. Тежња да се не осете тешкоће у раду, да се музички проблем реши кратким, интензивним напором, заједнички су принципи овог метода и општеобразовне школе. Према Мартеноу, основни принципи музичког образовања могу се применити како на уметност и плес, тако и на солфеђо и наставу инструмента. Метод даје предност анализи развоја учења - од сензорне перцепције до стицања знања. Метода даје могућност примене на различитим узрастима (код деце, адолесцената и одраслих). Одговорност припада наставнику.

Метод Монтекори. Марија Монтекори (Maria Montessori, 1870-1952), италијански лекар и свестрано образована научница, радећи, трагајући и промишљајући о новој, активној школи, дошла је до оригиналне педагошке концепције у организацији учења и наставе. Монтекори је 6. јануара 1907. у сиромашном делу Рима - Сан Лоренцо (San Lorenzo) основала „Дечју кућу” (итал. *Casa dei Bambini*) за децу предшколског узраста, чиме почиње развој Монтекори

вртића и школа под крилатицом „Помози ми да то учиним сам”. Метод Монтесори настао је у покушају побољшања когнитивних нивоа неразвијене деце који се фокусирао на сензорно образовање и учинио да деца са посебним потребама постану успешнија од нормално развијене деце која су стекла образовање по другим методама (Atli et al., 2016: 124). Метод је базиран на теоријским основама које су сличне ранијим европским образовним филозофијама - Русоа, Песталоција, Сегуина и Итарда. Марија Монтесори је веровала у природну интелигенцију деце. Децу посматра као активне ауторе властитог развоја, под утицајем природних, динамичних, самозадовољавајућих сила које постоје унутар њих, отварајући пут ка расту и учењу (Edwards, 2002: 1).

Марија Монтесори је осмислила образовање које би омогућило деци да на сопствени начин почну да схватају природу света око себе кроз сензорно образовање и „развијни” став према учењу (Colgan, 2016: 132). Полази од одређења човека као биолошког и као културног бића. Темељну поставку да је дете истовремено дело природе, окружења (друштва и културе) и самога себе, Монтесори је преузела од Песталоција (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827). Према тој поставци, дете није одређено наслеђем. Природа (унутрашњи план изградње) и окружење нуде могућности, а на детету је да конструише властиту слику света и изгради самог себе. У унутрашњем плану развоја скривени су потенцијали, који као унутрашња снага организују и усмеравају интересовања деце. Иако сва деца на свету следе исте законитости развоја, пролазе исте, иреверзибилне, сензибилне фазе – ипак се свако дете развија индивидуално. Уколико дете није добило одговарајуће подстицаје у одређеном сензибилном периоду, то важно раздобље за учење остаће неискоришћено (Bašić, 2011: 206-207). За задовољавање развојних фаза детета постоје две кључне компоненте Монтесори методе, а то су: 1) околина, која укључује дидактичке материјале и вежбе (технике) и 2) наставници који ту околину припремају за рад (Lillard, 1972: 50).

Захтев за слободом, самосталношћу и самоактивношћу Монтесори је поставила у оквире развојне и моралне слободе. Јасно је дефинисала услове слободе и претпоставке самосталности детета. Слобода схваћена као изградња компетенција за деловање – циљ је, али и пут, који дете прелази у свом развоју и на коме му је потребна сигурност, заштићеност, праћење и помоћ одраслих (Bašić, 2011: 205). Циљ свих образовних настојања Марије Монтесори јесте у подтицању дететове независности и самосталности путем самоактивности. Учење у том смислу значи

активно суочавање са светом у коме деца живе. Како наводи Славица Башић, учење у слободи одвија се кроз критичку и креативну прераду сензорних података. За креативно, критичко и активно усвајање појмова из света који нас окружује неопходно је смислено и естетички уређено окружење богато сензорним подстицајима. Само у подстицајном окружењу деца могу развијати своје потенцијале (Bašić, 2011: 212). Метод Монтесори усмерава чула - што је раније могуће - како би се побољшала већ присутна жеља и потреба детета за концептуалним образовањем.

Развој деце Марија Монтесори посматра као низ шестогодишњих периода, од којих сваки поседује специфичне карактеристике и осетљивости. Период од рођења до треће године аутор сматра периодом „несвесног упијајућег ума”, док период од треће до шесте године сматра периодом „свесног упијајућег ума”. У оба периода, дете има потребу за стимулацијом чула, регулацијом кретања, редом и слободом избора активности и сензорних материјала. Дете у узрасту 3-6 година је више привучено подстицајима него узроцима. Зато би током овог периода требало да буде изложено подстицајима који ће омогућити рационалан развој чула и тиме створити основе за развој даљих менталних способности (Ivanović, Sudzilovski, 2018: 273). Марија Монтесори се залагала за започињање образовања деце у раном узрасту јер је сматрала да би деца требало да се упознају са светом који их окружује што пре и да би тада требало поставити темеље перцепцији, на коју се касније надовезују будућа знања и искуства. Мозак детета у фази раног детињства припремљен је да научи да формира појмове кроз перцепцију и акцију, а не само путем пасивне апстракције. Став аутора методе је да појмови захтевају основу у перцепцији. Монтесори перцепцију дефинише као вештину научену путем пажљивог надзора и организовањем долазне сензације путем дидактичких материјала и инструкција (Colgan, 2016: 130). Све активности аутоматски се реализују од стране детета кроз самопоуздање, а затим се усмеравају и усавршавају кроз образовање. На овај начин, како Монтесори каже, образовање није нешто што зависи од учитеља, већ природни процес који се спонтано одвија у људском бићу (Montesori, 2006: 18).

По Марији Монтесори сензомоторни покретачи активирају се између треће и шесте године. У том периоду требало би активирати код деце мелодијске и ритмичке осете и реаговати покретом, прво спонтано, па координисано и уз слушање музике. Тек тада се може говорити о музицирању, односно о активном певању деце. Марија Монтесори посветила је пуно пажње и времена примени тишине и полазећи

од ње учила је децу да слушају, упоређују, издвајају (Terzić, 1998: 23). Монтесори образовање подсећа на учење путем игре јер деца уживају у мешавини слободе и правила користећи дидактичке предмете, интерактивне часове, слободне изабране активности и интеракцију са вршњацима - све активности које су унутрашње мотивисане, а не екстерно награђене (Lillard, 2013: 149). Међутим, разликује се од учења путем игре по структури материјала који се користе, ограниченом избору и дефинисаним активностима.

Наставни план и програм Монтесори образовања подељен је на четири главне области: 1) практична област (образовање у области покрета); 2) сензорна област (деца уче да користе сва чула); 3) језик и 4) математика. Језик и математика су две основне академске области. Везују се за оно што је дете научило на активностима у оквиру практичне и сензорне области. У сензорној области деца истражују сва своја чула. Дете истражује коришћење звука, мириса, укуса и додира, као и вида. Монтесори је желела да дете у потпуности развије свој потенцијал. Ако дете има прилику да се развије у свим аспектима када је мало, старије дете ће имати бескрајне могућности за истраживање (Calvin-Campbell, 1998: 13-14).

У Монтесори методу учионица је посебно уређена средина за рад, учење и задовољавање развојних потреба деце. Још једна важна карактеристика Монтесори методе су свакако дидактички материјали. Деца су слободна да изаберу материјале и користе их колико год желе, што је засновано на теорији Марије Монтесори да ће деца радити и деловати према ономе што им је потребно когнитивно (Colgan, 2016: 134). Улога дидактичких материјала јесте да подстичу дете на активност. Способност предмета да привуче дете не зависи толико од његовог квалитета већ од могућности да се дете њиме активно бави (Montesori, 2017: 122). Материјал за чула се свакако може сматрати материјализованом апстракцијом. Он детету показује боју, величину, облик, мирис и звук на јасан, опипљив и правилно градиран начин који му омогућава да ове особине анализира и класификује (Montesori, 2017: 193). Учионице располажу материјалима за вежбе практичног живота, материјалима за развијање покрета и за развијање сензорних способности, материјали за језик и математику итд. Прибор за одређену вежбу налази се увек на истом месту и увек у истом облику, сложен истим следом (више у: Philipps, 1999: 62-66). Материјал је стандардизован и распоређен тако да води дете од конкретних према апстрактним вежбама (Jagrović, 2007: 72). Монтесори материјали имају своју васпитну вредност која се огледа у вежбању стрпљења, чекања и међусобног поштовања. Предност изграђеног и

припремљеног окружења за учење јесте да се перцепција може изоловати за пажљиву интеграцију појмова. Такође, основна идеја Марије Монтесори јесте да се проблем представља искључиво у вези са грешком (Montessori, 1970: 74), што значи да је учење у оквиру Монтесори метода „саморегулаторног карактера”. Грешка није схваћена као негативна и не би је требало избегавати, већ је усмерена на подстицање истраживања и учења.

Када говоримо о материјалима у области музике, требало би напоменути да је Елиз Браун Бернет (Elise Braun Barnett, 1904-1994) 1920. године компоновала за потребе Монтесори методе збирку клавирских композиција. Компонована музика одговара ходу, трчању, скакању, спором ходу, валцеру, полки. У почетној фази ученици спонтано реагују на музику, да би постепено били кориговани (Terzić, 1998: 23). У учионици су заступљена и звона поређана у парове. Потпуно су идентична осим по звуку који производе. Она представљају материјализоване звукове, па се могу раздвојити, помешати, вратити, баш као и предмети који се користе за увежбавање чула. Дечји инструменти, које је аутор метода осмислила, користе се за увежбавање опажајних способности. Дрвени ваљци испуњени су различитим материјалом, тако да трешењем дају шест различитих јачина. Опажање мелодија се вежба свирањем на мелодијским инструментима (звона, монокорд, дрвени цимбал, дечје оргуље).

Улога наставника у Монтесори методи јесте да помогне и охрабри децу, омогућавајући им да развију самопоуздање и унутрашњу дисциплину тако да би све мање требало интервенисати док се дете развија. У раном узрасту наставник доводи дете у блиски контакт са реалношћу кроз истраживање путем чула и практичне активности. Он је неговатељ, партнер и водич за децу. Пажљиво припрема естетски угодно окружење, даје информације у вези са наставним планом и програмом, сензорним материјалима. Славица Башић наводи да деца из Монтесори школа показују бољу мотивацију за учење, вишеструка интересовања, самосталност и позитиван однос према учењу, те већу одговорност према заједници, у односу на децу из општеобразовних, стандардних школа (Bašić, 2011: 205).

Метода Сузуки. Методу Сузуки, или *Образовање за талентоване*, осмислио је и конструисао Сузуки Шиничи (Suzuki Shin'ichi, 1898-1998). Он потиче из породице градитеља виолина, те је самостално учио да свира виолину. Студирао је виолину пре него што је одлучио да, ради даљег школовања, 1920. године оде у

Берлин. Док је покушавао да научи немачки језик, Сузуки је дошао до првих идеја које су касније довеле до развоја његове Теорије о матерњем језику, и касније, Сузуки методе.

Сузуки је приметио да деца широм света уче да говоре матерњи језик са лакоћом, без обзира на то колико је сâм језик компликован. Они уче да говоре прво слушајући (првенствено своје родитеље), а затим имитирајући. Уколико је дете подржано и уколико је окружење позитивно, процес учења је олакшан. Тако, веома мала деца, наизглед без много труда, уче матерњи језик и богате свој речник. Сузуки је сматрао да и у процесу учења музике, тј. у процесу учења свирања на одређеном инструменту постоје фазе које су сличне онима приликом учења језика:

- 1) свакодневно слушање након кога следи имитација;
- 2) константно понављање;
- 3) похвале и охрабрење од стране одраслих и
- 4) позитивно окружење за учење.

Сузуки је осмислио методу музичког образовања коју је назвао *Приступ матерњем језику*. Као и код учења језика, Сузукијева метода би требало да се примењује код деце раног узраста, са наглашавањем активности слушања. Његов приступ музичком образовању укључује интеракцију родитеља и вршњака; позитивне подстицаје и избегавање критике; заједничко ангажовање родитеља и детета у редовним, свакодневним музичким активностима; понављање нових вештина; инсистирње да се учење одвија по малим, поступним корацима. Дете никада не стиче нове вештине пре него што је савладало претходне (Eubanks, 2015: 7). Како наводи Емеше Терзић, задовољавањем свих ових принципа стварају се услови за реализацију очигледних почетних резултата у стицању првих музичких искустава. Уколико су ови услови рада на музичком образовању у предшколском периоду у већој мери задовољени, колико сви они заједно омогућују добар почетак музичког васпитања, толико ће образовање младих у основним школама бити успешније. Изостављањем неког од ових сегмената у образовању деце ствара се вакуум који се не може надокнадити, сматра аутор методе. Са применом ових принципа не треба ни претеривати, већ их остварити у пријатној атмосфери средине у којој дете живи и омогућити му да се у оквиру свеукупних васпитно-образовних циљева музичко образовање креће једном нормалном узлазном линијом до степена образовања који ће задовољити његове интелектуалне потребе када одрасте (Terzić, 1998: 32).

Можда највећа разлика између Сузуки методе и традиционалне наставе музике произлази из Сузукијеве тврдње да сва деца имају таленат. Његов став био је против традиционалних приступа и метода у музичком образовању. Сузуки се противио традиционалном ставу да се ништа не може учинити ако не постоје урођене способности (Suzuki, 1981: 3). Сматрао је да напредне музичке способности могу бити неговане у сваком детету.

Сузуки метода постала је популарна средином двадесетог века, након емитовања седмоминутног филма где је 1000 Сузукијевих ученика свирало Баха. Сузуки је основао Матсумото (Matsumoto) музичку школу 1946. године. Осим што је подучавао децу, Сузуки је подучавао и наставнике како да подучавају музику помоћу његовог метода. 1950. године основан је Институт за истраживање талента за организацију и регулацију употребе Сузуки методе (Eubanks, 2015: 9).

Деца која уче музику по Сузуки методи развијају слух пре него што се упознају са нотацијом. Овим је потврђен став аутора да је музика аурална уметност и да је важно да је деца схвате као звучни медијум. Он каже да, када се користе очи, уши су мање пажљиве. Ако се свира нпр. у мраку, извођач постаје свеснији различитих преокрета и нијанси у музици. Читањем нота смањује се слушна осетљивост код деце јер не слушају сопствено свирање, већ обраћају пажњу на нотни запис (Suzuki, 1988: 15). Такође, као што се од деце не очекује да ће моћи да читају пре него што проговоре, тако се и од ове деце не захтева да читају музику пре него што одслушају одређени број композиција и не могу да одсвирају опсежан репертоар музичких дела. Следећа фаза рада јесте подучавање деце теорији музике и нотном запису. Међутим, деца се и даље подстичу да изводе композиције из меморије. На тај начин се развија меморија, али и музикално извођење, тј. дете ће слушати звук који производи и музички израз. Сузуки каже да, уколико се развије таква моћ дискриминације, иако деца користе музичку партитуру, моћи ће да изведу праву музику (Suzuki, 1988: 21).

Сузуки Метода има за циљ да мотивише и ангажује малу децу за учење музике кроз игру. Никада неће приморавати децу да вежбају или да вежбају против своје воље. Родитељи би требало да буду присутни на сваком часу и да свакодневно код куће, поред тога што обезбеђују пријатан музички амбијент, подстичу своју децу да вежбају. Такође, у Сузуки школама деца имају прилику за интеракцију са вршњацима. Поред индивидуалних часова, ученици редовно похађају групне часове,

који су или интегрисани или раздвојени у „часове технике“ и „часове репертоара“ (Eubanks, 2015: 1-2).

Материјал који се користи у Сузуки методи јесу музички материјали прикладни за сваки инструмент (виолина, виола, виолончело, клавир, флаута и харфа), са становишта моторних способности и емоционалне спремности деце. Сва деца прате исти след и избор музичких материјала за свој инструмент. Почевши од прве свеске⁸, дете усавршава сваку нову композицију, напредујући и стичући нове вештине. Сва научена дела се чувају у репертоару и стално се свирају.

Сузуки наставници користе креативне и маштовите стратегије у својим методама подучавања. Они започињу музичке игре, одржавају реситале за деље играчке, осмишљавају и реализују активности ритма и покрета и користе различит простор како би помогли деци и родитељима да уживају у музици. Деца која уживају у музичком учењу имаће већу мотивацију да вежбају.

Главни циљ Сузуки методе јесте да подстакне развој детета у целини, а не да створи „чуда“ од деце или будуће уметнике. Након што је видео разарање и међународно неповерење изазвано Другим светским ратом, Сузуки је почео да верује да музичко образовање може да послужи за промовисање мира у свету. Он је сматрао да се кроз музичко образовање код деце може развијати карактер, али и подстицати осетљивост за друге и за друштво. Будући да схвата музику као међународни језик, веровао је да се деца од малена могу повезати и осећати блискост према другима, без обзира на националне и расне карактеристике, и да ће његови ученици развити дух који обесхрабрује поделе и рат (Landers, 1981: 4).

Приступ Валдорф. Један од најпознатијих алтернативних приступа традиционалном образовању на почетку XX века јесте Валдорф (Waldorf). Представља један од покушаја реформе образовања након Првог светског рата. Окренут је идеализму, миру и реконструкцији друштва. Изграђен је на визијама како побољшати људско друштво помажући деци да остваре свој пуни потенцијал као интелигентне, креативне, целе особе (Edwards, 2002: 1). Валдорфов приступ образовању осмислио је Рудолф Штајнер (Rudolf Steiner, 1861-1925), аустријски научник и филозоф. Након завршетка Првог светског рата, Штајнер је био позван да

⁸ Програм (музичка литература) за учење сваког инструмента распоређен је у неколико свески (књига). За сваку фазу учења користи се свеска са одређеним, прикладним садржајима и захтевима.

оснује школу за децу запослених у фабрици цигарета Валдорф-Асториа (Waldorf-Astoria) у Штутгарту у Немачкој. Идеја је била да нова врста школе образује појединце који ће моћи да створе праведно и мирно друштво. Пркосила је тадашњим конвенцијама на више начина: 1) образовање је било заједничко за дечаке и девојчице; 2) школу су могла да похађају деца било ког порекла и материјалног статуса; 3) за упис у школу није било пријемног испита; 4) школа обухвата образовање од предшколског нивоа до средње школе; 5) школа је независна (самоуправна административна јединица, без икакве спољашње контроле) (Edwards, 2002: 2). Штајнер је 1919. године основао прву Слободну Валдорфску школу (нем. *Die Freie Waldorfschule*). Како су његова интересовања била везана за духовни и научни свет сваког појединца, желео је да у својој педагогији интегрише ова два облика разумевања и искуства. Стога се Штајнерова педагогија заснива на тзв. антропозофији⁹. Штајнер сматра да управо слободан дух сваког појединца мора постати онај ко управља животом, у оној мери колико дозвољава индивидуалност сваког појединца (Steiner, 1995: 13). Такође, он посматра децу као активне ауторе властитог развоја, под утицајем природних, динамичних, самозадовољавајућих сила које постоје унутар њих и отварају пут ка расту и учењу (Edwards, 2002: 5).

Рудолф Штајнер је веровао у јединство духа, душе и тела, као и да добро образовање обнавља равнотежу између размишљања, воље и осећаја (Steiner, 1995). Његова теорија развоја препознаје три циклуса седмогодишњих фаза. Појединац унутар сваке од тих фаза има посебне потребе за учењем, а свака фаза представља сегмент у узлазној спирали стицања знања. До седме године деца у вртићима уче кроз имитацију и практичне активности. Игра имагинације се сматра најважнијом активношћу детета кроз коју се оно развија физички, интелектуално и емоционално. Фокус у Валдорф образовању је на телесном истраживању, конструктивној и креативној игри и усменом (никад писаном) језику, причи и песми.

⁹ *Антропозофија* (грч. *ánthrōpos* – човек + *sofia* – мудрост) представља учење о телу, души/духу и свету, као и о њиховој међусобној повезаности. Његов зачетник је Рудолф Штајнер. Како наводи Милан Матијевић, Штајнер је сматрао да је човек грађанин три света. Својим телом припада свету који опажа телом; својом душом гради властити свет; а духом му се свет приказује, узвишен у односу на претходна два. Уз појмове *тело*, *душа* и *дух* за антропозофију су значајни и појмови *осећај*, *воља* и *мишљење*. Човекова властитост јавља се у подручју осећаја. Осећајима се придружује воља којом човек делује на свет који га окружује. Мишљењем се човек уздиже изнад властитог живота (Matijević, 2001: 58).

Битне карактеристике структуре наставног плана и програма валдорфске школе јесу наглашена оријентација на уметничко и васпитање за рад, настава конципирана за учење по епохама, учење два страна језика од почетка школовања, као и еуритмија¹⁰ (Jagrović, 2007: 69). Увођењем начина рада и учења по епохама Штајнер је покушао да превазиђе ограничења предметно-часовног система. Омогућио је деци и учитељима да одређене садржаје из природне или друштвене средине проучавају у континуитету сваки дан у току неколико недеља, у оквиру једног блок часа, који траје 100 минута (тзв. „главна настава”), све док их у довољној мери не упознају. Блок час са теоријском наставом представља почетак сваког радног дана. Последња два часа дневног распореда предвиђена су за практичне и уметничке активности. У оквиру другог блока ученици уче језик или математику (у трајању од 45 минута), у трећем се упознају са елементима религије или уметности (у трајању од 50 минута). Уметничке активности унутар четвртог блока трају 50-60 минута (Jagrović, 2007: 70). Велика пажња у валдорфским школама посвећена је текстовима за читање и приповедање (бајке, басне, легенде и сл.) чиме се код ученика подстиче радозналост и машта. Уметничке активности (цртање, сликање, певање и свирање, као и еуритмија) реализују се свакодневно. Такође, негују се и спортске активности (у којима се не негује такмичарски дух) и практичне активности (нпр. плетење, обрада дрвета и метала, увезивање књига, уређивање простора итд.).

У школама са Валдорф приступом има врло мало књига или готовог дидактичког материјала. Колико год је могуће, учи се преко реалног света и предмета који се налазе у окружењу. Појединац учи телом, душом и духом и свим својим чулима (Seitz, Hallwachs, 1997: 213). Посебна пажња посвећује се памћењу наученог. Нема записивања у свеске, већ деца на лични, уметнички начин обликују сопствене текстове у вези са градивом које су научили. На тај начин настају индивидуални „уџбеници” који показују да се дете интензивно бавило одређеним садржајима (Jagrović, 2007: 72).

У овим школама избегава се фронтална настава и традиционално уређен разредни и школски простор. Инсистира се на раду у групи, паровима или индивидуалном раду. Наставник је неговатељ, партнер и водич за децу. Води или

¹⁰ *Еуритмија* (грч. *eu* - добро, право + *ritmia* - ритам) је уметност коју је утемељио Рудолф Штајнер. Представља начин лепог и доброг усклађивања појединих делова једне целине, односно, складно и хармонично изражавање снага које делују у говору, музици и покрету (Matijević, 2001: 66).

обрађује многе активности целе групе које укључују интеграцију академског и уметничког са духовним садржајима. Наставник је и дидактички морални лидер, чија је улога и да обезбеди интимну атмосферу у учионици која је прожета осећањем хармоније и пуна тема о бризи за заједницу и за природни и животни свет. Слободан је да бира стратегије, методе и приступе подучавању и раду, као и начине праћења и оцењивања ученика (Jagrović, 2007: 75).

Валдорф приступ подстиче интегрисани, мултисензорни приступ учењу и изражавању, са већим нагласком на слушању и памћењу него што је случај у традиционалним васпитно-образовним институцијама (Edwards, 2002: 5).

Приступ Далкроз. Емил Жак-Далкроз (Émile Jaques-Dalcroze, 1865-1950), био је професор хармоније, солфеђа и композиције на Женевском конзерваторијуму. Да би решио проблеме образовне праксе времена у ком је живео, Далкроз је развио напредни метод за који је сматрао да ће побољшати музичко образовање. Сматрао је да би образовање требало да започне од жеље и из искуства, док би дисциплину требало уводити постепено. Настава би требало прво да подстакне спонтане, интуитивне реакције на музику покретом, а тек касније да се фокусира на когнитивне процесе. Стога би учење музике требало започети вежбањем ритмичких покрета који омогућавају доживљавање музике кроз сопствено тело (Jaques-Dalcroze, 1930/1985: 51, 112). Далкроз је засновао свој приступ на сопственом запажању да је тело склоно да одреагује на музику покретом. Првобитно је посматрао покрет уз музику као „убичајени, свакодневни” покрет (нпр. кретање или тапкање) али је убрзо схватио да постоје унутрашње везе између кретања, музике и порекла музике у самом телу. Далкрозе дели са Мерло-Понтијем (Maurice Merleau-Ponty) став да музика није чисто интелектуална, већ да функционише кроз чула и представља целокупно сензорно искуство (Juntunen, Nuvoenen, 2004: 209). Главне компоненте музике - мелодија, ритам и фразирање, каденца, артикулација, варирања у темпу и динамици, хармонија, између осталог - информишу и ослањају се на телесне процесе. Далкроз тврди да је музичка свест заправо последица физичког искуства. Настаје понављањем и спајањем искустава уха, гласа и кретања читавог тела (Jaques-Dalcroze, 1921/1980: 39). Телесно искуство је примарни начин приступа музичком знању, баш као што Мерло-Понти тврди да је оно примарни начин приступа свету и објектима уопште (Merleau-Ponty, 1990: 140). Међутим, знање стечено кроз телесно

искуство није „објективно знање”, већ доприноси субјективном схватању неке одређене материје (Juntunen, Huvönen, 2004: 204).

У Далкросовом приступу истовремено се развијају нервни систем, природни ритам тела, аутоматизам, машта и музички ум. Три међусобно зависна аспекта приступа су *еуритмика*, *солфеђо* и *импровизација*. Циљ приступа је развијање важних квалитета музичара, односно унутрашњег чувења, сензибилности, спонтаног израза и осећаја за ритам (van der Merwe, 2015: 392-393). За Далкроза, прави музичар није особа која је способна добро да свира на неком инструменту, већ особа која зна како да покаже све феномене музике целом својом индивидуалношћу, целим својим бићем (Jaques-Dalcroze, 1935: 3).

Филозофија приступа је Далкросово уверење да се комбиновањем покрета тела са музичким ритмом и неким другим ритмичким активностима, деца могу ефикасно научити и разумети перцепцију музичког ритма (Wang, 2008: 32). Далкрос је желео да деца на почетку музичког образовања прво перципирају музику естетски, пре свесне апрецијације. Музичко образовање би, пре свега, требало код деце да створи љубав према музици и развије осећај за лепо (Jaques-Dalcroze, 1921/1980: 23; 1930/1985: 141). Деца би требало да доживљавају музику целим телом, да науче да се крећу, певају и слушају. Као резултат, како каже аутор, не би била остварена само љубав према музици већ би се појавила и жеља да се изразе музичка осећања (Jaques-Dalcroze, 1921/1980: 5, 53–54; 1930/1985: 118–144). Стога је Далкрос тражио начине да комбинује размишљање, осећај и телесне активности повезујући слушање и кретање тела, чинећи да ученици буду и телесно и ментално активни и свесни ствари око себе (Juntunen and Westerlund, 2011: 51). За Далкроза, пажљиво слушање и добро чувење је један од најважнијих квалитета музичара (Jaques-Dalcroze, 1930/1985: 49). У Далкрос вежбама тело и уво су увек заједно ангажовани. Слушање подстиче изражавање покретом, а покрет даје смисао слушању. Стога би у оквиру музичког образовања требало посебно развијати тзв. унутрашње чувење, тј. способност за слушање музике и ментално и физички. Унутрашње чувење омогућава студенту да направи менталне слике које служе као основа за читање и писање (Jaques-Dalcroze, 1930/1985: 107). Деца се подстичу да сензитивно слушају своје реакције у телу.

Еуритмика се сматра јединственим доприносом Далкросовог приступа. Кроз еуритмику Далкрос је покушао да пронађе баланс између тела и ума, намерног и спонтаног, у активности изражавања ритма (Anderson, 2011: 28). Када се ритмови тела потпуно ослободе свих нервних или интелектуалних упоришта, покрети постају

аутоматизовани, а елиминисање непотребних мишићних контракција производи значајно смањење напора (Jaques-Dalcroze, 1930/1985, 360). Суштина еуритмике јесте да музичар мора бити способан да слуша музику и спонтано одреагује на њу покретом. Вежбе за брзу реакцију аутор је развио за решавање временских и просторних аспеката понашања: антиципације, организације, координације и праћења. Подстичу учење и чине га успешнијим активирањем, фокусирањем и стварањем сталне пажње и пластичности у телу (Boyarsky, 2009: 16). Уколико говоримо о вежбама за децу, оне подразумевају заустављање и кретање. Оваквом активношћу покреће се примарна веза између звука насупрот тишини и кретања насупрот тишини. Такође, на одређене компоненте музике обраћа се посебна пажња, те дете мора управљати сопственом пажњом, контролисати рефлексе за заустављање и поновно кретање. Далкроз је ову врсту тренинга назвао „музичким потезима”¹¹.

Далкрозов приступ солфеђу није се значајно разликовао од начина на који се солфеђо подучавао у то време. Међутим требало би напоменути став који аутор наводи, да нико не може бити музичар без поседовања способности препознавања и комбиновања звукова, као и регулисања и наглашавања њихових кретања. Сва кретања прво би требало да се одвијају изнутра, а затим да буду екстернализована (Jaques-Dalcroze, 1930/1985: 361).

Импровизација је у приступу Далкроз присутна на много различитих начина: у кретању, певању, коришћењу сопственог тела као инструмента или свирањем на инструментима. Наставник и ученици комуницирају путем импровизације. Кроз импровизовану музику наставник може тражити, позвати децу, инспирисати, предложити, кориговати, дати нове информације или водити групу кроз низ музичких активности. Деца, кроз импровизацију могу развити свест о простору, разумети ритам, развити слух, флексибилност и меморију. Импровизација је заснована на традиционалним правилима хармоније и композиције.

Улога наставника у Далкроз приступу музичком образовању јесте да упуту пажњу деце на тело, сензорну перцепцију и околину, да их охрабрује да открију и

¹¹ *Музички потези* се реализују на следећи начин: Постоји унапред договорени сигнал који упућује ученика да у одређеном тренутку прекине да обавља одређену активност (нпр. кретање у одређеном смеру, плес), што је пре могуће. Сигнал може бити *слушни* (одсвиран појединачан тон или акорд, одсвиран звук на ударачком инструменту), *визуелни* (карта са одређеним симболом или бојом) или *тактилни* (додир наставника или другог детета), а одговор је моторна реакција (покрет или мировање) детета, које пажљиво прати и чека следеће инструкције. На овај начин јасно се види колико је свако дете напредовало у музичкој обуци.

представе своја музичка искуства, осећања и сопствено разумевање музике путем покрета тела.

Далкроз базира приступ музичком образовању на следећим тезама: 1) ритам је покрет, 2) покрет је у суштини физички, 3) свако кретање захтева простор и време, 4) физичко искуство формира музичку свест, 5) побољшање физичких карактеристика резултира јасном перцепцијом, побољшањем покрета у времену, осигурава перцепцију музичког ритма (Jaques-Dalcroze, 1930/1985: 208–9). Настава музике заснована на приступу Далкроз заснована је на пажљивом слушању и проналажењу начина изражавања онога што се чује, осећа, разуме или зна - најчешће путем покрета тела или гласом. Покрет је, као и говор, схваћен као преведена мисао. Може се рећи да је слушање аналитичко, активно, а покрети тела који произлазе из слушања представљају коначну емоцију или мисао. Како наводе Јунтнунен и Хивонен, не постоји процес који се одвија по редоследу „један по један”, већ су слушање и покрети испреплитани и међусобно зависни (Juntunen, Huvönen, 2004: 210). Андерсон наводи да су деца предшколског узраста и почетних разреда основне школе, образована по Далкроз приступу, компетентнија и способнија у области музике. Успешнија су у опажању музике и њених компоненти (Anderson, 2011: 31).

Орфов приступ. Орфов приступ настави музике (Orff Schulwerk¹²) су утемељили немачки композитор Карл Орф (Carl Orff, 1895-1982) и његова сарадница, едукаторка Гунилд Китман (Gunild Keetman, 1904-1990). Приступ је произашао из композиторовог интересовања за музичку педагогију, методе и технике у настави музике на дечјем узрасту. Орфов приступ представља успешну равнотежу различитих образовних облика. У њега су интегрисани говор, музика, покрет и плес. Главни идеја приступа Карла Орфа музичком образовању била је да пробуди потенцијал за *музикалност*¹³ код људи, али и да практично знање постави у средиште процеса подучавања и учења (Orff, 1932, 1963). Како наводи Ајшен Арслан, у оквиру Орфовог приступа креативно људско биће је у фокусу свих педагошких активности и није важно на ком нивоу музичког знања је појединац или какве су његове способности (Arslan, 2009: 2547).

¹² *Schulwerk* – нем. школско дело, односно дело за музичко васпитање деце.

¹³ Термин *музикалност* Орф користи у смислу да је појединац способан да разуме и користи музику и покрет као облике изражавања.

Орф је нагласио важност искуства пре увођења апстрактног знања. Он упоређује музичко образовање са системом школовања. Наставници не очекују од деце да знају да читају и пишу пре него што почну да комуницирају (Hall, 1960). Од самог почетка, Орф је нагласио значај физичког доживљавања откуцаја, темпа, боје звука и ритма. Музику би требало истраживати и доживљавати пре него што дође до формалног учења, тј. пажња је најпре усмерена на реаговање и стварање музике; а читање и записивање музике представљају каснију спонтану надоградњу ових искустава. Према Орфу, оваква музичка искуства најбоље се спроводе управо у групи, где свако даје свој допринос кроз сопствену активност (нпр. певањем канона, импровизацијом, извођењем ритмичког или мелодијског остината, коришћењем сопственог тела као инструмента или свирањем инструмента). Орф је веровао да ће учење бити најуспешније ако се пође од једноставног ка комплексном. Сматрао је да би процес учења требало поделити на утврђене фазе (унутар сваке фазе уводе се нови елементи, али само у тренутку када је ученик спреман да их прихвати). Са намером да музички садржај буде део „културе” детета, ове фазе указују на кретање од музички једноставног до музички сложеног, обухватајући и мелодијске и ритмичке структуре „народне музике на матерњем језику”, уместо „фантастичне мелодије” (Benedict, 2009: 216).

Приступ Карла Орфа ослања се на четрдесетогодишње искуство у раду са децом и одраслима. Његова теорија полази од добро познате чињенице да су ритам и музика прапочеци музике који се данас манифестују овим редом: из говора ритам, из ритма мелодија (Terzić, 1998: 33). Првобитно је био дизајниран за подучавање одраслих, али је током година Орф приступ прилагодио за подучавање деце. Деца су самостална, спремна да науче и имају способност самоодређења и преузимање одговорност за своје понашање. Стога, овде је знање нешто што производе сама деца (Saban, 2000: 133, према Arslan, 2009: 2547). Свако има способност да се изрази уметнички, свуда и сваки пут. Лекција започиње на исти начин и за децу и одрасле. Тачка почетка је људско биће. За децу, то је порив за играњем игара, а за одрасле, нагон за покретом (Orff, 1932). Зачетник приступа је назвао овај приступ (тј. музику и активност покрета) „елементарним” - основним, имајући у виду основне блокове градње обе уметничке форме. Циљ је да се обезбеде средства за буђење потенцијала у сваком детету за „музичко” - да дете буде оспособљено да разуме и користи музику и кретање као облике изражавања. Даља намера приступа је да се развије

основа за доживотно уживање у музици и кретању/плесу, а за неке и подстицаје за индивидуално учење.

Унутар Орфовог приступа постоји четири фазе рада и развоја детета:

1) *Истраживање* - откривање могућности које су инхерентне покрету, говору, певању и различитим инструменталним ресурсима;

2) *Имитација* - развијање способности понављања специфичних обрасца, који се затим могу користити као основа за импровизацију, а касније и оригиналну композицију;

3) *Импровизација* - употреба познатог материјала у спонтаном извођењу нових музичких идеја или покрета;

4) *Композиција* - развијање материјала кроз претходне три фазе, које се могу запамтити, поновити, а често и записати (музичка писменост се дефинитивно посматра као важна у Орфовом приступу, али не и као фундаментална да би особа сматрана музикалном).

Ове фазе Орф је поставио по редоследу тежине, али како се кроз музику реализује колективно искуство, фазе се заједно остварују. Са координацијом креативног педагога овако планиране активности могу оживети на велико задовољство ученика (Terzić, 1998: 34). Елементи учења који су подељени између свих фаза укључују меморију, откривање, посматрање, анализу, дискриминацију и концентрацију; што су и базичне компоненте Орфовог приступа. Примењујући их у ширем контексту, ученици уче да закључују. Преузимање ризика је свакодневна појава када ученици изводе, импровизују и анализирају са својим вршњацима.

Развој Орфовог приступа може се пратити кроз 5 свески, у којима су детаљно изложене фазе његове реализације (Terzić, 1998: 34). Педагошки материјали који се користе су песме, риме, игре, плесови и инструменталне композиције. Они који су базирани на културној баштини учесника сматрају се основним. Орф је снажно веровао да су говор и песма матичне културе природна полазна тачка за прво музичко искуство детета. Ритмичке идеје су развијене и проширене кроз слободно коришћење тела као инструмента (нпр. плескање и пуцкетање прстима) или свирањем на специјално дизајнираним ритмичким (нпр. дрвени добош, штапићи, чинели, маракас, кастањете) и мелодијским ударалкама (ксилофон, металофон и звона). Орфови инструменти развијају креативност, осећај за ритам, значај рада и израза. Како наводи Арслан, Орфове активности могу се разликовати у зависности од културе сваке земље. Главни циљ је укључити музику у искуство и повезати

различите дисциплине помоћу музике. На тај начин коришћење музике као средства олакшава разумевање интердисциплинарних предмета (Arslan, 2009: 2547). Покрет је још једно средство од суштинског значаја за Орфов приступ. Истраживање је почетак свег учења, а дете истражује кроз покрет.

Наставници у Орфовом приступу функционишу и као инструктори и као они који олакшавају рад, усмеравајући децу кроз фазе развоја. Од самог почетка подстичу децу, као појединце или као групу, да осмишљавају решења за уметничке проблеме. Деца су увек активна кроз импровизацију, ритам и плес. На тај начин дата им је могућност да на крају активности виде сопствене креативне идеје остварене у перформансама. За наставника и дете, Орфов приступ је оквир са бескрајним могућностима за развој.

Орфов приступ још увек није нигде званично уведен у наставни план, али је данас у свету распрострањен у великој мери. Атрактивни инструменти и релативно брзе реализације и креације на њима од стране ученика чине ову методу привлачном (Terzić, 1998: 34). Може се користити у предшколским установама и основним школама уместо традиционалног музичког образовања, да се деца подстичу да се изражавају самоуверено и тако побољшавају своју креативност (Arslan, 2009: 2546). Орфов приступ као музичка педагогија нуди комплементарну подршку учењу у свим областима, фокусирајући се како на музички, тако и на интелектуални и лични развој свих ученика.

Одређене активности Орфовог приступа (нпр. коришћење дечјег тела као инструмента (тапшањем, ходањем, лупкањем); ликовно изражавање утисака о слушаној музици; експериментисање у области динамике, боје звука, опажања, игре телом или на инструментима; стварање оригиналних дечјих плесних импровизација и покрета) послужиле су као инспирација и основа за Експериментални програм.

Приступ Ређо Емилија. Ређо Емилија (Reggio Emilia) је град у северној Италији, у коме су васпитачи, родитељи и деца по завршетку Другог светског рата почели да раде на реконструкцији друштва и изградњи система најбољих предшколских установа и центара за децу. Под вођством директора оснивача, Лориса Малагузија¹⁴ (Loris Malaguzzi, 1920-1994), систем је еволуирао од

¹⁴ Лорис Малагузи је студирао психологију у Риму у Националном центру за истраживање, а затим се вратио у Ређо Емилију. Водио је Центар за ментално здравље деце под покровитељством

родитељског задружног покрета у образовни систем који је данас, поред Италије, проширен и у другим европским државама, у Азији, Аустралији и САД.

Приступ је заснован на теоријама Дјуија, Марије Монтесори, Пијажеа, Виготског, Песталоција и Фредерика Фребела. Приступ Ређо Емилија посматра децу као активне ауторе властитог развоја. Она су компетентна и способна и развијају сопствене способности кроз интеракцију са вршњацима, подржану од стране одраслих. Малагузијева визија образовања заснованог на односима фокусира се на свако дете у односу на друге и тежи да активира и подржи реципрочне односе деце са другом децом, породицом, наставницима, друштвом и животном средином (Malaguzzi, 1993). Дете ствара промене у системима у којима је укључено и постаје, како Карлина Риналди наводи, произвођач културе, вредности и права (Rinaldi, 2001: 51). Дете је активан учесник у сопственом образовању. У Ређо Емилији сматра се да ће деца научити све оно што је потребно да науче, у тренутку када су за то спремни. Нису ограничени стандардима који су у традиционалним школама креирани од стране одраслих (Falter, 2018: 16). Учење је усмерено на децу, фокусирано на њихове компетенције, а не на недостатке. Приступ се заснива на идеји да свако дете има „стотину језика” за изражавање карактеристика света који га окружује (Hanna, 2013: 287). Деца се развијају и подстичу да симболично представљају идеје и осећања кроз било који од својих стотину језика¹⁵ (изражајних, комуникативних и когнитивних), речи, покрета, цртежа, сликања, стваралаштва, скулптуре, игре, колажа, драмске игре, музике итд. Музика је један од значајних „језика” унутар Ређо приступа. Уметничке активности у атељеу садрже сложене, мултимодалне процесе који одражавају филозофске поставке и учење унутар атељеа најбоље се остварује кроз разигране, занимљиве и смислене активности (Hanna, 2013: 289).

Малагузи је преузео идеју Грегорија Батесона (Bateson, 1982) да вишеструки нивои учења пружају најбољу врсту образовања, користећи невербална средства комуникације (нпр. визуелне уметности) као посебно вредне образовне медије.

града и радио је у вечерњим родитељским школама. Оснивач је образовне филозофије и школа по имену „Лорис Малагузи”.

¹⁵ Лила Гандини даје објашњење који су то различити облици симболичке комуникације коју деца могу користити у оквиру Ређо приступа. Даје пример да дете може да пренесе растуће разумевање ветра кроз плес, апстрактни цртеж, глинене скулптуре, писану или испричану причу и музичку импровизацију. Наводи да, иако деца често постају боља у коришћењу одређеног медија кроз свој рад, то није примарни циљ. Уместо тога, наставници теже да помогну деци да развију могућност у више медија како би боље представили своје мишљење и развили боље разумевање концепата кроз коришћење ових различитих језика (Gandini, 2012).

Малагузи је сматрао да традиционално образовање често није у могућности да обухвати субјективност, знатижељу и креативност деце. Такође је веровао да је Батесонова идеја „двоструког описа” веома значајна за нову визију образовања, јер комбиновање више перспектива даје много потпунију слику знања (Hanna, 2013: 289).

Ређо Емилија није формални модел као што су Валдорф или Монтесори, са дефинисаним методама, стандардима за сертификацију наставника и процесима акредитације (Edwards, 2002: 4), јер практичари настоје да задрже сензибилитете и компетенције појединаца који чине специфичну заједницу школе (Falter, 2018: 7). Радови деце су документовани и приказан како би се деца подстакла за даљи рад и истраживање, самостално бирајући свој пут учења. У Ређо школама окружење је схваћено као „трећи наставник”, јер наглашава важност естетских, практичних, емоционалних и менаџерских аспеката целокупне школске средине (Malaguzzi, 1998).

Централни аспект Малагузијевог пројекта предшколског образовања и Ређо Емилија приступа јесте атеље, први пут основан 1963. године. Он је веровао да ће атеље постати мултимодална лабораторија за когнитивно, емоционално и маштовито изражавање. Сматрао је да је већина школа застарела и потребна им је реформа, те ће атеље бити место за експериментисање са новим алатима за размишљање (Hanna, 2013: 289). Атеље никада није био замишљен да буде „уметнички” студио у коме деца уче уметничке вештине да би касније постали професионалци. Уместо тога, деца истражују и комуницирају са материјалима у неформалном друштвеном окружењу. Деца су подстицана да доживљавају уметност на природан, спонтан начин, користећи уметничке материјале док спонтано комуницирају са другом децом и одраслима на угодан начин. Приступ Ређо Емилија наглашава важност процеса истраживања и коришћења уметности у друштвеном окружењу. Деца стичу знања и способности да изразе своје мисли и идеје кроз стварање дела. Основна сврха атељеа је, дакле, омогућити деци да развију невербални језик користећи вишеструке облике медија, укључујући музику и извођачку уметност. Деца се оспособљавају да поделе своја знања и осећања кроз вештине и методе које уче у уметничком атељеу (Hanna, 2013: 290).

Наставници и деца у школама инспирисаним приступом Ређо Емилија су упознати са употребом уметности. Комбиновањем уметности и музике може се изградити „учење читавог ума” кроз сложене везе друштвених, емоционалних и

културних значења (Nelson, Zobairi, 1999: 85). Са друге стране, на музичко разумевање може утицати употреба визуелних слика. Сlike могу представљати звукове или музичке гестове (Louge et al., 2009: 10). Наставници који су већ упознати са уметничким материјалима и процесима имају унапред успостављен ментални оквир у уметничком изражавању који се може проширити и на музичку уметност.

Атељериста је стручњак из области уметности, али је и наставник, организатор, тумач и сарадник са другим наставницима, децом, родитељима и заједницом. Ради и као истраживач и онај који помаже у процесу учења. Ангажује децу у раду са висококвалитетним материјалима, често у атељеу (студију), али и у школи или на терену. Он води уметничко истраживање деце, али их не подучава уметности. Помаже наставницима да схвате како деца измишљају аутономна возила изражајне слободе, когнитивне слободе, симболичке слободе и путева комуникације (Falter, 2018: 8-9). Са друге стране, наставници организују окружење богато могућностима и подстицајима који позивају децу да истражују и решавају проблеме, често у малим групама, где се сарадња и дискусија пријатно прате. Наставници такође прате рад и напредак деце. У школама које прате филозофију Ређо Емилија, деца су охрабривана да се изразе кроз многе и различите облике симбола или стотину језика.

3. СЛУШАЊЕ МУЗИКЕ КАО ОБЛАСТ МУЗИЧКОГ ОБРАЗОВАЊА

Слушање је примарна активност кроз коју већина људи ужива и учи о музици током живота. То је и најранији начин доживљавања музике код деце. Слушањем музике деца доживљавају снажне музичке утиске, али и уче на који начин да запажају, разликују и разумеју изражајна средства музике и како да разумеју музику. С обзиром да је музика у великој мери присутна у свакодневном животу људи, и њене функције су вишеструке и различите. Различити начини слушања музике могу зависити од личних карактеристика и фокуса пажње слушалаца, као и од контекста слушања, како физичког тако и друштвеног. Одређени аутори слушање музике дефинишу као активност свакодневног живота, у којој се деца ангажују на различите начине и у различитим контекстима, за различите сврхе и са различитим степеном укључености (Boal-Palheiros, Hargreaves, 2001: 104). Тако, функције музике у сваком контексту могу утицати на укљученост деце у активност слушања музике. Код куће, слушање музике зависи од саме деце, док је у школи слушање музике одређено наставним планом и програмом. На јавним местима, музика је најчешће „у позадини” и првенствено има функцију да створи одређену атмосферу. Налази студије Боал-Палхеиросове и Харгривса показују да слушање музике поседује различите функције у животима деце код куће и у школи. Закључују да слушање музике код куће и у другим неформалним контекстима поседује првенствено емоционалне и друштвене функције, док у школи углавном има когнитивну функцију. Чини се да емоционалне функције нису наглашене у школи, док је уживање у музици и емоционалном расположењу главна функција коју су деца приписивала слушању музике код куће. Код куће, деца развијају лични и друштвени идентитет, јер уживају у слушању музике са својом породицом и пријатељима, са којима имају јаке емоционалне везе. У школи, међутим, они комуницирају са својим наставницима и осталим ученицима. Већи нагласак на емоционалне и друштвене функције музике код куће могао би бити један од најважнијих разлога за омаловажавање школске музике (Boal-Palheiros, Hargreaves, 2001: 115-116).

3.1. Значај слушања музике и изазови музичког образовања

Слушање музике се дефинише као индивидуална активност (Boer, Fisher, 2010: 181), која је веома важна, како за развој музичких способности, тако и за учење, памћење и развијање осталих способности. Паркер (Parker) сматра да се тзв. вођеним слушањем музике могу развити когнитивне вештине класификације, серијације и разумевања просторних односа (према Mirković-Radoš, 1996: 269). Слушањем музике развија се и концентрација, музичке способности и музичко памћење, али и унутрашње психолошке снаге код деце (Терзић 2003: 206). Развијање способности слушања такође је значајно, не само за област музике, већ и у многим другим аспектима учења и живота (Kellett, 2000: 178).

Изазови у активности слушања музике. Један од основних проблема код активности слушања музике јесте да се процес слушања не може директно посматрати. Готово је немогуће тврдити да ли дете слуша музику у било ком тренутку, осим ако пред њега није постављен задатак да дâ одређен одговор, или да се нпр. креће на одређени начин када чује одређене карактеристике музике. Многи људи „уживају” у слушању музике, али њихова пажња значајно опада након почетног стимулуса - понекад чак након 5-7 секунди (Madsen, Geringer, 2001: 104).

Још један проблем у вези са активности слушања музике јесте и чињеница да је музика временска уметност, те је за слушаоца потребно да превазиђе линеарност времена да би открио односе између изражајних средстава музике (Tan, Kelly, 2004: 209). Такође, проблем код слушања музике код деце (и одраслих без формалног музичког образовања) јесте да заправо не знају да слушају музику, тј. не умеју да запажају и перципирају изражајна средства музике и да их доводе у међусобне везе, да траже смисао слушане музике. Како каже Вишња Манастериоти, колико лепог у музици пролази незапажено зато што нисмо навикли да запажамо (Manasteriotti, 1977: 14).

С обзиром да слушање музике представља једну од примарних активности, најближу чулима, путем које се музика учи, доживљава, али и ужива у њој, стварање слушалаца који ће имати сазнања о музици и имати вољу да слушају, један је од значајних циљева музичког образовања. Ово је нарочито важно данас, када посредством мас-медија музика заузима веома значајно место у свакодневном животу и прати многе свакодневне активности. Међутим, често се дешава да представља неосвешћену, споредну активност. Како наводи Венди Симс (Wendy

Sims), постоји права опасност да деца данас уче да не слушају. Музика је у толикој мери постала део свакодневнице да је примећују тек онда када престане (Sims, 1990: 38). Са датом констатацијом слажу се и Мадсен и Герингер, када кажу да музика „у позадини” постоји у готово свакој култури и да је већина људи заправо и не примећује. Предлажу да би наставници музике требало да превазиђу овај савремени проблем, да код деце освесте активност слушања музике, учећи их како да запажају изражајна средства музике (Madsen, Geringer, 2001: 104-105).

3.1.1. Пажња и слушање музике

Пажња подразумева селективност обраде података, фокус и концентрацију. Може бити фокусирана - када појединац реагује на један од више стимулуса, и подељена - када појединац реагује на све стимулусе (Eisenck & Keane, 1990). Када је реч о подељеној пажњи, битно је да су механизми обраде примљених информација међусобно различити (Sloboda, 1985: 167). Пажљиво слушање је тешко, а слушаоци бирају на шта да се фокусирају (Aiello, 1994: 276).

Развој вештина пажљивог слушања није важан само за музичко образовање. Пажња се сматра предусловом за било коју врсту учења (Forsythe, 1977; Gagne, 1977; Madsen & Geringer, 1983; Sims, 1986). Вилијам Џејмс (William James), један од првих аутора који се бавио значајем психолошког концепта пажње, дефинисао је пажњу као активан процес одабира стимулуса на који би требало да се фокусира. Тврдио је да само оне ствари које појединац примети обликују његов ум (James, 1890: 380). Аутор такође указује на важност раног развоја навике пажљивог слушања и вештина као почетних корака ка наставку учења и уважавања музике.

Слушање музике представља предуслов за све музичке активности. Пажња у комбинацији са развијањем високог нивоа слушне дискриминације, како наводе Мадсен и Герингер, даје основу за смислено слушање музике (Madsen, Geringer, 2001: 103). Пажња заправо представља један од најважнијих чинилаца тзв. активног, смисленог слушања музике. Такође, присуство пажње у активности слушања музике свакако доприноси и музичком разумевању и/или уживању у активности слушања музике, као и повећању естетске осетљивости за слушану музику. Пажња у слушању музике омогућава да се изврши селекција музичких дражи и прати мелодијски ток. Даулингово испитивање (Dowling, 1983) показало је да при истовременом излагању две мелодије испитаници не могу истовремено да прате обе, него обраћају пажњу на

једну мелодију при првом, а на другу при другом слушању, дакле врше избор мелодије на коју ће усмерити пажњу. То је у складу са налазима истраживања, вршених још педесетих година двадесетог века о пријему симултаних говорних порука, који показује да су, када се истовремено излажу две поруке, испитаници у стању да прате само једну при излагању, што говори у прилог „теорији филтера”. Перцептивни систем по тој концепцији делује као филтер – има способност усмеравања пажње само на ограничен број чулних података у једном тренутку (према Mirković-Radoš, 1996: 133).

Пажња може повећати брзину и тачност перцептивних судова и поступака. Уколико се у музичком току очекује промена, пажња ће бити већа (Flowers, 2001: 48). Постојећа литература у овој области такође сугерише да већа пажња појачава афективна искуства слушалаца (Diaz, 2011; Madsen & Geringer, 2008; Csikszentmihalyi, 1990).

Према Лангеровој и Молдовену (Langer & Moldoveanu, 2000) пажња представља процес уочавања нових разлика. Њене карактеристике су:

- 1) отвореност према новом;
- 2) будност за разликовање;
- 3) осетљивост за различите контексте;
- 4) имплицитна, ако не експлицитна, свест о вишеструким перспективама;
- 5) оријентација ка садашњости.

Када говоримо о предшколском и млађем школском узрасту, то је време када долази до битних преокрета у развоју пажње. У току целог периода предшколског детињства развија се спонтана пажња детета – повећава се њено трајање и обим, а такође почиње да се формира и намерна, вољна пажња. На предшколском узрасту дете учи да пази, тј. учи да издваја у околини оне елементе који су, у складу са задацима које пред њега поставља одрасли, значајни за регулацију његовог понашања и активности (Zarogožec, Eljkonjin, 1967: 50). Пажња при крају предшколског детињства постаје знатно шири по обиму, релативно стална и, што је најважније, даје могућност детету да уочава основне специфичности услова у којима се формира радња (Zarogožec, Eljkonjin, 1967: 58). Битно је нагласити да трајање и опсег пажње деце овог узраста зависе од њиховог непосредног интересовања, од мотивације и од сложености задатка који се поставља деци.

3.1.2. Памћење и слушање музике

Памћење је, истиче Слобода (Sloboda), такође од изузетног значаја при слушању музике. Опажање међусобних односа тонова, што представља суштину слушања музике, није могуће без довођења у везу претходно чувених и задржаних тонова, њиховог повезивања и потоњег препознавања у другим деловима композиције, у истом или измењеном облику (према Mirković-Radoš, 1996: 134).

У сложеним музичким целинама слушалац без формалног музичког образовања не може да запамти сваки детаљ. Он сагледава и разуме музичку композицију преко оних аспеката које је профилирао његов когнитивни систем, у складу са оним што је слушалац већ имао у свом претходном искуству, што већ зна о делу или стилу у коме је дело написано (Mirković-Radoš, 1996: 134). Аутор даље наводи да је улога памћења у слушању музичке композиције слична улози памћења у току разговора. Да би се разумео разговор, није неопходно памтити сваки његов детаљ већ треба уочити какво је опште значење онога о чему се говори, мада је понекад могуће да у свести остане и нека упечатљива фраза, што је, уосталом, случај и приликом слушања музике. Може се, дакле, говорити о две врсте процеса памћења: памћење општег значаја и памћење специфичних догађаја и епизода. У извесном смислу памћење музичког дела организовано је у низ епизода различите дужине, при чему дужина епизоде зависи од музичке структуре (Mirković-Radoš, 1996: 135). Начин да се превазиђе ограничење капацитета меморије, које је установљено приликом пријема издвојених информација, јесте да се пронађе одговарајући начин повезивања мањих целина - да се увиди повезаност, сличности и разлике у ономе што се слуша, пошто су такве везе у музичкој структури већ у великој мери присутне при самом настанку музичког дела. На пример, важно је уочити репетиције, или пронаћи разлике између двеју сличних секвенци, открити варијације теме. Ксенија Мирковић-Радош предлаже да би слушалац требало да оствари једну вишедеимензионалну репрезентацију музике коју слуша, а она ће му, зависно од његовог претходног музичког искуства, и когнитивног стила, омогућити да од многих димензија „позове” из меморије и у свести изазове онај аспект композиције који жели. То су обично информације са виших нивоа хијерархијске структуре - глобалнија својства, нпр.: мелодијска линија, ритмички склоп или хармонска структура (Mirković-Radoš, 1996: 137-138).

3.2. Истраживања у области слушања музике

Истраживачи су проучавали слушање музике и пажњу из различитих перспектива. Неки истраживачи су се бавили аспектима слушања музике који могу *дати музичко значење* и важни су слушаоцима (Madsen & Kuhn, 1994; Price, 1983; Flowers, 1983, 1984; Hare, 1977). Други су покушали да пронађу *атрибуте који служе слушању музике* (Berlyne, 1974; Madsen, Byrnes, Capperella-Sheldon & Brittin, 1993; Madsen & Fredrickson, 1993; Nielson, 1987; Madsen, Geringer, 2001; Sloboda, 1991).

Патриција Флауерс се бавила истраживањем слушања музике и описима музике које су давали испитаници различитих узраста (Flowers, 1983, 1984, 1990, 2001). Истраживања везана за активност слушања музике и понашање наставника су такође бројна (Dunn, 1997; Forsythe, 1977; Kostka, 1984; Madsen & Geringer, 1983; Price, 1983; Sims, 1986).

Налази одређеног броја истраживања сугеришу да се отвореност и толеранција за широк спектар различитих стилова код слушања музике повећава у детињству, опада у раној адолесценцији, поново повећава у каснијој адолесценцији, а затим поново опада у одраслом добу (Hargreaves, 1982; LeBlanc et al., 1996).

3.3. Приступи слушању музике

Слушање музике је, иначе, аутономан проблем којем се приступа двојако:

1) традиционално, тј. *психометријски* (диференцијално-психолошки), као виду реаговања на музику, и тада је у центру пажње слушалац и његово „музичко понашање”;

2) *когнитивистички*, при чему је предмет истраживања сама активност слушања, процеси који се том приликом одвијају.

Психометријски начин разматра понашање слушаоца музике са неколико становишта:

а) у оквиру *физиолошког приступа* прате се физиолошке реакције на различите врсте музике (на пример, седативна наспрам стимулативне);

б) *психолошки аспекти понашања* слушаоца бројни су и тесно испреплетени, а прате се преко *емоционалних одговора*, односно музичког укуса

(што се, донекле, преклапа са третирањем питања општих начина реаговања на музику);

в) *социјално-психолошки аспекти* захватају истраживања понашања слушаоца у вези са социјалном средином: какво је дејство међуљудских односа и утицајних особа (родитељи, наставници, вршњаци), односно социо-економских чинилаца;

г) *развојни и васпитно-образовни* видови понашања слушаоца - као спецификован вид васпитљивости способности слушања (Mirковић-Radoš, 1996: 19).

У оквиру когнитивног гледишта, слушање музике се разматра на два начина:

а) *елементаристички*, када се наглашава важност механизма релативно једноставног, непосредног слушањег груписања (на пример, груписање низа тонова по висини) које ствара одређене, једноставне или сложеније импликације;

б) сложени процеси опажања музике могу се објаснити тек укључивањем функције пажње, која омогућава одабир онога што ће се чути и памћење уочених веза и односа тонова у музичком материјалу, што, иначе, представља суштину музике. Способност аудитивног репрезентовања онога што се слуша суштинска је когнитивна активност приликом слушања музике (Mirковић-Radoš, 1996: 19-20).

Наглашено је да је основна одлика музике да се тонови налазе у међусобним релацијама и да њихов музички смисао произилази тек из њихових веза: у једном музичком контексту сваки тон има своје место и функције у оквиру сложенијих структура, као што су мелодије, низови акорада, или сложеније целине. Онај ко слуша требало би да уочи те везе и различите начине груписања тонова који се јављају на више нивоа: од релативно једноставних - у групама малог броја тонова, до веома сложених - у случајевима опажања већих формалних структура унутар музичког дела. Један од примарних механизма непосредног аудитивног груписања (за које важе гешталтистички принципи близине, сличности, симетричности, заједничког правца) јесте *груписање низа тонова по висини*. Тај механизам се јавља независно од музичког знања поједица или музичке структуре онога што се слуша, мада музичко знање може у извесном смислу да модификује његове исходе (Mirковић-Radoš, 1996: 132).

3.4. Врсте слушања музике

Балдриц (1984) тврди да се слушање музике одвија у контексту:

- 1) стварања музике или звука и
- 2) слушања репродуковане музике или звука.

Сваки од ова два типа слушања може бити *одређен* или *претпостављен*. Код одређеног слушања, наставник упућује децу да слушају одређена изражајна средства музике. У претпостављеном слушању, наставник пред децу не ставља никакав задатак, али очекује да ученици буду пажљиви на музику или звук (Baldrige, 1984: 80).

Боал-Палхеирос и Харгривс (2004) предлажу класификацију четири начина слушања музике код деце. Они су психички и физички пасивни или активни, а односе се на различите степене пажње и емоционалне ангажованости деце у активности слушања музике:

1) *Слушање музике у позадини*. Музика се чује, али се не слуша активно или намерно. Деца не намеравају да је слушају, те најчешће нису ни свесна музике у позадини;

2) *Слушање музике као пратња других активности*. Деца су ангажована у другим активностима, међутим, могу фокусирати пажњу и на музику и на дате друге активности;

3) *Слушање као главна активност*. Деца са намером слушају музику, фокусирају се на њена изражајна средства и когнитивно су укључена. Овакво слушање може имати и когнитивне и емоционалне функције;

4) *Слушање и извођење*. Деца пажљиво слушају и физички реагују на музику (нпр. певање и плесање уз музику). Кроз перформанс, деца могу да изразе задовољство, повећају своје учешће у музици или да се идентификују са својим омиљеним певачима (Boal-Palheiros, Hargreaves, 2004: 41).

У домаћој литератури Макјанић и Завршки (1979) су дали класификацију начина, тј. нивоа слушања музике. По њима, слушање музике може се одвијати у три етапе:

1) Прва етапа има елементе наивног доживљавања, без анализе и критичности, што је резултат *неактивног слушања*. Велика већина људи припада овој групи слушалаца.

2) Друга етапа упознавања музичких дела, тј. слушања музике је тзв. *селективно слушање*. Дете, слушајући извођење композиције, свесно, према сугестији наставника, „раставља” музику на њена изражајна средства (ритам,

мелодију, темпо, динамику, боју, метар, хармонију и облик). Овакво слушање назива се и *аналитичко слушање*.

3) Трећа етапа слушања музике је тзв. *синтетичко слушање*. Супротно је другој етапи, јер се музичко дело слуша поново у својој звучној целини (Маџјанић, Завршки, 1979: 9).

Да би дете музику могло доживети и схватити, потребан је нарочит квалитет слушања музике - *активно слушање*. При активном слушању музике учествују и интелект и фантазија. Само такво слушање ствара у детету доживљај музике, односно позитиван или негативан однос према музичком делу. Најјачи покретач активног слушања је побуђено интересовање. Слушање музике без интересовања и пажње називамо *пасивним слушањем* (Manasteriotti, 1977: 127). Тек на темељу активног слушања, тј. слушања музичког дела уз одређене задатке можемо развијати способност свесног уочавања најелементарнијих изражајних средстава музике, нпр. распознавање различитих гласова, боје, брзине извођења, динамике, угођаја музике и облика (Маџјанић, Завршки, 1979: 8). Активно слушање музике укључује богату интеракцију између критичког и креативног размишљања и слушања и бројних међузависних менталних чинова и стања (Morrison, 2009: 87). Пажљиво, аналитичко слушање је важна вештина која је корисна у многим аспектима живота и апсолутно је неопходна у музици. Деца и одрасли су преплављени музиком у позадини која тражи њихову краткотрајну пажњу или је потпуно занемарена. Стога би требало од најранијих узраста подстицати развој способности да се игнорише ирелевантан звук, укључујући и позадинску музику и да се пажња посвети активном слушању музике. На тај начин учење о музици и њено извођење постају успешни.

3.5. Настава и слушање музике

Област *слушања музике*, као део предшколског и основношколског плана и програма, представља фундаменталну активност у процесу музичког образовања, али и образовања уопште. То је способност која се учи и развија кроз све облике рада у настави музичке културе и на музичким активностима (Вујошевић, 2014: 105). Одређује се као сложена психичка активност у чијој се основи налази рецептивна способност (опажање, анализа, процена), али и афективни одговори у виду естетског вредновања, преференције и музичког укуса (Ђорђевић, 2009: 41). Слушање музике је присутно у свим фазама музичког образовања. Представља један од примарних

начина кроз који се музика учи, доживљава и ужива. Међутим, у данашњем друштву постоји реална опасност да деца уче да не слушају. Музика је толико прожимајућа у свакодневном животу већине људи да је понекад ни не примећују све док се не заустави (Sims, 1990: 38). Стога је важно научити децу како да слушају музику на начин који ће им омогућити да постану осетљиви слушаоци и уживају у чину слушања музике (Anderson, 2015: 1). Кроз низ активности слушања, деца би требало да се упознају са изражајним елементима музике: ритмом, мелодијом, хармонијом, тонским или ритмичким обрасцима, темпом, динамиком, инструментима и њиховим специфичним бојама. Требало би да науче да препознају било који од ових елемената када се касније чују у различитој форми у композицији. Требало би да буду свесни односа који су успостављени између елемената и да открију супротности између различитих делова музичког дела. Такође, требало би да развију способност да критички процењују вредност музике, извођења и сопственог искуства. На тај начин стварају се осетљиви слушаоци који су у стању да разумеју оно што чују, описују карактеристике музике и покажу став да је пажљиво слушање музике пријатна и вредна активност.

У музичком образовању на раном узрасту (предшколске установе и прва четири разреда основне школе) сувише се инсистира на слушању музике (често се чак не води рачуна да то буде пажљиво слушање) и на извођењу музике као основним, а некада и јединим, средствима стицања музичких знања и знања о музици. Према Пијажеовом схватању, ове активности представљају копирање постојеће музичке реалности. Да би дете стекло музичко знање у Пијажеовом смислу, оно мора да се на стваралачки начин бави својим звучним окружењем. И Маргарет Доналдсон (Donaldson, 1978) наглашава како дете приликом учења конструише сопствена искуства на себи својствен начин, увек у складу са сопственим начином мишљења.

3.5.1. Појам музичког дела

Музичко дело може се доживети као синтеза појединости, јединство у разноликости. То подразумева да унутар музичког дела - композиције свако појединачно изражајно средство не делује одвојено од осталих, већ се сви елементи међусобно преплићу и стапају у целину унутар одређене музичке форме (Manasteriotti, 1977: 13). Са друге стране, Ничеов став је да свако уметничко дело

управо бива одређено тиме што сваки од његових делова може да буде „мишљен на много начина” (према Огњеновић, 2003: 92). Са њим је сагласан и Лотман (Lotman, 1976), када каже да је уметност, односно уметнички текст вишеплански, јер се може посматрати као „текст” који је вишеструко енкодиран.

Универзално је договорено да, ако се дело, без обира на медиј којим је представљено, дефинише као *уметничко дело*, поседује неко значење. Средином XX века пољски психолози су, дискутујући о проблему значења културних творевина, закључили да се код семиолошке интерпретације свих уметничких дела наилази на одређене тешкоће у вези са њиховим значењем. С обзиром да музичко дело, као и остала уметничка дела, припада културним творевинама, дефинишу га као јединствени предметни комплекс у коме доминира одређена „знаковност”, тј. „знаковна структура” (према Ђокић, 2003: 157-158). Формалисти, са једне стране, инсистирају на томе да је значење музичког (уметничког) дела суштински ограничено задовољавајућим сензорним обрасцем. Са друге стране, тзв. експресионисти верују да музичко дело има и додатна значења (Greene, 1947: 308). Када је у питању музика, значења музичких дела су током највећег дела људске историје била изједначавана са функцијом дате музике (нпр. сакрална и ритуална музика). Ханслик лепо закључује да музичко дело не може помоћу појмова „забавити” разум, као што то чини песништво, па ни око помоћу видљивих форми, као што то чине ликовне уметности. Његов позив мора да се састоји у томе да делује на људска осећања (Hanslik, 1998: 38). Међутим, аутор се не слаже са тврдњом да би свако музичко дело требало да изазива само лепа осећања. Штавише, сматра да однос музичког дела и њиме изазваног осећајног процеса уопште није безусловно каузалан, већ се доживљавање и тумачење музичког дела мења у односу на саму ситуацију слушања, контекст, али и претходна музичка искуства. Као пример наводи чињеницу да данас готово и не схватамо зашто су преци доживљавали одређен низ тонова као одговарајући израз за одређени афект (Hanslik, 1998: 43).

3.5.2. Критеријуми одабира музичких дела за слушање

Само уметнички вредна музика може деловати на дете, побудити у њему племенита осећања, формирати његов укус и развити у њему трајнију љубав према музици (Manasteriotti, 1977: 128). Стога би приликом одабира музике за слушање требало водити рачуна да то буду разноврсна музичка дела - особена по карактеру и

садржају. На тај начин сачињен одабир музичких дела, како наводе Мирковић-Радош и Матић, омогућиће деци да доживе звучне боје различитих инструмената и извођачких састава, разноврсне ритмове, мелодијске токове, динамику и темпо (Мирковић-Радош, Матић, 1986: 151). Ово ће, опет, допринети и богаћењу њиховог музичког искуства.

Када говоримо о деци предшколског и млађег школског узраста, она су способна да слушају и прихвате музику свих стилова и раздобља (од ренесансе и барока до музике XX века). Међутим, она су такође изузетно осетљива на звучне дражи, оно што чују конкретно и замишљају, те би требало да водимо рачуна да музичка дела за слушање садржајем и изражајним средствима музике буду примерена. За овај узраст подесна је музика јасне мелодијско-ритмичке грађе, јасне форме, лаких, лепршавих мелодија, мирнијих хармонских склопова и разрешења, различитих карактера.

Трајање композиције такође има важну улогу за активност слушања у предшколском и млађем школском узрасту. Деца од пет и шест година способна су да концентришу пажњу хтењем воље, што долази до изражаја и при слушању музике (Manasteriotti, 1977: 127), те су композиције у трајању до 2-3 минута најприкладније за децу овог узраста. Да би се код деце створио емоционални однос према слушаним музичким делима, потребно је да се она више пута понављају како би деци постала позната и како би могла да их перципирају и разумеју.

Деца овог узраста могу слушати клавирске минијатуре и краће оркестарске композиције програмског карактера, одломке из дужих оркестарских композиција, плесове, корачнице. Такође, песма као композиција вокалне и као форма - музички облик инструметалне музике - најпогоднији је садржај за рад на увођењу детета у свет музике. Уравнотежена и јасна у форми, не превише дуга, дводелна и троделна песма пружа могућност за упознавање најзначајнијих елемената музике: ритма, мелодике, музичког метра, темпа, колористике, динамике и хармоније (Мирковић-Радош, Матић, 1986: 97). Може се без тешкоћа и у сваком тренутку, приближити деци. Песма може да буде занимљива деци и разумљивија због текстуалног садржаја, који буди знатижељу и одржава пажњу деце.

Дидактичке принципе које би требало испоштовати за одабир композиција за слушање у предшколском и млађем школском узрасту набројала је Вишња Манастериоти:

- 1) принцип примерености узрасту (композиције за слушање својим обликом и грађом доступне децјем схватању);
- 2) принцип систематичности и поступности;
- 3) принцип зорности (ванмузичка средства);
- 4) принцип свесне активности;
- 5) принцип интереса;
- 6) принцип доживљаја;
- 7) принцип индивидуализације (Manasteriotti, 1977: 27-30).

3.5.3. Улога наставника у активности слушања музике

Изузетна је важност раних адекватних музичких искустава и улога наставника, јер су рани музички доживљаји и музичко знање уопште кључ за модификацију и богаћење афективног доживљаја. Темељи преференција за уметнички вредну музику постављају се у предшколском периоду, а од њих до истинских способности евалуације онога што се слуша потом није тешко доћи (Мирковић-Радос, Матић, 1986: 32). Арон Копланд (Copland, 1959) наводи два главна захтева за слушање музике:

- 1) способност да се отвори пут до музичког искуства, и
- 2) способност критичког процењивања тог искуства.

Наставник би, стога, требало да уведе дете у сложену активност слушања, а затим да му помогне да своје искуство процени. Дакле, улога наставника је подстицање развоја интелектуалног реаговања слушаоца на музику.

Наставник врши избор музичких садржаја који одговарају узрасту; тражи такву музику која може мелодиком, колористиком, ритмом, карактером покренути емоције деце; уводи - мотивише на пажљиво слушање музике; прати њихове доживљаје и реаговања; подражава у ликовном или вербалном стваралаштву; анализирајући радове, указујући на разоврсност решења, упоређујући музички и ликовни/вербални израз и на основу свега тражи одговоре на питања: да ли, колико, и на који начин музика може допринети развијању децје маштовитости и креативности у изражавању говором, музиком или ликовим средствима израза (Мирковић-Радос, Матић, 1986: 81). Требало би да води рачуна да на правилан начин води активност слушања, да поставља питања и задатке који ће бити прикладни одређеном узрасту, али који ће и подстаћи наредни развој. Такође,

требало би да подстиче децу да спонтано разговарају о слушаној музици. Свако тумачење слушаног музичког дела пре и непосредно након слушања спутава замах дечје маште и утире асоцијативне путеве њихових резоновања правцем који је унапред трасиран. У таквим случајевима доживљај музике је изостао, а ликови, литерарни итд. израз хладан, неискрен, фразерски (Мирковић-Радос, Матић, 1986: 83). Филозофија која подупире теорију личне конструкције учвршћује идеју учења усмереног на дете. Уместо да излаже одређени број карактеристика које је потребно слушати у музици, наставник може почети од искуства детета (Gilbert, 1990: 189). Успех активности слушања музике код деце зависи и од начина на који га наставник презентује и води. Потребно је да посветити пуну пажњу музици, охрабрујући тако ученике да активно учествују у активности слушања (Sims, 1990: 39).

3.5.4. Деца и слушање музике

Слушање музике је активно, опажајно искуство које захтева сталну концентрацију. То је вештина коју већина деце сматра тешком. Међутим, најчешће се дешава да су њихови одговори често потцењени због слабе концентрације, а не због недостатка музикалности и музичког потенцијала. Још једна тешкоћа код активности слушања музике за децу јесу ограничења њихових говорних или ликовних вештина кроз које се изражавају о слушаној музици (Kellett, 2000: 157). То свакако не значи да деца нису обдарена релативно прецизним способностима слушања од раног узраста. Штавише, деца усвајају различите стратегије слушања засноване на њиховим искуствима на активностима слушања које воде одрасли. Деца имају способност да буду активни учесници током активности слушања музике и развијају тај капацитет када им се пруже опипљиви начини изражавања своје перцепције и одговора (Kerchner, 2000: 48).

У истраживању Мекдоналда (Macdonald, 1974), нађено је да су деца из повољних средина (из више класе) успешније опажала промене трајања, гласности и висине у стандардној оркестарској литератури зато што су била више излагана музици. Такође, већи број њих је учио музику него деца из ниже социјалне класе. Способност уочавања разлика између сличних и различитих интерпретација мелодијских пасажа такође се значајно повећава са узрастом и степеном образовања (Heller, et al., 1982, према Mirković-Radoš, 1996: 268-269). Ова теза доказује да од

узраста и музичког искуства зависи и успешност слушање музике, као и способност разликовања и анализе онога што се слуша.

3.5.5. Унапређење слушања музике

Пасивно слушање музике требало би да буде што мање заступљено. Децу би требало подстицати и учити како да слушају музику и развијају способности уочавања елемената музике и њених значења. Ово се, опет, неће догодити уколико се деца смислено не укључе у активност слушања музике. Побољшање доживљаја слушања музике темељи се на приступима и методама усмереним на подучавање делотворне дискриминације, док се у исто време ове вештине повезују са музичким догађајима који код деце изазивају снажна осећања. Џоди Керчнер се слаже да се когнитивни аспекти слушања музике могу развити уз помоћ секвенцијалних и развојно одговарајућих активности слушања које се реализују у учионици. Стога је потребно тражити увид у процесе кроз које деца перципирају, обрађују и реагују на музику. Такав увид може омогућити наставницима да олакшају и подстакну развој вештина слушања и формирања музичких појмова код деце (Kercher, 2000: 32).

Још један начин унапређења активности слушања музике јесте репродуковање музичких композиција на најбољим могућим носачима звука или квалитетно извођење уживо. На тај начин деца стичу вештине разликовања квалитетне музике од музике лошијег квалитета.

Велики значај за развој вољне пажње, те пажљивог слушања музике има и правилна организација активности детета. Ниво пажње детета ће увек зависити од тога колико је јасно постављен задатак активности, његови циљеви и услови и од тога да ли су у тим условима истакнути они елементи који су значајни за обављање активности (Zarogžes, Eljkonjin, 1967: 63).

4. ПЕРЦЕПЦИЈА И РЕЦЕПЦИЈА МУЗИКЕ - КЉУЧНИ ЕЛЕМЕНТИ СЛУШАЊА МУЗИКЕ

Опажање или перцепција је сложена психичка функција која подразумева оспособљавање организма да уз помоћ чулних органа прими, прерађује и организује чулне утиске и стиче сазнања о стањима и променама у својој околини. Оно представља целовит одраз предмета, појава или процеса, који се не заснива само на непосредним информацијама прибављеним од чула (чулним сензацијама) већ и на укупном претходном искуству стеченом у интеграцији са природном и друштвеном средином. На перцепцију утиче и оно што појединац пројектује од свог претходног сазнања о томе (Каменов, 2008б: 7). Опажање је далеко више од копирања стварности, будући да представља једну врсту стваралачког процеса сазнања у коме су, као и у сваком стваралаштву, присутни елементи фантастичног и несвесног (Зинченко, 1976: 343, према Каменов, 2008б: 8). Опажање се тек у процесу практичне делатности (која га усмерава на чулне квалитете значајне за њено успешно обављање) претвара у сазнајну активност, што је карактеристично нарочито за предшколско детињство (Каменов, 2008б: 10). То је активност која се учи, те се може унапредити и развијати управо захваљујући васпитно-образовном раду.

У првим годинама живота детета перцептивни процеси прелазе сложени пут развоја који задире у различите аспекте перцептивних процеса. Оперативна страна перцептивних процеса постаје сложенија и савршенија - начини упознавања с околином постају адекватнији задацима који стоје пред дететом. Корелативан томе је и развој продуктивне стране опажања - опажајне слике које се формирају код детета постају све ортоскопскије и све адекватније одражавају околну стварност. Развија се такође и мотивациона сфера - перцептивни процеси постају усмерени, вољни (Zarogžec, Eljkonjin, 1967: 15). Виготски наводи да експериментална истраживања показују како се током развоја код деце појављују нови и нови системи, унутар којих опажање дејствује и унутар којих оно једино и добија низ особина које није поседовао изван овог система развоја (Vigotski, 1996: 288). Већина аутора слаже се у томе да, ако се просуђује о карактеристикама дечјег опажања на основу слика, онда опажање пролази четири основна ступња:

- 1) Стадијум предмета (опажање засебних предмета);

2) Стадијум радње (дете почиње да именује предмете и да указује на те радње које се врше датим предметима);

3) Стадијум квалитета и обележја (дете почиње да обраћа пажњу на својства опаженог предмета);

4) Стадијум целине (дете почиње да описује слику као целину, полазећи од тога шта она представља у свеукупности делова) (Vigotski, 1996: 284-285).

Виготски даље наводи да су експерименти показали да смисленост и способност опажања одраслог није присутна код деце, већ да она настаје на одређеном ступњу развоја, тј. није дата од самог почетка (Vigotski, 1996: 284). Дечји поглед на свет може каткада бити аутентичан, мање оптерећен претходним искуством као код одраслих, али слабије развијене појмовне теме код деце отежавају интерпретацију и разумевање онога што су им прибавила чула. То значи да је деци потребно омогућити прибављање богатих перцептивних искустава. Стицање ових искустава и њихова мисаона прерада, уз упознавање вербалних ознака за појмове на њима које ће градити, одвојени су процеси, које је потребно ставити у међусобну функцију. Познато је иначе да су перцептивна искуства по свом садржају најчешће много богатија од вербалних ознака за њих, чије усвајање подразумева изврстан степен апстракције, уопштавања и формираности појмова (Каменов, 2008б: 3). Занимљиво је и то да упоредо са формирањем нових међуфункционалних веза, опажање у процесу развоја, ако се тако може рећи, стиче независност, ослобађа се од целог низа спона које су за њега карактеристичне на ранијим ступњевима развоја (Vigotski, 1996: 288).

Чула. Било је нужно поставити нове, финије критеријуме у погледу тога шта је чуло. Наравно, шире посматрано, под чулом се може сматрати сваки орган који обезбеђује аферентну нервну импулсацију - информације виших неуралних инстанци о некој промени на периферији, али ни сам појам периферије није сасвим јасан. Коначно регистровање промена у организму често је само део сложеног ланца операција одржавања животних услова на одређеном нивоу. Информације те врсте служе за неко аутоматско регулисање унутар организма и најчешће немају везе са свешћу. Оно што допире до свести или учествује у формирању свести јесте чуло у ужем смислу, когнитивном (Огњеновић, 2011: 69).

Огњеновић сматра да је проблем дефинисања чула у томе што не постоји чист критеријум: неке важне информације не добијамо директно, дакле, нисмо их

примарно свесни, већ посредно, а затим, постоје и такве информације које се само по потреби укључују у свест, а иначе су ван ње као део саморегулационих (несвесних) физиолошких механизма. И коначно, са развојем савремене науке показало се да свест није организована по принципу „све или ништа”, да постоји више (прелазних) стања која бисмо условно могли назвати свестима одређеног ограниченог нивоа, или свестима по потреби, те да информације са неких чула допиру селективно само до тих појединих нивоа свести (Ognjenović, 2011: 70).

4.1. Схватања перцепције

Многе науке и филозофске дисциплине разматрају проблеме перцепције. Почети експериментисања у области перцепције припадају углавном физичарима, па би се с разлогом могло рећи да је психологија опажања деривирала и из физике и из филозофије: из физике је преузела метод, из филозофије проблем. Физичке појаве су најшири аспект збивања, физиолошки процеси се јављају као подсистем физичких збивања са посебним законитостима, а психички процеси - као посебан подсистем и физичких и физиолошких збивања са новим нивоом законитости (Ognjenović, 2011: 10-11).

Атомисти. И физички и психички свет је, по мишљењу атомиста Демокрита и Леукипа (V век пре н.е.), састављен од насјитнијих и недељивих честица – атома. Сазнање је кретање сићушних атома спољашњег света – света који се сазнаје. Атоми душе су финији и ситнији од атома физичког света, али све законитости су заједничке. Цео свет је изграђен само од атома и празног простора по коме се атоми крећу. Различит изглед ствари у простору око нас последица је кретања атома који се међусобно разликују по величини, облику, положају и реду (Ognjenović, 2011: 18).

Демокрит први говори да је чулно сазнање површинско упознавање света. Чулно сазнање је примитивно и далеко од праве истине о суштини света пошто је она сагледива само на нивоу сићушних недељивих честица материјалног света - атома. Будући да се суштина ствари налази тек у микроструктурама, а чула не могу продreti до атома, закључује да је наше чулно сазнање, у ствари, само веровање или *мњење* о природи ствари. Мишљење продире дубље у структуру материје и зато је оно поузданији пут сазнања.

Перцепција и *мишљење* су физички процеси. Постоје две врсте перцепције: једна је *чулна перцепција*, а друга *перцепција разума*. Перцепција друге врсте зависи

само од ствари које се перципирају, док перцепција прве врсте зависи такође и од наших чула, и отуда је способна да нас превари (Rasel, 1962: 89). Чулно сазнање је, када је реч о истинитости, слојевито: неким чулима се више, а другима мање може спознати истина. Дубљи вид сазнања у односу на чулно сазнање јесте мишљење, које користи оно што чула дају, али критички. Оно је подобно да допре до истине, а она је, за разлику од субјективних чулних мњења, заједничка за све (Ognjenović, 2011: 20).

Платон. Од Платона (V век пре н.е.) потиче највише података о смислу поделе сазнања на чулно и разумско. Како наводи Огњеновић, чини се да је он, у ствари, сабрао и оснажио већ постојеће идеје, чиме је продужио линију поделе започету највероватније са Анаксимандром и Демокритом (Ognjenović, 2011: 17).

Сви чулни објекти, како тврди Платон, имају противречни карактер. Они су тако на средини између бића и не-бића и погодни су да буду објекти *мишљења*, али не и *знања* (Rasel, 1962: 135). Према Платону, појединац који поседује *знање* поседује знање о *нечему*, тј. о нечему што постоји. Оно што не постоји, то је ништа. Отуда је знање непобитно и логички је немогуће да буде погрешно. Али *мишљење* може бити погрешно. Мишљење не може да буде о ономе што не постоји, јер је то немогуће. Такође, не може бити ни о ономе што постоји, јер би то онда било знање. Отуда мишљење мора бити о ономе што истовремено и постоји и не постоји, тј. у вези је са чулима и чулним. Платон даље тврди да у чулном свету нема ничега трајног, те да сазнање не потиче од чула, већ би требало да се достиже искључиво интелектом. Ово даље значи да мишљење припада свету који се показује чулима, док знање потиче од јединог надчулног вечитог света. Чулно сазнање не води ка истини, јер разум је виши облик сазнања. Иако је слојевит и неједнако вредан у сазнању, свакако је подеснији у процесу трагања за истином, него што је то чулно сазнање. На пример, мишљење се бави појединачним лепим стварима, док се знање бави лепотом као таквом (Rasel, 1962: 135).

Код Платона постоји дуализам: између реалности и привада, идеја и чулних објеката, разума и чулне перцепције, душе и тела. Ови су парови повезани један с другим: први у сваком пару виши је од другог и у погледу реалности и у погледу доброте. У *Теету* је Платон дао једну од првих дефиниција перцепције. Теетет изједначава перцепцију са сазнањем, објашњавајући тврдњу идејом да свако ко нешто опажа, он и сазнаје о том опаженом предмету или појави. Сократ додаје да је перцепција увек нешто што *јесте*, и пошто је она сазнање, непобитна је. Међутим,

Платон, након предлагања неколико дефиниција сазнања и перцепције, завршава дијалог долазећи до негативног закључка, да се ствари не могу сазнавати само путем чула, јер се не може сазнати да ствари постоје ако се користе само чула. Једино право сазнање се бави појмовима. Отуда се сазнање састоји у рефлексiji, а не у импресији, и перцепција није сазнање, јер нема удела у поимању истине, пошто нема никаквог удела у поимању егзистенције.

Аристотел. У Аристотеловом (IV век пре н.е.) тумачењу развија се и допуњује Платонова тврдња да се идеје у свести јављају као ланац међусобно повезаних карика. Аристотел налази правила тог повезивања и то су познати Аристотелови „*закони асоцијација*”: закон сличности, закон контраста и закон додира. Они говоре да чулни утисци, који се додирују у опажајном простору или времену, бивају здружени у нашем сећању, као и они који су међусобно слични или супротни. Из сећања се јавља копија чулног утиска или његово „слабо стање” - *представа*. Појава једног од тих садржаја у нашој свести повлачи за собом спонтано јављање другог, јер су повезани. *Представа* је за Аристотела заправо слика коју поседујемо о објекту када он више не делује на чула.

Аристотелов орган (логика) само је оруђе исправног мишљења, али не и једини услов за спознају истине. У Аристотеловом учењу јасно је уочљив напор да се, од Платона разједињени, чулно сазнање и мишљење повежу – као тело и душа. То је покушај поновног враћања поверења у свет чула (Ognjenović, 2011: 17). Чула су део организма и омогућују кореспонденцију између средине и наше свести. Човек има укупно пет чула, сматра Аристотел, а то су: чуло додира, вида, слуха, укуса и мириса. Она нас добро информишу о средини, а илузије и грешке настају не на нивоу чулног сазнања, већ на нивоу баратања информацијама добијеним из чула. Наиме, на опажање се надовезује суђење, оцењивање или уопштавање на основу онога што је опажено, и то је место настанка заблуде (Ognjenović, 2011: 20).

Декарт. Код Декарта (René Descartes, 1596-1650) сасвим јасно се испољава схватање да процес опажања обухвата обраду онога што чуло на периферији збивања уочи. Акција на периферији је нешто иницијално, за њом следи преношење података о тој акцији сасвим специфичним начином, а потом у „горњој инстанци” настаје акција другог типа којом ће порука с периферије добити коначан (и поуздан) облик и значење. Зато периферија - чуло ради по једном принципу, преносилац поруке - нерв по другом, док се по неком трећем принципу формира централни ефекат. Декарт у тој трећој инстанци налази душу (Ognjenović, 2011: 23).

У сазнавању ствари требало би размотрити две стране - 1) оног који сазнаје и 2) предмете које би требало сазнати. Код посматрача (онога ко сазнаје) постоје само четири моћи које може употребити: то су *разум, машта, чула и памћење*. Једини разум је способан да сагледава истину. Међутим, мора бити помогнут од стране маште, чула и памћења, да се ништа не би случајно пропустило од онога што је у нашој пракси дато. На страни ствари требало би испитати три карактеристике: пре свега оно што се спонтано јавља, затим како се једно по другом сазнаје, и најзад шта се из сваког може дедуковати (Декарт, 1952: 125).

Требало би напоменути да оно што је у науци познато као *психофизички постулат* повезано је више за Декартово него за Локово име. Под тим се подразумева да **ментална слика** кореспондира добро (или чак потпуно) са чулном сликом, а она опет са карактеристикама објекта (Ognjenović, 2011: 30).

Хобс. Томас Хобс (Thomas Hobbes, 1588-1679) је први који говори о „поретку збивања” у нашој свести, припремајући појаву *асоцијационизма*. По његовом мишљењу појављивање, односно поредак мисли и представа у нашој свести одређено је редоследом или, настајањем искуствених, чулних утисака. Везе међу чулним утисцима одређују везе представа и мисли које се касније стварају. Асоцирање, тј. здруживање идеја је детерминисано, шире гледано, спољашњим узрочницима (Ognjenović, 2011: 29). Хобс је сматрао да је кретање (вероватно под утицајем успеха механике) онај заједнички чинилац и материјалног и духовног света који их повезује. Наше опажање је, по Хобсу, кретање у мозгу започето од објекта изван нас, а представе су преостало комешање слабог интензитета. Асоцијација, међусобно везивање ових представа, добија као објашњење такође модел из механике, који ће са све приметнијом Њутновом физиком бити и све популарнији у психологији.

Лок. Потпуна зависност сазнања од перцепције, коју је Лок (John Locke, 1632-1704) прокламовао, представљала је ново и револуционарно учење тога доба. Он јасно наглашава да *ништа не може бити у нашем разуму а да претходно није било у чулима*. Ово гледиште је смело и ново, имајући у виду колико је векова чулно искуство потцењивано у филозофији. Свест детета је, по Локовом мишљењу, *tabula rasa* и његово знање бива изграђено из елемената које Лок назива идејама (Ognjenović, 2011: 29).

Људски разум, по мишљењу Џона Лока, сачињава само пет операција, а то су: перцепција (опажање), ретенција (задржавање), дискриминација (разликовање),

компарација (поређење) и композиција (склапање). Лок не претпоставља да се оне јављају само алтернативно, дакле, или једна или друга, али се такво схватање имплицитно формирало под утицајем елементаризма, јер није било важно учити моралну композицију, већ што елементарнији процес одржати што дуже у фокусу интроспекције.

Идеја је код Лока мисаона јединица. Основни извор свих идеја су сазнајни ефекти рада чула - сензације, односно осети. Постоје две основне категорије идеја: *сензације* (осети, осећаји) - идеје добијене преко чула, и *рефлексије* - идеје настале кроз посматрања самог себе, свог сопственог духа. И по степену сложености постоје два типа идеја: *просте* (природне чулне идеје, у чијем је настајању разум пасиван и потом немоћан да их мења) и *сложене* (настају акцијом разума и изведене су из две или више простих идеја њиховим допуњавањем, слагањем, упоређивањем или комбиновањем).

Лок искуству даје веома значајну улогу. Сматра да је све засновано на *искуству*. Из њега произлази све наше знање. Моћ запажања је та која прибавља нашем разуму сав материјал за мишљење - било да се бави спољашњим чулним предметима, или да ми сами посматрамо унутрашње операције нашег духа и размишљамо о њима. Та два начина запажања јесу извори знања, из њих проистичу све идеје које имамо, или које природно можемо имати (Lok, 1962: 93-94).

Беркли. Џорџ Беркли (George Berkeley, 1685-1753) важан је у филозофији по томе што је одрицао егзистенцију материје - а то је одрицање поткрепљивао великим бројем генијалних аргумената. Он је држао да материјални објекти постоје само зато што их ми опажамо. Он, наиме, мисли да доказује како је целокупна реалност менталне природе; међутим, оно што он доказује јесте да ми опажамо квалитете, а не ствари, и да квалитети зависе од субјекта перцепције (Rasel, 1962: 623).

Беркли претреса мишљење да ми морамо разликовати сам акт перцепције од објекта који се перципира, и да је први менталне природе, док други то није (Rasel, 1962: 626). Ствари су склопови чулних квалитета: један се сто, на пример, састоји од свога видљивог облика, своје тврдоће, звука који се добија када се у њега куцне, и од свог мириса (ако га има). Ови различити квалитети повезани су у искуству, услед чега здрав разум сматра да они припадају једној „ствари”. Међутим, појам „ствари” или „супстанције” не додаје ништа перципираним квалитетима и непотребан је (Rasel, 1962: 629).

Према Барклију, постоји опажатељ, перцептор који одржава сталну егзистенцију опажаним објектима јер их посматра стално, те стога они и постоје, али су производ само духовне природе. Иза чулних података, као њихов узрочник може да стоји само духовна супстанца, никако материјални свет. Из овога се види колики значај има перцепција у Барклијевом учењу - она чак чини егзистенцијалну основу света! Али, осим о њеном значењу, мало се говори о самом процесу перципирања (Ognjenović, 2011: 33).

Хјум. Дејвид Хјум (David Hume, 1711-1776), размишљајући о перцепцији, продужује Локовим и Барклијевим путем. И по његовом мишљењу перцепција је једини извор људског сазнања. Хјум је интересантан због проширења домашаја перцепције. Она није само извор већ и главни процес који одређује и спољашњост и унутрашњост. Наиме, и о једном и о другом ми имамо само привиде: односе међу објектима - као спољашњост, и „ја” - као унутрашњост (Ognjenović, 2011: 34-35). Наше опажање је право поље у којем ничу каузални закључци и мишљење уопште. Такође, *ја* није ништа друго до сложај, или како Хјум каже - сноп перцепције.

Хјум прву књигу *Расправе о људској природи* почиње разликом између „утисака” и „идеја”. Доказ да прво долазе утисци изводи из искуства. Оне идеје које задржавају у знатном степену живост првобитних утисака припадају *сећању*, а оне друге *машти* (Rasel, 1962: 635).

Асоцијационизам. Осамнаести век је за психологију опажања посебно интересантан. Тада се конструише *прва општа теорија опажања* и шире - теорија когниције која више није став једног мислиоца, као до тада, већ школа мишљења у психологији и гносеологији и широко јавно научно мњење. То је *асоцијационизам* (Ognjenović, 2011: 35).

Битна карактеристика асоцијационизма јесте преузимање модела из Њутнове физике, посебно аналогија са силом гравитације. Као што сила гравитације делује на физичка тела привлачећи их међусобно, тако у нашој свести сила асоцијације делује на појединачне елементе свести - сензације или представе - здружујући их у сложеније свесне доживљаје, као што је перцепција или мишљење. Опажање, дакле, настаје из сензација које су сива грађа, па се оне, као каменчићи у мозаику, стапају спонтано дејством силе асоцијације у јединствену слику предмета у нашој свести (Ognjenović, 2011: 36). У асоцијационизму је атомистички приступ психичким појавама нашао свој први доследан и обухватни облик. *Све* појаве људске психе се састоје од простих елемената чулног порекла, који се могу различито

комбиновати и повезивати, тако да се постижу веома сложене творевине. Основне „цигле” од којих је ова грађевина прављена су сензације и њихове копије - представе, а главни „малтер” који их повезује у целине је сила асоцијације. Акцент је управо на овом другом - повезивању (Ognjenović, 2011: 37). Централна функција према чијем се моделу граде и схватају све остале функције јесте памћење. Отуда се опажање у асоцијационистичкој психологији схвата као свеукупност осећаја. Претпоставља се да се опажај компонује из збира издвојених осета путем међусобног асоцирања нових осећаја, потпуно по том истом закону по којем издвојене представе или сећања уједињена међусобно граде чврсту слику памћења. Овим се и објашњава одакле се јавља повезаност у опажању (Vigotski, 1996: 275).

Према овој тачки гледишта, основна полука, према речима аутора ове теорије, психичког живота дата је већ од самог почетка, убрзо после рођења. Та основна полука налази се у способности асоцирања, повезивања тога што се доживљава истовремено или у блиском следу. Међутим, материјал који се лепи, спаја овим асоцијативним везама код деце је необично мали, и психички развој детета с тачке гледишта асоцијационистичке психологије, пре свега, се састоји у томе да се овај материјал све више и више нагомилава, а као резултат код детета се образују нове и нове, све дуже и богатије асоцијативне везе између одвојених предмета; исто тако у складу са овим расте и изграђује се његово опажање: дете од опажаја одвојених осета прелази на опажање групе међусобно повезаних осета, одатле – на опажање међу собом одвојених предмета и, најзад, целе ситуације (Vigotski, 1996: 277).

Кант. Кант (Immanuel Kant, 1724-1804), исто као и Беркли и Хјум - премда не на исти начин - иде и даље, те и примарна својства претвара у субјективна. Кант већином не сумња у то да наши осети имају своје узроке, које он назива „ствари по себи” или *ноумена*. Оно што се нама појављује о облику перцепције и што он назива „феноменом” састоји се из два дела: оног дела који настаје захваљујући објекту и који он назива „осетом”, и онога дела који настаје захваљујући нашем субјективном апарату и који, по његовим речима, чини да се све оно што је разноврсно распоређује у извесне односе. Овај последњи део он назива *формом* феномена. Овај део сам по себи није осет, и зато не зависи од случајних околности; он је увек исти, пошто га ми носимо свуда са собом, и он је а priori у том смислу нешто што не зависи од искуства. Једна чиста форма чулности зове се „чисти

опажај” (*Anschauung*); постоје две такве форме, наиме простор и време: једна за спољашње чуло, а друга за унутрашње (Rasel, 1962: 684).

Кантова идеја о *јединству активитета и перцепције* је представљала оштро супростављање асоцијационизму. Перцепција, по Канту, захтева операције организовања чулних података. У њој не долази до спонтаног спајања осета, као што то мисле асоцијационисти. Наиме, Кантов поглед на природу опажања изведен је из његове критике чистог ума и може се добро разумети само у контексту Кантове гносеологије. Кант верује да постоји неки спољашњи узрочник наших осета, али он, тај узрочник - објекат, пружа нашим чулима и разуму само једно своје лице - појавно (феномен); друго лице чини несазнајни део ствари по себи (ноумен). Зато наше искуство говори само о феноменима, не о стварима по себи или о неком „објективном свету”. Међутим, само опажање је (бар) двослојно: први слој чини емпиријска грађа, а други – форма феномена (Ognjenović, 2011: 39).

Кант је значајан и због тврдње да све наше сазнање почиње са искуством. Каже да моћ сазнања на упражњавање своје функције могу да побуде само предмети који драже наша чула, те делимично сами собом производе представе, делимично, пак, покрећу функцију нашег разума да ове представе упоређује, да их спаја и раздваја, те да тако сирови материјал чулних утисака преради у такво сазнање предмета које се зове искуство (Kant, 1967: 31).

Опажање по Канту постоји само уколико нам је одређени предмет дат. Наша способност (рецептивитет) да примамо слике према начину како нас предмети афицирају зове се чулност. Дакле, предмети нам бивају *дати* посредством чулности и она нам једино пружа *опажаје*, а помоћу разума предмети се замишљају и од њега произлазе *појмови* (Kant, 1967: 51). Треба нагласити двојност сваког опажаја, како га Кант види, тај сложај спољашњих и унутрашњих момената - спој емпиријског садржаја и чисте (трансценденталне) форме. Ово схватање слојевитости опажаја веома је важан момент у развоју психологије опажања, а тај ход од емпиријског ка „чистом” добиће пун ефекат и ван ње - у истраживању формирања појмова и, уопште, у учењима о развоју апстрактног из непосредног (чулног) искуства (Ognjenović, 2011: 40).

Хегел. Према Хегелу (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831), за разумевање резултата битан је сам процес. Сваки каснији стадијум дијалектике садржи у себи све претходне стадијуме онако како су текли. Ниједан од њих није *потпуно* поништен, него му је дато његово сопствено место као моменту целине.

Отуда је немогуће доћи до истине, а да се не пређу сви ступњеви дијалектике. Сазнање као целина има тријадско кретање. Оно отпочиње чулном перцепцијом, у којој постоји само свест о објекту. Затим, преко скептичне критике чула, оно постаје чисто субјективно. Најзад достиже ступањ самосазнања, у коме се субјект и објект више не разликују. Отуда је свест о самоме себи највиши облик сазнања (Rasel, 1962: 703).

Бергсон. Као крајњу супротност чистом сећању, Бергсон (Henri-Louis Bergson, 1859-1941) ставља чисту перцепцију, према којој заузима један ултрареалистички став. У чистој перцепцији, каже он, ми се стварно постављамо изван нас самих и додирујемо стварност објекта једном непосредном интуицијом. Он до те мере идентификује перцепцију са њеним објектом да скоро одбија да ову и назове менталном. Чиста перцепција, каже он, која је најнижи ступањ духа - без сећања - јесте стварно део материје онако како ми материју подразумевамо. Чиста перцепција састоји се у рађању акције, њена актуелност лежи у њеној активности. Тиме *мозак* постаје релевантан за перцепцију, пошто мозак није инструмент акције. Функција мозга састоји се у томе да ограничава наш духовни живот на оно што је корисно у пракси (према Rasel, 1962: 762).

У целој његовој књизи *Материја и меморија* неизбежна је збрка између акта сазнавања и објекта који се сазнаје. Она лежи у употреби речи „слика”, која се објашњава на самом почетку књиге. Он тамо излаже да се, осим филозофских теорија, све наше знање састоји из „слика”, које уистину сачињавају цео космос. Он каже да под *материјалом* подразумева агрегат слика, а под *перцепцијом материје* исте оне слике у односу на евентуалну акцију једне одређене слике - сопственог тела. Приметићемо да се, према њему, материја и перцепција материје састоје од једне исте ствари (Rasel, 1962: 771).

Мерло-Понти. Према Мерло-Понтију (Maurice Merleau-Ponty, 1908-1961) перцепција постаје *интерпретација знакова* које осетилност прибавља конформно телесним *стимулима*, *хипотеза* коју дух ствара да себи објасни своје утиске (Merleau-Ponty, 1990: 55-56). Перцепција је интерпретација првобитне интуиције, интерпретација привидно непосредна, али стварно стечена навиком, коригивана расуђивањем (Merleau-Ponty, 1990: 56). Ако сензорна перцепција уједињује наша сензорна искуства у један јединствени свет, то није као што научна збирка сакупља објекте или феномене, то је као што бинокуларно гледање хвата само један објекат (Merleau-Ponty, 1990: 272).

Опажени свет и можда чак и свет мисли сачињен је на такав начин да у њега не можемо да ставимо ништа што не би одмах добило смисао у погледу неког језика чији посредник постајемо, али који је задатак колико и наслеђе (Merlo-Ponti, 2016: 90-91).

Осети и слике који би морали започињати и завршавати сваку спознају увек се појављују у хоризонту смисла, а значење перципираног, далеко од тога да резултира из асоцијације, напротив, претпостављено је у свим асоцијацијама, било да се ради о скици назочног лика или о евоцирању старих искустава (Merleau-Ponty, 1990: 36).

Павлов. *Теорија одраза*, коју је на основу фрагмената из Лењинових и (мање) Енгелсових радова саставио и популарисао Тодор Павлов (1890-1977), бугарски филозоф, замишљена је као материјалистичка теорија сазнања. Павлов закључује да без спољашњих реакција објективно-реално тело не постоји, нити се може замислити; али исто тако, оно нити постоји, нити се може замислити као *део* природне целине која се развија ако и оно само, то поједино тело, не развија у вези са спољашњим реакцијама одређена унутрашња стања у којима се баш *одражавају* околина, објективно-реална тела која на њега дејствују. Разуме се, тај *одраз* је различит по форми и степену и игра различиту улогу, има различит значај код разних тела (Pavlov, 1947: 41).

Као што нема и не може бити апсолутно чистог осећаја, тако нема и не може бити апсолутног чистог мишљења. Као што сваки осећај увек одражава такође и одређене односе, али остаје пре свега и углавном способност одржавања квалитативних карактеристика ствари, тако исто нема и не може бити чистог мишљења апсолутно лишеног сваке квалитативне одређености. Чак и најапстрактније (логичко и математичко) мишљење, ако жели да има објективно-реалан значај, не може оперисати само апсолутно чистим, апсолутно голим односима из простог разлога што у стварности нема и не може бити чистих, голих односа без ствари које се односе, а те ствари се, опет, између себе разликују, пре свега по својим квалитативним одређеностима (Pavlov, 1947: 110). И баш због тога у сваком осећају (односно у сваком чулном органу) већ постоји могућност за његово претварање у памћење и мишљење (односно за претварање примарних чулних и моторних органа у сложену јединствену и диференцирану нервну-мождану организацију). Али могућност треба да се претвори у стварност, а то се догађа просто, одједном, и по правој линији (Pavlov, 1947: 110). Једном речи: *преко и кроз*

људске осећаје, преко и кроз људско памћење, преко и кроз људску фантазију ми већ стижемо до људског (правог) мишљења (Pavlov, 1947: 120).

4.2. Рецепција и разумевање музике

Постоје специфичности у начину на који се примају дела појединих уметности. Док се ликовно остварење захвата одједном, као целина, књижевно и музичко дело доживљава се постепено, у одређеном временском року (Rosandić, 1986: 184, према Каменов, 2010б: 203). Музика се може доживети и поимати на много начина. Истраживање људског поимања, тј. разумевања има тенденцију да се фокусира на:

- 1) шта значи сам појам разумевања;
- 2) како се оно развија, као и на
- 3) начин на који се знање конструише (Hallam, Papageorgi, 2016: 133-134).

У образовању, радови Пијажеа (Piaget, 1973) и Виготског (Vygotsky, 1978) били су нарочито значајни за решавање питања која се односе на то како учимо и разумемо, тврдећи да учење зависи од искуства. Пијаже је наглашавао значај интеракције појединца са окружењем, док је Виготски наглашавао важност друштвене интеракције (Ивановић, 2018: 145).

Неколико аутора је предложило да разумевање музике може да функционише на различитим нивоима. Елиот (Elliott, 1995) је говорио о музичком *знању*, а не о разумевању и сугерисао да би оно могло бити формално, неформално, импресионистичко, надзорно и процедурално, док се Зенкер (Zenker, 2002) залагао за идеју да разумевање музике зависи од ангажовања у широком спектру музичких активности. Еспеленд (Espeland, 1987: 289) је сугерисао да музика оставља утисак на децу (подстиче унутрашњу реакцију) која на крају доводи до асоцијације, имагинације, селекције, уређења и организације музичких звукова интерно. Ове интерне операције доводе до изражавања, у смислу отворених одговора. Завршни део овог процеса укључује преуређивање, поређење, обраду, одбијање и прихватање, што враћа циклус назад на ниво појављивања (Kerchner, 2000: 33).

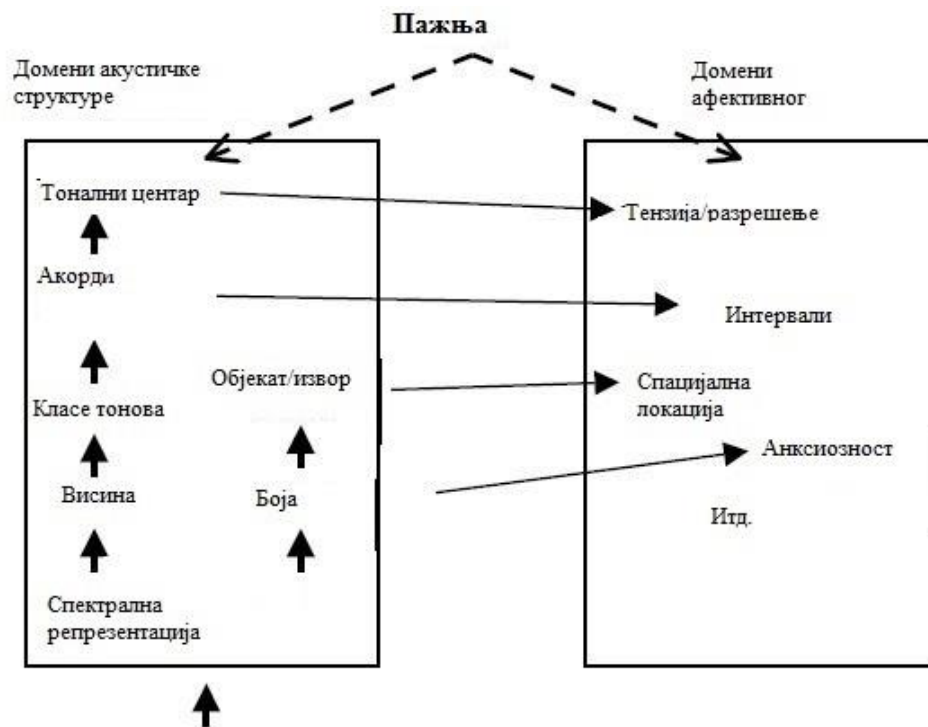
Музика је идентификована као снажна људска потреба и универзална појава (Blacking, 1974; Merriam, 1964; Falck & Rice, 1982; Cross, 2001). У свеобухватном прегледу компаративне музичке перцепције и рецепције, Картерет и Кендал

(Carterette, Kendall, 1999) пружају убедљиве доказе за универзалност сензорних, перцептивних и когнитивних процеса укључених у музичке активности независно од друштвених или културних окружења.

Музика је процес и као таква се мора састојати од прошлости, садашњости и будућности. Једина тачка у којој слушалац може „пресрести” овај процес је садашњост, а да би то урадио, он се мора ослонити на своје памћење и своју способност да формулише очекивања за будућност. Тако, у садашњости, слушалац може бити позициониран тако да музика пролази поред њега или да се креће кроз музику. У оба случаја, како се процес наставља, све више и више музике прелази из више или мање очекиване будућности у више или мање познату прошлост, у зависности од способности слушаоца да предвиди и запамти. Слушалац доживљава - користећи терминологију гешталт-теорије учења у пољу - низ звучних простора, сваки са својом јединственом комбинацијом садашњих звукова, сећања на звукове и очекивања звукова (Smith, 1973: 201). Смит наглашава значај оваквог тумачења и проналази две важне импликације за концепт целовитости у искуству слушања. Прва импликација јесте да искуство слушања обухвата све три димензије звучног простора: садашње звукове и сећање на већ чувене звукове и очекивање будућних звукова. Перцепција садашњих звукова била би ограничена на перцепцију изражајних средстава музике, док памћење и очекивање, узети појединачно, не би представљали перцепцију, јер су то само стања слушаоца пре и након слушања. Друга импликација јесте да је, кроз перцепцију, памћење и очекивање, читаво музичко дело обухваћено у уму слушаоца. Међутим, то свакако није све што се подразумева под доживљавањем музичког дела као целине. Овакво искуство захтева пажњу слушаоца током читавог трајања музичког дела и подразумева стално мењање конфигурације три фактора у звучном простору. Аутор закључује да стога циљ формално оријентисаног слушања музике не би требало да буде питање доживљавања дела као статичне целине већ пре доживљавање онога што га чини целином (Smith, 1973: 201-202).

Баруча и сарадници (Bharucha et al., 2006) схематски приказују процес перцепције музике. Објашњавају да се акустички стимулус преноси у аудитивне и когнитивне репрезентације музичке структуре. Овај оквир укључује многе домене структуре, укључујући висину и боју тонова, мелодију, ритам и метар, хармонију. Когнитивни домени који играју улогу у музици (као што су афекти и покрет), али који нису домени музичке структуре као такви, приказани су у десном оквиру. Ови

домени за обраду могу примати дражи и из других извора осим музичке структуре. У приказу аутори нису покушали да прикажу све могуће улазне податке који могу активирати дате домене. Њихов циљ био је да схематски прикажу како се ови домени активирају музиком. Испрекиданим стрелицама приказано је фокусирање пажње које је селективно усмерено на аспекте обраде у многим укљученим доменима. Пажња је у основи свесних искустава које појединац стиче док слуша музику (Bharucha et al., 2006: 132-133). На слици 1, две врсте афеката (тензија и анксиозност) и две врсте кретања (интервали и просторне локације) изазвани су мапирањем из акустичних структура. Делови пажње који су селективно усмерени на тоналитет (лево) могу повећати пажњу за осећај тензије и разрешења (десно).



Слика 1. Схематски приказ перцепције музике (преузето из Bharucha et al., 2006: 132).

Аутори за објашњење перцепције музике уводе појам *кодова*. Они могу бити *формални* и *репрезентациони*. *Формални кодови* побуђују информације и из звучне дражи и из меморије. Представљају слушно и когнитивно репрезентовање структуре акустичног сигнала музике. Први у процесу перцепције је акустички код, а други је репрезентациони код. Акустички код је спектро-временски образац енергије притиска који је регистрован од стране периферног слушног система (Bharucha et al., 2006: 133). Репрезентациони кодови су слушне и когнитивне репрезентације које

рашчлањују акустички сигнал, кодирају музичке карактеристике и обликују приказ одоздо према горе (Bharucha et al., 2006: 133-134). Формални кодови могу преносити и чувати информације. Когнитивна репрезентација акустичког сигнала се представља у другачијем медију у односу на звучни сигнал, али се у принципу може дешифровати да би се открила структура звучног сигнала који представља. Тако, акустички кодови омогућавају пренос информација кроз ваздух, а слушни или когнитивни кодови омогућавају пренос информација унутар мозга. Акустички кодови се мапирају на аудиторне кодове због узрочних својстава сензорних претварача, производећи представе у домену потпуно различитом од домена самог звука, али чувајући структуралне информације. С друге стране, слушни кодови се мапирају на апстрактније когнитивне кодове, захваљујући узрочним својствима неуралних веза. Информације се могу пренети само помоћу кода. Акустички сигнал и његова когнитивна репрезентација тако служе као кодови у овом комуникативном чину (Bharucha et al., 2006: 134).

Свесна искуства изазвана формалним кодовима јесу оно што појединац чује или осећа када слуша музику. Могуће је замислити ова искуства као оно што чини музику смисленом. На пример, сигнал који проистиче из инструмента, након што је подвргнут неопходној имплицитној обради, изазива свесно искуство звучне боје и висине, можда праћено и свесним афективним искуством. Аутори наводе да слушаоци нису свесни већине карактеристика формалних кодова изазивања, иако имају свестан приступ неким главним репрезентационим јединицама (нпр. висина или звучна боја) које су резултат имплицитних процеса. Слушаоци са искуством могу бити свесни неких структурних карактеристика које могу бити имплицитне за слушаоце без много слушачког искуства. Иако се нека свесна искуства могу директно изазвати путем сензорне стимулације без посредовања формалних кодова изазивања, овакво посредовање омогућава комплексно и бескрајно разнолико искуство (Bharucha et al., 2006: 135).

На основу резултата експеримента конструисана је још једна схема музичке перцепције, у којој је размишљање главни фактор. Физиолошка основа музичке перцепције укључује звучне, окуларне, моторне и тактилне стимулације. Психолошка основа обухвата неколико фаза: сензацију; перцепцију тзв. „тела звука” кога карактерише темпо; елементи изражајне диференцијације, који се јављају у одређеним фазама личног музичког развоја и под утицајем музичке ментације; меморисање карактеристичних и регуларних феномена; ради на траговима

ослобођеним помоћне перцепције, која се изводи према типу „тела звука” у складу са задатим задатком и типолошким карактеристикама појединца (Vitanova Staleva, 1981: 90). Аутор наводи да се могу дефинисати три фазе и облика музичке перцепције:

- 1) *Дискретна* (интроспективна, инертна);
- 2) *Емоционална* (активна) - жива реакција на „тело звука”;
- 3) *Логичка* (активна) - пуна изражајности (елементи логике исправљају емоционалну реакцију и прилагођавају мисли и процене појединца) (Vitanova Staleva, 1981: 91). У поређењу са општом перцепцијом, оне које се односе на музику су специфичне. Одговарајуће форме одражавају живост људске свести и откривају комплексност специфичног музичког менталитета (Vitanova Staleva, 1981: 91).

Музика користи звук да би изазвала искуствена стања на начин који надилази карактеристичне захтеве других облика слушног израза (као што су нпр. говорна и неговорна вокализација). У томе леже тешкоће код перципирања и реципирања музике (Bharucha et al., 2006: 145). Музичка искуства могу бити трајна или краткотрајна, јасна или неухватљива, недвосмислена или двосмислена. Могу постојати као истовремена многострукост. Она могу бити чврста или „лабаво повезана”. Могу бити слушна или апстрактна, моторичка или синестетичка. Могу се лако описати или појединац може имати много тешкоћа да их опише. Она могу бити емоционална и суптилна искуства. Често музичко дело изазива у ономе ко слуша читав сложени свет емоција и осећања. То ширење и продубљавање осећања, те њихова стваралачка прерада, и чине психолошку основу музике (Vigotski, 2005: 29). Разумевање музичког дела подразумева перцепцију односа између дела у целини и његових саставних делова - нпр. мелодијски мотиви, хармонске и ритмичке фигуре, звучне боје, различите текстуре итд. (Paynter, 2002: 220). То значи да разумевање музике није ни само једна сензација, нити сума сензација. Ипак, исправно је назвати га искуством у оноликој мери колико овај појам разумевања има неко сродство с другим концептима искуства (Bar-Elli, 2006: 241).

Музика се може разумети на много начина. Халам и Папагеорги (2016) разумевање музике посматрају као сложено и вишедимензионално искуство, са две опште, широке теме:

- 1) лично музичко разумевање у контексту и
- 2) разумевање као процес.

У оквиру разумевања музике аутори су дефинисали 10 главних подтема разумевања: а) комуникацију, б) кинестетички одговор; в) емоционални одговор; г) лични однос; д) знање о музици; ђ) критичку процену; е) опажање музичких елемената; ж) анализу и поређење музике, з) унутрашње репрезентације музике и и) стварање музике. Сматрају да се разумевање стиче кроз љубав и уживање у музици, физичке реакције, емоционални ангажман, аналитичке процесе, активни ангажман са музиком, образовање или учествовање у формалном или неформалном контексту, изложеност музици и слушање музике (Hallam, Papageorgi, 2016: 133).

Стварање увида у начине на које људи разумеју музику има важне импликације за музичко образовање, те стога и на развој музичког курикулума у општеобразовним институцијама, у формалном музичком образовању и на свакодневне музичке активности. Разумевање музике може се посматрати из различитих перспектива: филозофских, социолошких, психолошких, биолошких, неуролошких, математичких, музиколошких, естетских и образовних. Током хиљада година учињени су напори да се проучи значај музичког искуства за људску перцепцију и рецепцију, њен однос са природним светом и његов политички и друштвени утицај.

У различитим периодима европске музичке културе могуће је пратити одређене типичне правце приступа музици и разумевању музичких дела у смислу значења и изражавања. У време када се у Немачкој почела развијати романтична концепција музике - према којој музика није само систем тонова, већ језик вишег реда, који води до откривања дубоких и тајних аспеката човека и света - људи су почели да слушају Хајдна и Моцарта, па чак и Баха, у овом посебном духу. Ово гледиште било је сасвим јасно формулисано у периодици тог периода. Тада је почела да се шири експресионистичка концепција музике, тако да се и музика из ранијих периода „чула” на овај начин (Supićić, 1977: 197).

Когнитивни психолози су предложили теорију схема у којој је схема ментална структура, која организује и категорише информације и односе између различитих информација (Anderson, 1984), док су се лингвисти и психолингвисти фокусирали на концептуалну метафору која се односи на разумевање једне идеје, или концептуални домен, у смислу другог (Lakoff, Johnson, 2003). Ови приступи тврде да је разумевање конструисано из животног искустава.

Психометријско становиште. Рана истраживања о доживљавању и поимању музике као полазиште су узела когнитивну перспективу. На пример, Сишор (Seashore, 1919) се бавио разумевањем сложене структуре музичких процеса и систематских структура које подржавају разумевање музике. Посматрао је музички ум као нешто што уочава и уважава атрибуте звука (интензитет тона, трајање). Такође, закључио је да је за разумевање музике веома битно да се музика представи у меморији и мишљењу, које је сматрао фундаменталним за музичко разумевање.

Један од најзначајнијих заступника схватања о целовитости музикалности, Џејмс Марсел (Mursell, 1937), аутор тзв. *Омнибус-теорије о структури музичких способности*, замерао је Сишору да је преценио значај сензорних слушних способности и самог уха у музикалности. Истакао је да оно што појединац чује није коначно одређено ни слушном дражи, ни реакцијом структура унутрашњег уха на ту драж, већ улогом свести, која врши селекцију, организацију, трансформацију и интерпретацију. Према њему, човек не чује само оно што стиже до његовог чулног органа, већ оно што одреди његова свест. Музичке способности су, дакле, општије, менталне, а не само сензорне способности. Сматрао је да је чување активан процес одабира, организовања и осмишљавања података које прима аудитивни апарат. У музичким активностима које укључују активно слушање, извођење и репродуковање, ангажована је читава личност. Марсел је идентификовао одређена изражајна средства музике за која је веровао да су у фокусу слушаоца и која заправо одређују разумевање музике. Према њему, најнижи ниво разумевања је уочавање промена динамике и квалитета тонских боја, без свести о структури музичког дела. На нешто вишем нивоу разумевања је способност секвенцирања тонских образаца у мелодије, које је праћено ритмом, хармонијом и коначно, како наводи, општим архитектонским дизајном музике (Mursell, 1937: 215).

Још једна значајна ставка Марселовог схватања јесте да се психичка својства на којима почива, односно од којих зависи музичко понашање, могу наћи у различом степену и у веома различитим комбинацијама. Он, дакле, сматра да ту својствену афективну реакбилност на мелодијско-ритмичке аспекте музике поседују све особе и да је ово својство наследно - условљено извесним структурама и функционисањем нервног система, што не искључује дејство подстицајних срединских чинилаца (Mirковић-Radoš, 1996: 40).

Когнитивистички приступ. Најсер (Neisser, 1967) даје дефиницију когнитивне психологије, у којој каже да се когнитивна психологија односи на све процесе помоћу којих се улазни чулни подаци (*input*) прерађују, своде, разрађују, складиште у памћење, поново покрећу и користе. Рид (Read, 1990), који у уводу у дело *Когниција* полази од ове дефиниције, истиче како она има неколико важних импликација. Истицање чулног улазног податка којим започиње когниција указује да је извор сазнања у спољашњем свету. Следи процес кодирања - прераде (трансформације) физичких дражи у неуролошке догађаје, то јест биоелектричне импулсе. Осим о неуролошком, може се говорити и о когнитивном кодирању које означава претварање физичке дражи у менталну појаву - на пример у представу - која, онда, опстаје и у одсуству физичке дражи, задржавајући њене битне одлике. Процес трансформације указује да наше представљање света није само пасивно бележење, већ активна реконструкција, што подразумева поједностављење, као и елаборацију или разраду. Следеће две карактеристике - складиштење и поновно активирање података, наглашавају улогу меморије, при чему је важно истаћи да се у памћење смешта само оно што је суштинско, најважније у коду. Последњи део Најсерове дефиниције је и најважнији, јер указује на коришћење података насталих током когнитивне активности за решавање проблема или доношење одлука (Mirković-Radoš, 1996: 101-102).

Џон Слобода у својој значајној књизи *Музичка свест* (Sloboda, 1985) у центар разматрања ставља *ментално репрезентовање музике*. Слобода проучава природу когнитивног представљања музичке структуре и објашњава због чега је схватање менталне основе музичке активности пресудно за разумевање и објашњење свих видова музичке активности - слушања, извођења и стварања музике. Он ставља тежиште на емпиријско проучавање музичких појава и, где год је то могуће, истражује реалне ситуације слушања, извођења и стварања (Mirković-Radoš, 1996: 131-132).

Мери Луиз Серафин (Serafine, 1988) дефинисала је разумевање музике као размишљање у вези са звуком, које се догађа када слушаоци могу да разликују опште карактеристике музике, њена изражајна средства, као што су динамика, карактер, ритам, метар, тонске боје и музичка структура. Иако се слаже са чињеницом да је познавање ових термина неопходно за разговор о музици, сматра да сама њихова употреба не представља разумевање музике. Наглашава да је музичка организација у тренутном временском контексту та која заправо разликује музику од

других уметничких домена или обичног звука. За Серафинову разумевање музике је нешто конструисано (према Hallam, Parageorgi, 2016: 135). Основна теза Серафинове јесте да је музика резултат когнитивних процеса - субјективна категорија која произилази из менталних операција, као што је, на пример, реаговање на звучни сигнал. Она не „извире” из објективног света - из партитуре, самог звука или доживљаја звукова, већ из света когнитивних конструката - мисаоног света који се одвија у сфери звукова и њихових односа - музика је, дакле, когнитивни чин. Покрет у музици, сматра Серафинова, представља њену основну одлику, док опажање физичких карактеристика звука има споредну улогу у музичкој когницији. Музичка когниција је активан, конструктиван чин, у којем субјекат и његови когнитивни процеси имају средишњу улогу. При томе је искључена свака активност која се не односи на звуке: нпр. размишљање о музици, изговарање назива тонова, употреба симбола за демонстрацију музике, вербално и визуелно представљање, па чак и емоционални доживљаји у вези са музиком - укуси и преференције (Mirковић-Radoš, 1996: 220). Ако музика заиста представља опажање спољашњих дражи (ако је „извор” музике изван нас), онда би музичко опажање деце и одраслих било исто, а евентуалне разлике квантитативне. Али, ако је разумевање музике засновано на унутрашњим менталним операцијама, онда би емпирија требало да установи значење разлике у опажању музике деце и одраслих, као и деце различитог узраста, сматра Серафинова. Резултати истраживања указују да деца различитих узраста и одрасле особе примају, обрађују и разумеју музику на квалитативно различите начине (Mirковић-Radoš, 1996: 229).

Липскомб (Lipscomb, 1996) је за разумевање музике предложио термин *апорецијација*, како би описао прикупљање, складиштење и употребу знања добијеног кроз чула и перцептивне системе. Он тврди да је за разумевање музике потребно да се музика складишти у меморији у облику другачијем од оног представљеном акустичким особинама. Док се слуша музика, пажња се усмерава на различите елементе и њена изражајна средства. Овај процес је руковођен већ постојећим знањем о структури и схемама музичког дела развијених кроз претходно стечено искуство. Аутор наводи да се ови процеси јављају као резултат природне изложености музици (према Ивановић, 2018: 146).

Развојно становиште. У проучавању интелектуалног вида музичког развоја, Пијажеов утицај се огледа у томе што се развој музичке когниције посматра

као *развој менталних структура*, а не усваја се модел истраживања који наглашава спољашње чиниоце као извор развоја музичких способности. Когнитивна организација музичких структура је суштина музичке интелигенције. Према Мерлин Пфледерер (Pflederer, 1966), утемељивачу Пијажеовских истраживања у области музике, опажање и разумевање музике, као организованог односа тонова распоређених у времену, зависе од стабилизовања једног оквира музичких појмова - ритмичких, мелодијских, хармонских и појмова о форми.

Проучавање развоја опажања указује да би рана музичка искуства требало да буду тако организована да омогуће детету да премести свој опажајни фокус са једног аспекта музичке дражи на други, како би постепено схватило музичку целину. Конзервација једног музичког елемента врло је важан чинилац у разумевању музике. Захваљујући њој, дете може да препозна тај елемент, или већи део музичког материјала кад се појави у некој другој ситуацији, односно у другом контексту. Све док је дете ограничено на коришћење спонтаног опажања, структурални оквир који оно гради, да би представило свој звучни свет, такође је нужно, ограничен. Од почетног опажања, током искуства, у музици се развијају најпре једноставни, а потом све сложенији појмови који се организују у сложене системе музичких појмова, засноване на релационим трансформацијама као што су: транспозиција, модулација, инверзија, аугментација и диминуција. Музичка интелигенција се не заснива само на резултатима ових трансформација, већ и на разумевању релационих процеса из којих су оне изведене (Mirković-Radoš, 1996: 193-194).

Сванвик и Тилман (Swanwick & Tillman, 1986) су показали како се разумевање музике практично развија са порастом узраста. Важност музичког ангажовања је такође значајна. Сванвик и Франца тврде да је музичко разумевање темељна концептуална димензија која се манифестује кроз различите канале - компоновање, извођење и слушање (Swanwick, Franca, 1999: 12). Други аутори (нпр. Burnard, 2000; Glover, 1990; Naack, 1990; Campbell, 1998, 2005) сматрају да се музичко разумевање разликује на индивидуалном нивоу и обликовано је обимом ангажовања у области музике као и контекстом у коме се дете музички ангажује (нпр. Dibben, 2001) и културом унутар које је укључено.

Структурални модел. Структуралистичка психологија је експериментално нападала асоцијационистичку тачку гледишта и почела да доказује структурално целовито настајање човековог психичког живота у области опажања. Као што је

познато, ова тачка гледишта састоји се у томе да опажање целине претходи опажању посебних делова и повезане целине било којих предмета, ствари, процеса који се збивају у нашим очима или ушима - све то се не сабира у опажању из одвојених диспаратних, распршених осета и као његов физиолошки супстрат не појављује се једноставно група посебних асоцираних надражаја. Виготски наводи да, као што је познато у низу сјајних експерименталних доказа, бранећи исправност новог схватања наспрам старог, структуралистичка теорија је открила такве чињенице које су биле сакупљене на потпуно различитим ступњевима развоја и које су показале да је за њихово адекватно разумевање неопходна нова, структуралистичка теорија (Vigotski, 1996: 276).

Основна поставка структуралних модела у области музике јесте да се опажена музичка структура заснива на некој врсти система репрезентација састављеног од више нивоа: тонови се комбинују у мотиве, мотиви у теме, или фразе, које се потом организују у структуре виших нивоа (Mirkočić-Radoš, 1996: 103). Структурални модели музичког опажања које предлажу когнитивистички усмерени музички психолози, приказују како слушаоци ментално репрезентују односе висина тонова и остале односе. Да би се избегло непосредно ослањање, било на акустичне показатеље (јер ови истраживачи признају да су они нужни али не и довољни за објашњење слушног опажања), било на музичке описе, ти су модели веома уопштени, апстрактни, често математички прикази музичког опажања. Њихова основна предност у односу на једнодимензионалне приказе (који директно успостављају везу између слушне дражи и слушног доживљаја) јесте у томе што наглашавају да је разумевање музике резултат мождане активности, трагања за *везама* међу звучним збивањима и опажања мелодијских, хармонских и ритмичких склопова (Mirkočić-Radoš, 1996: 129).

У основи структуралног модела опажања налази се мисао да се опажај не изграђује из посебних осета, представа које се повезују једна са другом, већ се изграђује из посебних целовитих творевина, које се називају структурама, ликовима, или гешталтима (Vigotski, 1996: 276). Структуралистичка психологија посебно држи до чињеница које су добијене на нижем ступњу развоја и које показују да целовитост и јесте првобитна црта нашег опажања (Vigotski, 1996: 277).

Гешталтистички модел. Посебни начин на који се музичке идеје приказују, понављају, измењују, контрастирају и трансформишу у сваком музичком делу

резултира у сваком раду који представља комплексну целину динамичких квалитета, које слушаца доживљава као јединствени гешталт (Koorman, Davies, 2001: 265). То значи да се свака музичка композиција доживљава као синтеза појединачних елемената. Изражајна средства не делују независно једна од других, већ се међусобно преплићу и стапају у целину унутар одређеног музичког облика (музичке форме).

Према Дојчовој и Фероу (Deutch & Ferrero, 1981), најприхваћеније је гешталтистичко становиште, по којем се опажање мелодије објашњава *опитим законитостима перцептивне организације дражи*, првобитно установљеним у области визуелног опажања. То су начела:

- 1) близине елемената,
- 2) сличности елемената,
- 3) континуитета („заједничког правца”, „заједничке судбине” итд.),
- 4) правилности („добре форме”),
- 5) симетрије,
- 6) тзв. „шаре и позадине”.

Начело *близине* у времену представља најосновнији чинилац груписања у музици: *постоји тенденција да се као целина опажају компоненте блиске по трајању или висини*. Ова тенденција је транскултурална, боље речено „независна од културе” и, вероватно је последица физиолошке структуре нервног система (Dowling, 1968, према Mirković-Radoš, 1996: 105). Принцип *сличности* је појмовно повезан са принципом близине. Пример за деловање ове гешталтистичке законитости јесте *понављање тонова исте висине, који се онда опажају као артикулисане групације*. Такође, след тонова исте или сличне боје чини опажајну средину, док промене боје стварају опажајни прекид. Основу груписања тонова по сличности може да чини и критеријум гласности; тонови исте гласности опажају се као целина. Законитост *континуитета*, или „*заједничког правца*”, огледа се у томе да се као повезане целине опажају тонови који следе неко опште правило, као што је, на пример, континуирано кретање тонова у истом правцу (навише или наниже), или репетиција једног тона. У целину ће се, такође, лакше опажајно организовати *правилно* него неправилно распоређене групације тонова. Груписање тонова у фразе и мотиве засновано је на законитости правилности, регуларности: *тонови који чине прегнантне, правилне, уочљиве склопове организују се и опажају као целине*. *Симетричне* групе тонова у перцепцији имају предност над несиметричним:

опажајна једноставност дечјих успаванки произлази управо из чињенице да се оне могу поделити на одређен број једнаких, симетричних целина. Законитост опажања **шаре и позадине** је, по многим ауторима, од суштинске важности за опажање уопште, па и музике. У аудитивној области може се илустровати примером *мелодије* која се „*намеће*” као шара, тј. издваја се испред *пратње* или, рецимо, кад се у извођењу на клавиру низови осмина у десној руци изводе наспрам триола у левој, при чему се осмине могу посматрати као шара, а триоле као позадина. Да би се остварио овакав ефекат, позадина мора да се мање-више аутоматизује, а потом се уводи изражајно извођење мелодије (Mirković-Radoš, 1996: 105-106).

Слушаоци ретко доживљавају музички стимулус као низ неповезаних тонова или звукова. Уместо тога, сегментирају сложене обрасце у групе и подгрупе догађаја. Одрасли најчешће групишу сукцесивне догађаје према њиховој сличности у спектралној структури (звучна боја), висини, интензитету, временској близини или просторној локацији. Деца такође групишу обрасце на основу сличности у висини, гласноћи или звучној боји (Trehub, Hannon, 2006: 83).

Трансакциона теорија опажања. Као једна од реакција на гешталтистички модел опажања појавила се *Трансакциона теорија опажања*. Главна идеја потиче од интерпретације термина *трансакција*, иначе преузетог од Дјуија и Бентлија (Bentley, A.F.). За разлику од интеракције која говори о узајамном деловању неких елемената, трансакција подразумева целокупну ситуацију. Опажање, тако, није интеракција средине и организма већ јединствен догађај по себи (Ognjenović, 2011: 195).

По Ителсону и Кантрилу (Ittelson & Cantril, 1954) трансакција подразумева двоструку импликацију: да сви делови - елементи ситуације постоје у њој као активни чиниоци и да је њихова егзистенција одређена баш учешћем у ситуацији, а не неким посебним ентитетима. Тако је перцепција човека одређена специфичном позицијом посебне намене, њеним искуством и мотивацијом, а не само непосредно дејством стимулације (према Ognjenović, 2011: 195-196). Перцепција је стога нешто што произлази из индивидуалног центра организовања понашања, из посебног личног становишта, те се нужно разликује од човека до човека. То је неки унутрашњи запис који одлучујуће зависи од нашег искуства и мотивације, а реални свет изван нас биће сагледан и бојен тим искуством и том мотивацијом (Ognjenović, 2011: 196). Човек тога није свестан јер перцепција садржи два става - атрибута, како их називају творци ове теорије, који одлучујуће делују у том смеру. То су

екстернализација и уверење о реалности. Екстернализација је атрибут избацивања свог искуства у спољашњу реалност. Свако од нас, по овој теорији, кроз опажање гради свој сопствени свет, психолошку средину, а тиме и ономе што верује да егзистира независно од наше свести придаје неке аспекте свог искуства. Ту се аутори слажу са Вајтхедом (Whitehead, A.N.) који сматра да, најшире гледано, физички свет представља само из перцепције дедукован појам. *Уверење о реалности* је атрибут наше перцепције, повезан са претходним, да оно што опажамо сматрамо да и реално егзистира (Ognjenović, 2011: 196).

И док је перцепција за гешталтисте општа, за Ителсона и Кантрила је индивидуална; док гешталтисти сматрају да (углавном) не зависи од искуства, њих двојица сматрају да јој је искуство главна детерминанта. И не само искуство - перцепција је поље у којем ће се исказати и наше потребе и њихово задовољење. Зато перцепција није одраз спољашњег света. У одговору на античку дилему ова теорија подржава Емпедокла - то је пре наш приступ спољашњости. А свет какав ми доживљавамо је производ наше перцепције, не њен узрок (Ognjenović, 2011: 197).

Активациона теорија опажања. Средином XX века конституисана је *Активациона теорија перцепције*. У томе су узели учешћа многи аутори, али се ипак могу издвојити две групе: совјетски психолози (А.Н. Леонтјев, Б.Г. Анањев, П.Ј. Галперин, А.В. Запорожец и А.Р. Лурија), с једне стране, те Жан Пијаже и његови следбеници с друге.

Критика теорије гешталта ишла је, углавном, ка описивању унутрашњих чинилаца који учествују у детерминацији перцепције, али ту треба бити посебно обазрив. Критика у том смеру је више допуњавала теорију гешталта него што ју је кориговала. Она није негирала главне налазе теорије гешталта, већ је само указивала да поред (или, боље речено, после) спољашњих одредника опажања делују и унутрашњи. Већина тих допуна говори о ефекту интерпретације - о значају искуствених (и, уопште унутрашњих) чинилаца за формирање значења онога што се перципира. Подразумева се да су гешталтисти били у праву кад су описивали процесе опажања једноставних фигура, али иза тога, у другом чину процеса перцепције, налази се простор за деловање искуства, мотивације, личности итд., те тиме и за измене или дотеривање опажања. При свему томе акција субјекта у процесу опажања остаје у другом плану (Ognjenović, 2011: 205).

Почевши од схватања осета као акције, Леонтјев развија, у сарадњи са групом психолога-когнитивиста, тумачење когнитивних процеса, перцепције пре свега, као *активног чина трагања*, узимања информација. Совјетски психолози наглашавају зависност когнитивних процеса од карактера делатности субјекта. То је нешто што постоји у тој школи још од Виготског: друштвено-историјски чиниоци утицаће на формирање модуса когниције, као и на њену оријентацију на ову или ону страну, а то је само продужетак трајног процеса стварања психе - акција према потребама човека и могућностима средине (Ognjenović, 2011: 214).

Теорија уметничког развоја Хауарда Гарднера. Својим критичким примедбама Пијажеу Гарднер се никако не залаже за одвајање когнитивног од афективног вида развоја, већ за њихову *интеграцију*, као основном обележју психичког развоја. Афекти и когниција се, према Гарднеру могу јавити код једне особе у различитим сложајима, па сходно томе, свака психолошка анализа уметности и уметника претпоставља целовит поглед на људски развој. Ова повезаност когнитивног и афективног огледа се у Гарднеровој поставци о три развојна и независна *система* који постоје код сваке јединке после рођења. То су *делатни систем* чији је завршни резултат акција, *опажајни систем*, чији су производ разликовања и *афективни систем*, чији су исход осећања. Основне јединице сва три система могу се назвати бихејвиоралним склоповима или обрасцима. Тако, делатни систем обухвата шеме које омогућавају извођење и које се, дакле, срећу код стваралаца или извођача, опажајни систем јавља се у најизразитијем виду код критичара, док се афективни систем односи на субјективне афективне доживљаје, генерализовано или специфично искуство, чији се најкарактеристичнији облик јавља код публике (Mirkočić-Radoš, 1996: 196). Гарднер сагледава развој као процес током којег ови, у почетку издвојени, системи постепено ступају у међусобну везу и иду ка све изразитијој интеграцији.

Када говоримо о перцепцији музике, нарочито је значајно Гарднерово разматрање два вида перцепције: 1) *гешталтистичко* („способност да се издвоје и препознају идентитети међу склоповима или објектима, чак и када су у различитим контекстима”) и 2) *опажање „ослобођено гешталта”* („способност да се види даље и изван доминантне шаре или гешталта”). Гешталтистичко, тј. опажање целина нарочито је драгоцено у опажању оних згуснутих симболичких система који се срећу у уметности, чији се елементи не могу лако спецификовати, али који представљају

кохерентне конфигурације. Са друге стране, опажање „ослобођено гешталта” тј. способност да се опажа ван устаљених целина је, по Гарднеру, такође неопходно. Оба облика опажања развијају се са порастом узраста и искуством, тј. васпитљива су. Гешталтистичко опажање јавља се раније: дете је у свом развоју прво усмерено на „опажање ствари” (Mirkočić-Radoš, 1996: 197).

Активирање дететових осећања у сусрету са уметничким делом указује да дете стиче и способност да постане слушалац, односно гледалац (већ око 5. године). Дакле, узраст 5-7. године је прекретница у естетском развоју када дете, према Гарднеру, успева да у своје радове инкорпорира формалне аспекте уметности. (према Mirkočić-Radoš, 1996: 198). Око 7-8. године, кад дете довољно овлада симболичким медијима, тј. када постане способно да унутар симболичког система изрази идеје, осећања или искуства која су утицала на њега, оно је остварило могућност да постане уметник, сматра Гарднер. Око 7. године већина деце је стекла карактеристике *учесника* у том процесу било као извођач, стваралац или слушалац, односно гледалац. Деца овог узраста осетљива су на формалне аспекте уметности. На пример, једно нормално способно седмогодишње дете може да разуме метричка својства свог музичког система и одговарајуће скале, хармоније, каденце и груписање и чак да буде у стању, кад му се дају неки мотиви, да их комбинује у музичку целину која одговара култури у којој живи (Gardner, 1973: 197). Развој после 7. године живота, према Гарднеру, одликује се континуираним квантитативним усавршавањем три система, продубљивањем процеса који укључују исте системе, мада не и организацијом, квалитативном променом у односу на претходни период у смислу новог развојног ступња, па је и у овом погледу Гарднерово схватање развоја различито од Пијажеовог (Mirkočić-Radoš, 1996: 199).

4.3. Формирање музичких појмова

Формирање музичких појмова постала је актуелна област истраживања почев од шездесетих година XX века. Развој појмова у тесној је вези са слушним опажањем. Штавише, свако музичко искуство почиње опажањем звука. Из различитих опажајних искустава постепено се образују музички појмови који детету омогућавају да пореди и организује звуке, да уопштава и примењује формирање појаве у новим музичким ситуацијама. Опажајно-представно одражавање стварности која окружује дете одвија се у тесној вези са говором. Предмети и појаве, а исто тако

и њихова поједина својства и односи, сазнају се у облику представе, а фиксирају на плану говора. То значи да се у свести детета истовремено репродукују различити објекти уз помоћ представних вербалних средстава (Podđakov, 1992: 117). План представа оживљава и почиње активно да функционише када се говори о том предмету - о његовим спољашњим особинама, функционалним својствима итд. Дете користи све ове представе при опажању нових предмета. Представе о овим предметима оно упоређује са представама којима располаже, укључује их у систем. Настаје груписање опажених предмета и појава у ове или оне категорије, које су доступне деци предшколског узраста (Podđakov, 1992: 136-137).

Студије чији су налази разматрани у вези са развојем опажања значајне су и за развој појмова. Од времена када деца почињу да говоре, гестикулирају и цртају, стичу писменост преко више симболичких система (Gromko, Russell, 2002: 333). Музички појмови, као и други појмови, најчешће се описују речима. Свакодневни језик, чини се, није доминантан начин за описивање музичких појмова. Музички образовани појединци појмове представљају симболично - кроз музички запис. Појединци без формалног музичког образовања најчешће изражавају музичке појмове кроз покрет (Sadek, 1987: 149). Када се говори о вербалним представама музичких појмова често се уочава поседовање појма, али непоседовање речника помоћу којег ће се тај појам изразити. Врло често се мешају појмови: високо, гласно и брзо с једне, и ниско, тихо и споро са друге стране (Andrews & Deihl, 1967). Установљено је и да је узраст битан чинилац њиховог формирања (Petzold, 1966). Налази су даље, сагласни да постоји устаљен редослед развоја, тако, нпр. прво настаје појам гласности, а потом трајање и висине, облик (Mirковић-Radoš, 1996: 248; Sims, 1995: 208; Finney, 2002: 124).

Стицање музичких појмова представља предуслов разумевања музике; без појмова као што су, нпр. такт, трајање, темпо, мелодијско кретање итд. разумевање музике било би веома отежано. Организовање тог појмовог музичког оквира обавља се путем конзервације тонских и ритмичких склопова и уколико се, сматра Зимерманова, покаже да се могу издвојити стадијуми и у области музике, учење музике би се могло планирати тако да се на сваком ступњу развоја оптимално искористе дететове музичке активности. Циљ њених проучавања музичке конзервације био је да покаже постојање преоперационалног и конкретно-операционалног начина закључивања и у области музике. Очекиван је налаз да се конзервација у музици постиже приближно на истим узрастима као конзервација у

другим областима (Mirkočić-Radoš, 1996: 184-185). Подђаков наводи да се, уз посебне вежбе, код деце узраста од 5 до 6 година могу формирати такви појмови, који, према општеприхваћеним стандардима, одговарају нивоу мишљења код адолесцената (Podđakov, 1992: 57).

Главни циљ настојања реформе курикулума био је да се предметна грађа делотворно изложи ученицима, што значи да се пажња посвети не само спољњој већ и унутрашњој страни штива - његовој *појмовној структури* (Bruner, 1976: 276).

4.3.1. Менталне слике и сензорни еталони

Према Виготском, развој се не састоји толико у јачању и нарастању појединачних менталних функција, него у успостављању нових веза између појединих функција, у интеграцији различитих функција (Vigotski, 2005: 14). Перцепција музике и когниција је област когнитивне психологије посвећене одређивању менталних механизма на којима почива наше уважавање музике (Justus, Bharucha, 2002: 453). Слушаоци музике стварају и креирају сопствено музичко искуство опажањем музичких елемената кроз сензорне модалитете. То се у великој мери врши фокусирањем на један или више музичких елемената, стварајући везе међу елементима, а затим реагујући на те музичке односе. Способност перципирања музичких звукова, њиховог уређења и преобликовања постојећих музичких структура само је део естетског музичког искуства. Како је музика временски систем, презентација и одговор на музичке надражаје нису истовремени. У ствари, одговор на било који музички надражај јавља се одмах након презентације. Меморија, слика, концептуализација и други процеси који се односе на интерне одговоре су од виталног значаја у музици (Sadek, 1987: 149). Друга суштинска компонента је способност особе да на одговарајући начин одговори на музику (Kercher, 2000: 32). Важно је да слушаоци граде адекватне мреже менталног представљања како би представили музику коју чују (Patel, 2008). Асоцијативне стратегије слушања, као што је случај код слушалаца који стварају причу док слушају музику, или граде менталну репрезентацију, неопходне су за развој слушања музике (Anderson, 2015: 2). Између развоја чулног опажања и развоја интелигенције постоји повратна спрега. Она се огледа у чињеници да се путем опажања стиче чулно искуство, али и да на опажање утиче искуство које је дете принципијелно и уобличио (под утицајем културне средине у којој живи и људи са којима долази у

додир) у систем представа, појмова и предмета у свету око себе. То значи да ће смисао, који ће дете придавати опаженом, у највећој мери зависити од већ изграђених когнитивних структура од којих се састоји његово искуство, односно, да је опажање посредовано мишљењем, формулативним појмовима којима се иде у сусрет стварности. Захваљујући богатству и разноврсности чулних утисака ствара се основа за развој мишљења, чија је функција да тумачи, уопштава, систематизује и класификује оно што је опажено, олакшавајући и његово запамћивање (Каменов, 2008б: 4).

Већ дуго времена бихејвиорални психолози су се бавили проблемом - питањем како неко стиче знање у ланцу стимулуса-одговора. Данас постоји много више интересовања за структуру и развој унутрашње менталне репрезентације. Сви модели обраде информација имплицитно укључују пропозиције о статусу представљања знања. Посебан начин представљања омогућава нам да можемо препознати нешто и да можемо видети или мислити или чути нешто интерно (тј. нешто што не мора нужно бити физички присутно). Али ако препознамо нешто, морамо га схватити као јасну и концизну структуру која се може представити у нашем уму. Когниција онда представља интегрисање опажене особине у већ успостављену шему. Спознаја се односи на активацију репрезентација, а учење се одвија променама (диференцијацијама, екстензијама) у репрезентативној мрежи (Gruhn, 1996: 88).

План представа код деце не постоји „у чистом виду”, већ је укључен у систем облика друштвеног искуства које је дете усвојило и које је фиксирано у језичкој форми. Преображавање објеката, које је дете, раније, вршило у процесу спољашње делатности, сада може да буде остварено на унутрашњем плану (Podđakov, 1992: 13). Баш као што је научило да све у свом окружењу стави на своје место, дете успева да кроз едукацију чула уреди и своје менталне слике. То је први корак у уређивању његовог развијајућег ума, и почетна тачка, јер се психички живот развија избегавањем препрека. Освајање спољашњег света кроз чулне импресије тада ће бити лако и уређено. Овај осећај за ред који је рано стечен од највећег је значаја за каснији живот (Montesori, 2017: 189).

Подђаков тврди да непосредно опажање ствари не постоји. Оно је увек посредовано сензорним еталонима, који се, у разним етапама развоја детета, јављају у различитим формама: пред-еталони, ситуациони еталони, прави сензорни еталони итд. Непосредно искуство детета не постоји (Podđakov, 1992: 39). У процесу

друштвено-историјске праксе човечанство је из целокупне масе примљених утисака издвојило одређене системе, или правилно изграђене низове облика, боја, величина и других опажајних особина предмета, које добијају одређене вербалне ознаке. Овладавајући системима овакве врсте, појединац као да овладава „комплетом” мера или еталона са којима може да упореди сваку поново опажену особину и да јој да одговарајуће одређење, да јој нађе место у низу других (Запорожец: 1965: 10, према Podđakov, 1992: 36). Овладавање овим системима несумњиво утиче на развијање општије способности - посредованог сазнавања стварности, која наставља да се развија даље у интелектуалном васпитању деце. Системи сензорних еталона, пошто их дете усвоји, представљају основна средства за остваривање перцептивних радњи - упоређивање особина предмета који се поново опажају са одговарајућим елементима ових система помажу детету да тачније и дубље сазна различита својства конкретних предмета, усмерава и организује њихово опажање. За издвајање скривених особина и односа између предметā, који на одређеној етапи постају објекат сазнајне делатности детета, потребна су принципијелно другачија средства. Оваква промена садржаја сазнајне делатности повлачи за собом и принципијелну измену њене структуре. Она сада добија форму мисаоних процеса у пуном смислу те речи, тј. процеса који у уопштеној и посредованој форми одражавају скривене односе између предметā (Podđakov, 1992: 37).

Л.А. Венгер (1969) је издвојио и истражио два начина усвајања система сензорних елемената - *перцептивни* и *интелектуални* (према Podđakov, 1992: 37). У основи изграђивања система сензорних еталона леже одређени принципи, наиме принципи серијације и класификације. Усвајање ових система представља дуг и сложен процес за дете. У потпуности деца њима овладавају у школском узрасту.

Активне мисли и признања у фази слушања ће бити различита у сваком појединачном случају, у зависности од личног искуства и знања, способности и интересовања. Уопштено, моћ и обим активације зависе од већ развијених музичких репрезентација. Осим тога, активираће се не само музичке репрезентације, већ и многе друге асоцијације које музика стимулише. Грун је поставио хипотезу да, што је мање музичких репрезентација развијено, потребно је да се слушалац више позива на изванмузичке асоцијације. Насупрот томе, што се више музичких репрезентација успоставља интерно и што су више диференциране, то ће више асоцијација и изванмузичких карактеристика нестати (јер више нису потребне, већ заборављене

или потиснуте). Интерпретиране активације се могу схватити као стварна спознаја о музици (Gruhn, 1996: 90).

4.3.2. Имагинација

На предшколском узрасту се код деце појављује и формира један од основних психичких процеса - *имагинација*, способност да се на основу прошлог искуства стварају нове представе које омогућавају планирање будућих акција (Zarogožec, Eljkonjin, 1967: 162). Совјетски психолози третирају имагинацију не као урођену способност, већ као сложену психичку активност која се формира у току општег процеса развоја детета под утицајем његовог живота и васпитања. Имагинација је специфичан стваралачки начин одражавања стварности. Њен развој претпоставља стицање одговарајућег искуства и умења да се менталне слике мисаоно спајају у нове склопове и комбинације, умења да се замисле промене стварности које су могуће. Та умења се изграђују постепено и у свом развоју прелазе низ фаза (Zarogožec, Eljkonjin, 1967: 162). Специфичност дечјих имагинативних слика на предшколском узрасту је и то што су оне конкретне, очигледне и недовољно генерализоване. Л.С. Виготски је истицао да је развој дечје имагинације непосредно повезан са усвајањем говора који доприноси формирању представа о предметима и омогућава детету да замисли и предмете које никада није видело (Zarogožec, Eljkonjin, 1967: 166-167).

Формирање имагинације је изузетно важно на предшколском узрасту, јер без те основе, која представља способност за децентрирање, интелектуално формирање, ризикује да буде ништа друго него један прост механизам, ништа друго него условљавање (Château, 1968: 132-135, према Каменов, 2010: 34).

У процесу дечје имагинације долази до комбиновања представа које већ постоје од раније, али и од њихове трансформације која се остварује кроз анализу и синтезу представа (Zarogožec, Eljkonjin, 1967: 167). Ово је управо од огромног значаја за перцепцију и рецепцију музике. Наиме, способношћу да замисли, да искористи претходно искуство и створи нову представу о слушаној музици обогаћује дететов свет. У исто време доприноси и развоју музичких способности, као и разумевању музике.

4.4. Афективно и когнитивно примање музике

Када покушавамо да схватимо музичко (уметничко) дело, а посебно музику, важно је направити јасну разлику између 1) *рационалног разумевања*, које укључује природу, узрочне везе и коначност формалних чињеница или елемената датог уметничког дела, и 2) *интуитивно разумевање*, које прати рационално, али које није прецизно и јасно као претходно. Интуитивно разумевање је у вези са значењем музике и изражавањем одређеног изванмузичког садржаја. Иво Супичић сматра да доживљавање таквог претпостављеног изванмузичког садржаја у музичком делу значи „препознавање” овог садржаја кроз естетску структуру и организацију музичке материје, чија структура и организација могу бити више или мање разрађене, конзистентне и сложене у погледу изражавања и значења (Supićić, 1977: 210).

Са друге стране, когнитивно и афективно реаговање на музику Виготски назива 1) *спољашња* и 2) *унутрашња* перцепција. Оне су основ нашег искуства. Оно што дете види и чује, то су прве тачке - ослонци за његово будуће стваралаштво. Оно прикупља материјал из кога ће се касије стварати његова фантазија. Даље следи веома сложен процес прераде тог материјала. Најважнији саставни делови тог процеса су *дисоцијација* и *асоцијација* примљених утисака. Сваки утисак представља сложену целину која се састоји од много одвојених делова. Дисоцијација подразумева да та сложена целина као да се „расече” на делове, поједини делови добијају предност у односу на друге, једни се сачувају, а други заборављају. Дисоцијација на тај начин постаје неопходан услов за будући рад фантазије (Vigotski, 2005: 33).

Када говоре о афективном и когнитивном примању музике, Вебстер и Ричардсон (Webster & Richardson, 1993) тврде да се афективни одговор појединца на музику не може одвојити од његовог когнитивног одговора, те да музичко мишљење укључује обе врсте одговора. Афективне реакције слушалаца требало би да буду присутне у активности слушања музике у истој мери као и когнитивни одговори. Ох (Oh, 2006) је истраживала дечје субјективне емоционалне реакције на музику кроз слике, боје и тематски садржај у њиховим цртежима и вербалним описима. Закључила је да су субјективна емоционална искуства сваког детета у вези са музиком повезана са његовим асоцијацијама, маштом и животним искуствима (према Han, 2016: 13).

4.4.1. Афективно реаговање

Резултати истраживања која су се бавила афективним реаговањем на музику идентификовали су девет врста афективних одговора: 1) расположење/емоционалност, 2) склоност/преференције, 3) укус, 4) ставови, 5) мишљења, 6) бихејвиоралне намере, 7) интересовање, 8) уважавање и 9) осетљивост. Истраживачке методологије које су коришћене у овим истраживањима спадају у две широке категорије - *натуралистичке* и *експерименталне*. Прве су покушале да сачувају стварна слушна окружења и подражаје за анализу глобалних образаца одговора, док су друге систематски варирале одређене аспекте стимулуса за проучавање мањих, линеарних јединица одговора (Hargreaves, 1986, према Rodriguez, Webster, 1997: 10).

У разматрању афективних реакција деце на музику и афективне компоненте музичког развоја уопште, третира се, у ствари, питање способности естетског процењивања онога што се слуша, естетског доживљаја, односно музичког укуса. Афективни развој повезан је са перцептивним и когнитивним развојем. Природа тако сложеног људског искуства какво је музичко искуство и когнитивна је и афективан у исто време. Та два аспекта су у стварности тешко одвојива. [...] Истанчанија и аналитичка перцепција, веће знање и разумевање, воде и већој способности естетског вредновања и доживљавања онога што се слуша (Мирковић-Радос, Матић, 1986: 31).

Из чињенице да су афективни одговори махом „унутрашњи”, проистичу многе тешкоће, иначе добро познате истраживачима когнитивних процеса: изрази који се користе за описивање афективних реакција односе се на психолошке конструкте о којима се закључује на основу испољеног понашања (Mirковић-Radoš, 1996: 18). Постоји стално интересовање за психолошке варијабле које утичу на разумевање музике код деце. Одређивање оног што деца чују и перципирају слушајући музику најбоље се одређује анализом њихових афективних одговора на слушање музике. Стога је процес афективног реаговања на музику од великог значаја за наставнике музике, уколико желе да остваре дугорочне афективне циљеве музичког образовања.

4.4.2. Когнитивно реаговање

Постоји неколико когнитивних карактеристика људске способности да перципира и процесира музику: тај капацитет се заснива на брзим и неукротивим процесима који нам омогућавају да извучемо суптилне музичке структуре из кратких музичких композиција, али које су мање ефикасне када се интегришу локални обрасци у велике структуре. Чини се да се ови процеси могу релативно брзо прилагодити новим музичким идиомима, чак и веома сложеним. Коначно, музички капацитет људског мозга се изражава и чињеницом да су емоционални одговори конзистентни између и унутар учесника, и да се чини да се одмах покрећу кратким музичким одломцима. Овај налаз није у нескладу са чињеницом да музичке емоције вероватно постају све богатије што се музичко дело више слуша. Ово опет, показује значај неукротног емоционалног одговора на музику, који лепо осликава аутоматизам и брзину когнитивних процеса у музичкој перцепцији. Даљи доследни докази за музичку обраду произилазе из неурофизиолошких студија, што показује да се одређене карактеристике музичких звукова и структура обрађују веома рано на начин који је унапред дат (Bigand, Poulin-Charronnat, 2006: 119).

Док су инхерентна музичка значења представљена самим музичким материјалом, она такође произилазе и из људске способности да чује одређене звуке у односу једне према другима, што се историјски развија кроз неформално и формално излагање музици и музичким активностима (Green, 2006: 102).

4.5. Значај искуства за перцепцију музике

Суштинско психолошко питање у којој мери опажајни процеси зависе од унутрашњих, уграђених структура, а колико од искуствених чинилаца, од важности је и за опажање музике (Mirković-Radoš, 1996: 16).

У недавној студији која је упоређивала дискриминацију тонских образаца од стране ученика првог разреда, одраслих лаика и одраслих стручњака, Холахан, Саундерс и Голдберг (Holahan, et al., 2000) су открили да док су одрасли стручњаци били бржи у дискриминацији разлика, одрасли лаици нису били прецизнији од ученика првог разреда. Дискриминација одраслих стручњака била је и тачнија и бржа, што указује на то да је музичко искуство много утицајније од сазревања у развоју слушне перцепције. У студији са децом у основној школи, Громко и Пурман

(Gromko, Poorman, 1998) су открили да је слушна перцепција повезана са дечјим узрастом, њиховом способношћу да опишу кретање мелодије нпр. цртежом и њиховом способношћу да читају стандардну, формалну музичку нотацију.

Квалитет опажања зависи од развоја представног мишљења, карактеристичног за предшколски узраст, које се углавном одвија у два правца: а) у правцу усавршавања и усложњавања структуре појединих представа које обезбеђују уопштени одраз предмета и појава; б) у правцу формирања система конкретних представа о одређеном предмету (Kamenov, 2008a: 97).

У студији у којој су аутори тражили ефикасне педагошке стратегије за побољшање слушне перцепције, Громко и Пурман (Gromko, Poorman, 1998) су открили да, што су активнија и ангажованија деца током слушања, то је њихова перцепција форме музичке композиције боља. Деца која су пратила графичку мапу слушања боље су обављала задатак перцепције форме него они који су само пажљиво слушали. Заузврат, деца која су извела кореографски плес који одражава мелодијску контуру музике и ритмичке обрасце, боље су перципирали музику од оних који су само пратили мапу слушања. Дакле, услов слушања који је укључивао и визуелне и кинестетичке елементе поред слушне компоненте био је најефикаснији у побољшању дечје ауралне перцепције музичке форме. Знамо да је искуство детета много мање него искуство одраслог човека. Даље знамо да су њихови интереси простији, елементарнији, сиромашнији; коначно, његови односи са средином такође немају ту сложеност, финоћу и разноврсност које карактеришу понашање одраслог човека, а то су све најважнији фактори који одређују рад маште. Машта детета, као што се види, није богатија него сиромашнија од маште одраслог човека; у процесу развоја детета развија се и машта, достижући зрелост тек код одраслог човека (Vigotski, 2005: 40).

4.6. Проблеми перцепције музике

Као што је познато, дете и приликом опажања, и приликом мишљења, и приликом деловања испољава сколност да повезује на основу јединственог утиска најразличитије и унутрашње неповезане елементе, претварајући их у нерашчлањив, уједињен лик. Ову склоност Е. Клапаред је назвао *синкретизмом дечјег опажања*, а П.П. Блонски – *неповезаном повезаношћу дечјег мишљења* (према Vigotski, 1996: 106).

Питање је да ли је мишљење деце о музици упоредиво са њиховим размишљањем о другим темама и да ли се развија на сличан начин. Ова информација је неопходна за планирање искустава која одговарају музичким и когнитивним способностима детета, која су стимулативна, нефрустрирајућа, и која не троше време за учење код деце тако што прелазе разумна очекивања за њихов ступањ развоја. Било би губљење времена, на пример, да се сатима подучава музичка вештина или концепт детету од 5 година када исто дете на узрасту од нпр. 9 година може да је савлада за неколико минута (Sims, 1995: 205).

Венди Симс је извела закључак да деца предшколског и млађег основношколског узраста имају потешкоћа у разврставању музичких карактеристика и прављењу дискриминације када задатак слушања захтева пажњу усмерену на више од једног музичког елемента у једном примеру, и да то може утицати на перцепцију музике. Постоје неке назнаке да деца постају успешна код решавања оваквих задатака тек на узрасту другог и трећег разреда (Sims, 1995: 219). Пошто је теже пронаћи начине да се деци допусти да конкретизују унутрашњу аудитивну слику, често се претпоставља да су такве слике ограничене на параметре звука које дете лако може да произведе. Тако се претпоставља да у раним фазама музичког развоја не постоји перцепција музике осим перцепције висине тона и ритма (Walker, 1983: 40).

Упркос сложености и суптилности музичког израза, деца су способна да открију њено присуство или одсуство. Таква вештина се може објаснити способношћу деце да не доживљавају вишеструка различита својства одређене појаве или дражи као одвојене целине. Она радије перципирају ове елементе као целину (Rodriguez, 1998: 55).

4.7. Перцепција изражајних средстава музике

С обзиром да се музика одвија у времену, као што то чини и говор, њена перцепција и разумевање нужно зависе од одговарајућих способности чувења. Слушаоци морају опажати појединачна изражајна средства музике, открити њихове међусобне односе и груписање у одређене делове музичког тока. Такође, од њих се очекује и да предвиде будуће догађаје. Лердахл и Џекендоф (Lerdahl & Jackendoff, 1983) су дефинисали три аспекта временске организације који су најбитнији за перцепцију музике: 1) *груписање*, 2) *ритам* и 3) *метар*. *Груписање* се односи на

перцепцију граница између група и подгрупа елемената у одређеној музичкој секвенци. *Ритам* се односи на узорак временских интервала у низу. *Метар* се односи на апстрактну, хијерархијску структуру музике, која се доживљава као снажна и слаба измена откуцаја. Аутори кажу да, иако груписање, ритам и метар могу утицати једни на друге, они су ипак различити аспекти временске структуре музике.

Обрасци мишљења и музичке перцепције су главни фактори који доприносе будућим ставовима према музици и основа су за схватање изражајних средстава музике, као и за процесе удруживања изражајних средстава и грађења целине (Vitanova Staleva, 1981: 89). Основна изражајна средства музике су: ритам, мелодија, хармонија, динамика, темпо, артикулација и тонске боје.

Одређени циљеви музичког образовања јесу да, слушајући музику, дете буде у прилици да развија способност запажања, најпре разлика у висини тонова, дужини њиховог трајања, звучној боји и јачини извођења. Временом, оно би требало да запажа и промене у ритму, различитост мелодијских токова и расположења - карактер музичког дела. Из низа појединачних искустава дете развија способност закључивања (Мирковић-Радос, Матић, 1986: 56). Требало би да научи да препозна било које од изражајних средстава када се касније, у различитом облику, чује у току слушане композиције. Требало би да буде свесно односа који су успостављени између изражајних средстава музике и да открије супротности између различитих делова музичке композиције.

У својој студији Петцолд (Petzold, 1966) резимира да постоје различите узрастне разлике у перцепцији изражајних средстава музике. По њему, развијање способности дискриминације појединачних изражајних средстава достиже свој врхунац најкасније у трећем разреду основне школе. Међутим, постоје назнаке да се најзначајније промене у развоју дате способности догађају на преласку првог у други разред (Petzold, 1966, 257).

Венди Симс (Sims, 1995) је у студији из 1995. године потврдила хипотезу да деца предшколског и млађег основношколског узраста имају потешкоћа у перципирању изражајних средстава музике и прављењу дискриминације када задатак слушања захтева фокусирање пажње на више од једног изражајног средства. Аутор сматра да се побољшање способности перцепције уочава са узрастом - већ деца другог разреда су способна да уоче више карактеристика слушане музике.

Овакво тумачење поткрепљено је теоријом за развој способности давања децентрираних одговора након активности опажања (Sims, 1995: 219).

4.7.1. Перцепција мелодије

Међу најважније структуралне карактеристике *мелодије* као следа појединачних тонова спадају односи висина и односи трајања тонова (ритмички односи). Мелодија се дефинише и структурално и психолошки. Мењање било односа висина, било ритма, доводи до структуралних промена мелодије (мада не нужно и опажајних); мелодија се и даље, упркос промени структуре (до извесне границе) може опажати као иста. Ландин (Lundin, 1967) као важна структурална својства мелодије наводи: *близину* (у већини мелодија сукцесивни интервали су мали), *репетицију* (неки тонови се понављају чешће него други, на пример „сол” или „ми”) и *довршеност* (тенденција да се мелодије завршавају у складу са одређеним правилима - каденцом). Одређени тонски и временски склопови образују мелодијско кретање које опажемо као целину - *геиталт*, али и као след целина у складу са општим законима организације, тј. груписања дражи у целине. Ове законитости опажања повезане су са структуралним одликама мелодије и представљају само један значајан вид опажања мелодије. Други се односи на слушаоца, тј. претходно искуство и личне карактеристике особе која опажа: музичка искуства у одређеној култури омогућавају зближавање са мелодијским идиомом типичним за ту културу, што доводи до тога да се у складу са њим опажују и одређене структуралне одлике које чине мелодију као једну целину (Mirković-Radoš, 1996: 15).

Када је у питању *осетљивост за разликовање висине звукова* требало би имати у виду поставку А.Н. Леонтијева, по којој се акустичка стварност за човека јавља у два основна вида - *као звуци говора* и *као звуци музике*. Отуда се код њега формирају два квалитативно различита рецептора система - *говорни* или фонематски слух, и *музички слух*, или слух за разликовање висине тонова. По њему, ове врсте опажања се заснивају на уочавању квалитативно различитих компоненти акустичке стварности, а начин њеног одражавања зависи од „збира” квалитета који су се одразили у чулима (Каменов, 2008б: 56). Вокер се слаже да деца имају прилику да слушају различите врсте музике свакодневно. Међутим, способност да перципирају специфичне карактеристике мелодије је ментална операција много софистицираније природе него што је млађа деца обично поседују (Walker, 1983: 41).

Експерименти Т.А. Рјепине показали су да деца изнад пет година, за разлику од деце млађег узраста, могу дати и вербалну оцену односа висине звукова, могу рећи да ли су два звука који им се дају једнаки или различити по висини, а после одређених вежбања могу вербално означити који је звук виши у пару од задатих тонова (Zarogžec, Eljkonjin, 1967: 33). Али, додатно ограничење за перципирање мелодије је да се појединачни тонови мелодије морају перцептивно груписати као део истог догађаја који се одвија током времена, а правила која одређују који ће догађаји бити или неће бити груписани заједно као део исте мелодије се делимично објашњавају гештALT принципима перцептивне организације (Bregman, 1990; Deutsch, 1999; Justus, Bharucha, 2002). С.Н. Бељајева-Егземпларска истиче да при опажању музичког дела деца старијег предшколског узраста запажају његову динамичку страну (ритам и темпо), док много лошије перципирају промене висине тонова (мелодију и хармонију). Деца боље перципирају мелодију него хармонију због тога што мелодију могу репродуковати гласом, а на томе се заснива и препознавање музичких дела. Дете не може да уочи хармонију због тога што не може да је отпева (према Zarogžec, Eljkonjin, 1967: 34). Даулинг (Dowling, 1988) сматра да развојни редослед тече од опажања глобалних карактеристика, каква је контура мелодије, ка специфичним, као што су тоналитет и интервал (према Mirković-Radoš, 1996: 245).

4.7.2. Перцепција темпа

Међу временским атрибутима музике су темпо, ритам, груписање и метар. Темпо представља брзину којом се појављују основни импулси музике (Justus, Bharucha, 2002: 465). Проучавање перцепције тренутних временских догађаја у музици је важан аспект разумевања музике и реакција слушалаца. Једна од најистакнутијих особина музичког стимулуса је брзина, односно темпо (Geringer et al., 2006: 324). Опажање темпа, тј. брзине појављивања појединих откуцаја, веома је важно зато што откуцаји (удари, „доба“) деле време и низове тачака који правилно следе једна за другом. Око тих тачака слушаоци и извођачи организују своје опажање и репродуковање ритма (Mirković-Radoš, 1996: 121).

4.7.3. Перцепција ритма и метра

У домену репрезентовања ритма аутори су претпоставили да деца прво кодирају ритмичке јединице, потом их групишу, затим кодирају основни пулс, откуцај фразе, и најзад, груписања ритма. Међутим, добијени резултати не потврђују тај редослед, као ни налазе Цин Бамбергер (Bamberger, 1982), на којима и почива Дејвидсонова претпоставка да деца прво региструју *фигуралне аспекте* ритма, а тек касније посвећују пажњу *формалним аспектима*. Дејвидсон и сарадници су, наиме, нашли да многа деца представљају основни метрички импулс или акценте пре него што покажу било какву индикацију фигуралног груписања јединица. Као резултат добија се ритмичка секвенца која дозвољава избор или груписање или основног откуцаја, међукорак ка истовременом приказивању обе димензије - и откуцаја и површинског груписања тонова. Добијени налази су, иначе, у складу са налазима претходних студија о току ритмичког развоја како у области перцепције, тако и извођења, тј. репродукције. Редослед развоја иде од откуцаја, преко ритмичког склопа до метра (према Mirković-Radoš, 1996: 250-251).

Схема трајања у низу одређује ритам, али метар се мора извести из периодичних законитости у музици. Већина слушалаца доживљава метар као основни узорак јаких и слабих изохроних откуцаја (Trehub, Hannon, 2006: 85).

За децу било ког узраста перцепција ритма и метра не представља проблем. Уочава се да, слушајући музику, спонтано почињу да репродукују ритам или метар (основну пулсацију музике) телом и покретима (њихање, тапшање, „ударање” ногама). Међутим, задатак да вербално опишу ритмичке карактеристике слушане композиције за децу је тежак.

4.7.4. Перцепција динамике

Разликовање динамике појављује се веома рано и без икаквог формалног учења. Већ просечна четворогодишња деца врше тачно разликовање релативне гласности, а за шестогодишњака је то лак задатак (Мирковић-Радос, Матић, 1986: 23). Опажање гласности је проучавано задавањем задатака разликовања различитих интензитета. Пошто деца већ као сасвим мала упознају атрибуте *гласно* и *тихо* на основу звукова који их свакодневно окружују, то се и одговарајући појмови формирају врло рано (Mirković-Radoš, 1996: 245).

4.7.5. Перцепција карактера

Расположење које музика преноси је веома генерализовано, будући да слушаоци најчешће само схематски приказују расположења, са сличним успонима и падовима, степенима интензитета, таласима и инсистирањем (Passmore, 1991: 289).

Са пет од шест година деца могу у музичком звучању препознати корачнице, успаванке, народне игре, а у најстаријој васпитној групи (6-7 година) веома истанчаним смислом за промене у карактеру музике на свој начин да описују разлике у деловима исте композиције. Музиком се тако подстиче и негује дечја пажња и способност запажања промена, што је значајно за даље упознавање и бављење музиком, али и шире (Мирковић-Радош, Матић, 1986: 56).

4.7.6. Перцепција емоција

Истраживања о музици и емоцијама веома су заступљена у области перцепције музике, музичке психологије и по дефиницији су интердисциплинарна. До данас, спроведен је велики број истраживања са циљем да се истражи зашто и како музика има тако снажан утицај на слушаоце - без обзира на разлике у образовању, личности, музичком укусу или култури. Најосновније питање које се разматра у истраживањима музике и емоција јесте како музика изазива емоције код слушалаца. Ово питање се може разложити на одвојене области истраживања, као што су:

- 1) Које су емоције изазване музиком и која изражајна средства музике доприносе томе;
- 2) На који начин се емоције преносе у музици? (нпр. путем изражајних средстава музике, текста, квалитета звука, итд.);
- 3) Како се слуша музика (нпр. сам/у друштву, активно/пасивно). Које су особине слушаоца (нпр. музичко образовање, црте личности). Каква је намера слушања музике (регулisaње властитог афективног стања, слушање у оквиру наставе/активности);
- 4) Да ли су процеси који су укључени у великој мери научени или универзални, и како су они повезани са другим процесима перцепције (Eerola, Vuoskoski, 2013: 307).

Значајно је напоменути да постоје две врсте музичких емоција: 1) *опажене емоције* (изражене у музичком делу) и 2) *доживљене емоције* (изазване код слушаоца). Најчешће се појам музичких емоција односи и на опажене емоције изражене музичким делом и на емоције изазване код слушаоца. Ове две врсте емоција се односе на разлику између когнитивног и афективног примања музике, који су предложени у анализама емоција у музици (Kivy, 1989, Kawakami, et al., 2013). Киви (Kivy, 1990) је описао две перспективе о музичким емоцијама: когнитивистичку перспективу у којој се музика посматра као једноставно представљање емоција, и емотивистичка перспектива у којој се музика посматра као доживљена емоција код слушалаца. Мада Мејер (Meyer, 1956) и Киви (Kivy, 1990) доводе у питање емотивистичку перспективу, она је подржана резултатима истраживања односа између музичких емоција и аутономних реакција (нпр. Krumhansl, 1997). Габриелсон (Gabrielsson, 2002) је сугерисао да се перципирана емоција не поклапа увек са доживљеном емоцијом. Однос између перципираних и доживљених емоција везаних за музику је недавно проучаван (Evans & Schubert, 2008; Kallinen & Ravaja, 2006). Студија Калинена и Раваје (2006) била је прва која је систематски испитала однос између ове две врсте музичких емоција. Открили су да слушаоци генерално доживљавају емоције сличне емоцијама које су представљене музиком.

Главни резултати истраживања о дискретним емоцијама показују да се емоције као што су срећа, љутња, туга и нежност тачно перципирају у музици, чак и од стране деце (нпр. Adachi & Trehub, 1998; Eerola, Vuoskoski, 2013; Navrot, 2003).

4.8. Импликације у раду са децом

Појам развојних фаза у одговорима на музику је узбудљив за истраживаче музике и наставнике музике. Откривање развојних образаца у начину на који деца схватају и вреднују музику, чини се, кључ су једног од најизазовнијих проблема у музичком образовању - како препознати и представити музику која ће им бити значајна. Очигледно, не ради се само о идентификацији онога што деца сматрају важним у музици. То је и идентификовање образаца у начину на који деца црпе односе између перципираних елемената, проналазе ред усред контрастних делова и извлаче основе за прављење музичких судова. Изазов је онда усвојити материјале и педагогије које ће максимизирати дечје промене (Rodriguez, Webster, 1997: 28).

Постоји озбиљан јаз између перцепције и екстерне репрезентације комплексних музичких феномена, с једне стране, и једноставних музичких фрагмената са изолованим музичким параметрима с друге стране (Reybrouck et al., 2009: 205). Очигледно је да недостатак образовног искуства деце у истраживању звукова инструменталне и вокалне музике, као и у композицијским и нотацијским задацима, може објаснити нека од ограничења у њиховом избору и коришћењу цртежа и стратегија означавања. Поред бољег разумевања слушања деце и чулног стварања музике кроз даље утврђивање студија, постоји хитна потреба за експерименталним дизајном, чији је циљ побољшање музичког образовања кроз помоћ деци да постепено и активно изграђују конвенционалне формалне нотације из њиховог више интуитивне и неформалне начине представљања музике (Auh, Walker, 1999). Ни вежбање опажања не сме да се одвија одвојено од читавог когнитивног развоја, посебно од унапређивања способности за вршење логичких операција и симболичког мишљења (Kamenov, 2008a: 96).

5. ДЕЧЈЕ РЕПРЕЗЕНТОВАЊЕ МУЗИКЕ КАО ПРАТЕЋИ ЕЛЕМЕНТ СЛУШАЊА МУЗИКЕ

Људско знање се у великој мери састоји од репрезентација. Гласове представљамо словима, бележимо математичке и хемијске симболе, цртамо мапе терена и транспортне путеве да бисмо се оријентисали у свету, а звукове музике нотирамо у партитурима (Pramling, 2009: 273). Сваки појединац у току образовања стиче знања о друштвено усвојеним системима репрезентација. Почевши од раног узраста, деца која одрастају у култури која вреднује одређене облике репрезентовања, стичу дате репрезентационе вештине, а улога васпитача и родитеља, а касније учитеља и наставника јесте да стицање датих вештина подстакну и олакшају.

Репрезентације, између осталог, омогућавају појединцу да подели искуство и знање, што је важан предуслов за образовање. Посебан изазов у овом смислу је образовање у области музике, јер је музика уметност која је временска, која „тече”, тј. представља временски систем. Садек наводи да репрезентација и одговор на музику нису истовремени. Одговор на било коју музичку драж јавља се одмах након репрезентације. Меморија, слика, концептуализација и други процеси који се односе на одговоре појединца на музику су од виталног значаја у музици (Sadek, 1987: 149). На тај начин, разумевање музике и њено значење не могу се одвојити од чина репрезентације. Међутим, неопходност репрезентовања музике - која је присутна сада и овде, није у складу са концептом образовања који је базиран пре свега на презентовању и усвајању чињеничног знања и који најчешће користи прошлост да схвати садашњост (Paynter, 2002: 216-217). Из тог разлога, основно питање у музичком образовању јесте како музику учинити опипљивијом и видљивијом у ситуацијама учења и у активности слушања музике.

Када говоримо о реакцијама појединца на музику, а самим тим и о репрезентовању музике, требало би имати у виду да индивидуални одговори могу зависити од личности појединца, али и од тога колико често он слуша музику, да ли је музички обучен, да ли му се свиђа музика коју слуша, да ли је заинтересован за слушање музике, како интерпретира музику (LeBlanc, 1982, према Hallam, Parageorgi, 2016: 136). Уопштено, моћ и обим активације зависе од већ развијених музичких репрезентација. Осим тога, активираће се не само музичке репрезентације,

већ и многе друге асоцијације које музика подстиче. Грун говори о чињеници да, уколико појединац није формално музички образован и не поседује знања везана за конвенцијалну музичку нотацију, слушану музику ће репрезентовати симболима усвојеним у другим (нпр. уметничким) областима унутар којих је стекао више знања и искуства (Gruhn, 1996: 90).

Пошто се процес слушања музике не може директно посматрати или евалуирати, један од примарних изазова јесте развој репрезентација које су видљиве и мерљиве. Музичка перцепција се одвија унутар мозга, стога не можемо гарантовати да ли дете заиста слуша музику. Ако желимо да знамо да ли дете опажа музику или не, требало би да од њега тражимо да да одговор, репрезентује оно што је чуло, представи музику - нпр. кретањем на одређени начин када се чује одређена музичка карактеристика (Sims, Nolker, 2002: 292-293), да пева, говори, пише, и онда меримо и оцењујемо колико добро то ради. Овакви задаци за децу нису тешки јер, како наводи Каменов, психолошка истраживања показују да код предшколске деце постоји потреба да оно што су чула и доживела изразе у игри, писању, сликању, цртању (Каменов, 2010б: 205). Са друге стране, многи истраживачи препознају значај музичких и когнитивних информација које нам деца пружају кроз сликовне представе, кинестетичке одговоре или вербалне описе музичких догађаја. Џоди Керчнер овакве одговоре посматра као екстернализоване представе интерних когнитивних схема појединца (Kerchner, 2000: 32-33).

Дечји одговори на музику почињу конкретним искуством на које се постављају више диференциране и апстрактне информације онако како су у музици изложене. Дечји вербални, визуелни и кинестетички одговори на слушање музике метафорички представљају њихову перцепцију и афективне одговоре, ниво фокусиране, вољне пажње и количину музичких информација које се апсорбују и преносе на мултисензорни начин (Kerchner, 2000: 47-48). Међутим, проблем може произаћи из потешкоћа са певањем, говором, писањем или кретањем, а не перцепцијом (Kellett, 2000: 157). Рејбрук и сарадници наглашавају да постоји озбиљан јаз између перцепције и екстерне репрезентације комплексних музичких феномена, с једне стране, и једноставних музичких фрагмената са изолованим музичким параметрима с друге стране (Reybrouck et al., 2009: 205). Овакви подаци показују да су деца заиста способна да чују и уоче различите компоненте музике, али да им је најчешће тешко да оно што су чула и уочила представе и искажу стварањем одређених репрезентација слушане музике.

Уколико се уважи Брунерова тврдња да се когнитивни развој одвија кроз три фазе - акциону, иконичку и симболичку, могло би се рећи да се и код деце могу појавити три начина репрезентовања музичких искустава. *Акциони начин репрезентовања* искуства је директно репрезентовање кроз одговарајуће моторне активности - покрет, манипулисање итд., када дете нпр. јединицу бројања прати корачањем, или њихањем тела по такту. У *иконичкој репрезентацији*, оно што је дете видело, чуло или доживело, кроз покрет, трансформише се у менталне слике - то је, дакле, репрезентовање стварности преко когнитивних слика - визуелних, аудитивних или кинестетичких. У *симболичкој репрезентацији* ствари су представљене не више путем слика него преко сопствених карактеристика (Мирковић-Радоси, Матић, 1986: 30).

5.1. Утицаји на децје репрезентовање музике

За Вилсона сваки пример децје уметности, али и сваког продукта децјег стваралаштва може се посматрати на три начина:

- 1) као објект који говори нешто о детету;
- 2) као предмет који говори нешто о уметности; и
- 3) као интерпретирани објект који нам говори нешто о ономе ко га посматра или оцењује (Willson, 1997, према Barrett, 2001: 33).

Управо скромно искуство, сужен обим сазнатих чињеница (нарочито академског типа), чини да дете на стварима и појавама запажа оно што одрасли често и не примећују, што им промакне због већ уобличених формулативних појмова којима иду у сусрет стварности. Отуда се оно оријентише према спољашњем изгледу предмета и слободно успоставља асоцијације према произвољној сличности међу њима, што може изгледати врло оригинално. Неизграђеност схема и шаблона, сталних места и поштапалица, којима се иначе обилато служи већ помало окоштани и ригидни ум одраслог, омогућава детету да без тешкоћа успоставља асоцијативне везе, проналази необичне идеје и углове посматрања, запажа детаље који другима промакну (Филиповић, Каменов, 2009: 7-8). Стога је у последње две деценије реализован велики број истраживања где је од деце тражено да се, након излагања делима различитих уметности изразе креативно, тј. репрезентују их на одређен начин. Дата истраживања користила су тзв. *креативне методе*. Оне укључују активности које су визуелне, тактилне или извођачке (Coad, 2007); уметничка дела

(Wesson & Salmon, 2001), колаже (Vaughan, 2005), моделовање глине (Bernhaupt et al., 2007), глуму и луткарство (Greene & Hill, 2005).

Други фактори који могу да утичу на дечје репрезентовање музике јесу:

- 1) природа задатка репрезентовања (слободан или структуриран);
- 2) време предвиђено за извршавање задатка (стриктно или флексибилно временско ограничење);
- 3) дечје разумевање самог задатка (претходна репрезентациона искуства); и
- 4) смисао који дете проналази у вези са сврхом или релевантношћу задатка (однос задатка према школском/музичком искуству испитаника) (Barrett, 1995).

Још један од фактора који битно утичу на дечје репрезентовање музике јесте и чињеница да је стваралачко изражавање деце мање условљено одређеним вештинама у руковању различитим материјалима и техникама, а више од тога какви су ставови изграђени код њих према самом креативном чину, колико су ослобођена да истражују и експериментишу различитим медијумима. Најважније је њихово спонтано и искрено препуштање заносу учествовања у стваралачком процесу, у коме долазе до изражаја неспутана машта, инвенција, и независност у односу на спољашње захтеве и устаљене шеме (Филиповић, Каменов, 2009: 12).

Проблеми тумачења дечјих репрезентација музике веома су важни за наставнике. Како наводе Симс и Нолкер, уколико су наставници упознати са проблемима дечјег репрезентовања музике, постоји могућност да своје ученике посматрају из другачије перспективе, да испробавају нове и различите технике и материјале у раду. На тај начин проналазе ефикасније начине промовисања музичких садржаја, који утичу на дечје учење и развој. Откривање што више чињеница о томе шта утиче на одговоре младих слушалаца и како се ти одговори развијају, може помоћи наставницима да се боље припремају за музичке часове и активности који ће помоћи деци да постану пажљивији, заинтересованији слушаоци музике (Sims, Nolker, 2002: 298). Такође, може се створити и могућност за унапређење учења музике, али и да слушање музике буде извор задовољства и испуњења у животима деце у наредним годинама живота.

5.2. Импликације у раду са децом

Громко и Пурман сматрају да се потпунија слика музичког разумевања деце може стећи тако што се од деце тражи да представљају оно што знају на различите

начине, укључујући певање, свирање, плес и компоновање. Такође, сматрају да је неопходно да се подржава активно музичко учење, у коме је свако дете ангажовано. Резултати њихове студије сугеришу да перцепција музичког дела може да доведе до унутрашњих музичких слика које се могу визуелно репрезентовати или се могу препознати у традиционалним музичким симболима (Gromko, Poorman, 1998: 22).

Деца би требало да имају прилику да изразе своје музичке перцепције и одговоре кроз више врста одговора и репрезентација. Подстицање различитих музичких активности (компоновање, импровизација, слушање, извођење, разговор о музичком делу) доприноси томе да деца развијају менталне музичке моделе или схеме - јединствене начине познавања музике. С обзиром да деца упоређују нове музичке ситуације са претходним музичким искуством, било би корисно да деца дубље размишљају о сваком музичком искуству које прођу. Фокусирање њиховог одговора на само један модалитет лишило би дете других начина размишљања о сопственим музичким искуствима (Kerchner, 2000: 48). Деца би требало да добију прилику да размисле о сопственом размишљању током и након музичке активности. Такође, пожељно је и да наставници охрабрују децу свих узраста да хипотетишу, упоређују, анализирају, процењују, креирају и поново стварају сопствено музичко искуство док слушају музику. Деца су у стању да кроз такве активности постану свесна сопственог размишљања, те да имају увид и контролу над сопственим музичким развојем (Kerchner, 2000: 48).

5.3. Визуелно репрезентовање музике

Дечје изражавање у ликовним медијима огледа се у способности да се хармонично интегришу искуства у повезану целину путем линије, боје и облика, који се дају различитим материјалима (Филиповић, Каменов, 2009: 20).

У музици постоји високо конвенционални систем нотације - нотирање у линијском систему и са одређеним симболима и ознакама. Са друге стране, деца (и одрасли) која нису музички формално образована музику репрезентују неконвенционално, служећи се различитим тзв. „спољашњим” репрезентацијама. Уколико говоримо о процесу учења, постоји значајна разлика између ове две врсте репрезентације. Толчински (2007) прави разлику између тзв. *конвенционалних репрезентација* (представљање музике нотним записом) и *измишљених спољашњих репрезентација*. Она тврди да се усвајање законитости прве врсте репрезентације

разликује од усвајања законитости и стварања друге врсте. За конвенционалне приказе деца имају на располагању већ усвојене графичке ознаке - елементе нотације који су део система. Могу их користити и комбиновати. Са друге стране, аутор наводи да за измишљене спољашње репрезентације деца морају да изаберу које аспекте догађаја или ситуације у музици коју слушају ће представити у својој репрезентацији. Такође, у многим случајевима, деца бирају и врсту графичких облика - цртање, писану реч, скице - које ће користити за представљање одабраних аспеката музике (Tolchinsky, 2007: 7).

Визуелно репрезентовање слушане музике пружа прилику деци да замишљају и повезују различита изражајна средства музике, што доводи до холистичког доживљаја слушања. Лично квалитативно искуство слушања које покреће музика стога се може открити у цртежима деце. У процесу представљања искуства слушања кроз нпр. цртање, деца могу повећати степен разумевања музике (Nap, 2016: 12). Такође, коришћење активности представљања музике визуелно, код деце може појачати машту и имагинацију, али и помоћи наставницима да боље разумеју субјективна и конструктивна искуства деце.

У визуелним репрезентацијама слушане музике често је представљена мелодијска контура (Bamberger, 1991; Dunn, 2005). Најчешће је приказана као линија са представом високог и ниског. Трајање тонова је обично назначено дужином линија. Артикулација (нпр. стакато и легато) је представљена различитим облицима као што су тачке и криве линије. Громко и Пурман (1998) наводе да су истраживања показала да, како се деца развијају, њихова перцепција музичког звука, али и измишљене визуелне репрезентације, које представљају њихову перцепцију, постају богатије у музичким детаљима (Gromko, Poorman, 1998: 17). Када се говори о ритму, уочљива је развојна прогресија од перцепције наглашеног удара или мелодијског ритма песме, до перцепције фигуралних музичких групација унутар композиције и перцепције тачних односа између временских трајања тонова (Bamberger, 1980, 1991; Davidson & Scripp, 1988; Uptis, 1987a, 1987b, 1990).

На деце визуелно репрезентовање музике, поред старости и претходног искуства у активности слушања музике, утичу и други фактори. Неки од њих су:

- 1) природа задатка и врста музичког материјала који се презентује; или, како наводе Рејбрук и сарадници,
- 2) упутства дата деци (нпр. да ли се од њих тражи да цртају за себе или за друге);

3) ограничења онога шта је дозвољено за графички приказ (нпр. да ли деца могу употребљавати и слова и речи, или би требало да користе само невербална средства изражавања);

4) материјал који се може користити за израду визуелне репрезентације (нпр. оловка, бојице, боје итд.);

5) начин на који је музички материјал представљен (нпр. колико пута се слуша музички пример) и

6) да ли се репрезентације стварају истовремено са чином слушања музике, или постоји временско одлагање (Reybrouck et al., 2009: 190-191).

5.3.1. Тумачење дечјих визуелних репрезентација музике

Визуелни прикази не морају нужно послужити као тачан запис перцептивних способности слушалаца (оно што су у стању да чују), али се могу узети као одраз онога што сматрају важним у музици (Davidson & Scripp, 1988; Walker, 1983). У вези са тумачењем визуелних репрезентација деце поставља се неколико питања. Прво, шта деца заправо записују или репрезентују у својим записима? Да ли они цртају оно што знају или оно што чују? Друго, да ли се визуелне репрезентације могу сматрати правим спољашњим репрезентацијама звучних квалитета или функционишу само као референце на одређене музичке садржаје? Рејбрук и сарадници подржавају тезу да дечје измишљене нотације могу бити рефлексije о музичком мишљењу, али не и „стварни прозори” на оно што они чују (Reybrouck et al., 2009: 205).

Маргарет Барет у студији из 2000. године дискутује о дечјим визуелним репрезентацијама слушане музике и како их одрасли тумаче. Наводи неколико полазишта. Прво, гледиште да су визуелне репрезентације деце „прозори” њиховог музичког мишљења повезано је са објашњењем раног развоја деце у цртању и теоријама интелектуалног реализма, у којима се предлаже да деца цртају оно што знају, а не оно што виде. Овај појам може бити повезан са Пијажеовом сугестијом да је ментална слика ближе везана за концептуализацију него за перцепцију (Piјаже, Inhelder, 1982). На аналоган начин, када посматрамо дечје визуелне репрезентације као „прозоре њиховог музичког размишљања”, закључује се да деца цртају оно што знају уместо онога што чују. Употреба ове аналогije имплицира да музичка концепција и музичка перцепција нису уско повезане. Друго, када деца цртају, она се

директно повезују са визуелним медијумом како би презентовала аспекте свог визуелног света. Када деца уочавају своје музичко искуство, она делују на одстојању од слушног медија, музике, како би представила аспекте свог слушног/музичког света. Када ово узмемо у обзир, визуелне репрезентације могу се прецизније описати као „рефлексије” о музичком мишљењу, пружајући, како аутор каже, „виртуелни”, а не „стварни” поглед. Као и код свих размишљања, „виртуелни” поглед може бити обмањујући, садржи сметње које ми као одрасли посматрачи не можемо открити без директног приступа оригиналној појави. Када посматрамо дечје визуелне репрезентације схваћене као „рефлексије” њиховог музичког размишљања, признајемо да ове ознаке могу бити парцијалне, селективне и подложне сметњама, преокретима и другим перцептивним тешкоћама (Barrett, 2000: 46).

Да би други могли да тумаче дечје визуелне репрезентације музике, оне не смеју бити произвољне. Често схватамо како дете које црта поседује много шире знање од онога које може да прикаже на цртежу и да ликовне способности зависе од фактора попут узраста детета, природе теме, мотивисаности и вежбања, талента и обуке и у одређеној мери, од модела који доминирају неком културом (Голомб, 2012: 66). Крес наводи да, што су деца старија, њихове ознаке нису само фокусиране на изражавање одређених музичких компоненти, већ и на комуникацију (Kress, 1997: 93). Пример за дати проблем представљају резултати истраживања које је спровела Маргарет Барет (1997). Наиме, деца су имала задатак да визуелно представе музику коју су слушала. Када је од њих тражено да репродукују музику коју су репрезентовала визуелно, најчешће нису успевала да тачно репродукују мелодију слушане композиције. Када је постојала значајна веза између музике која је слушана и визуелне репрезентације, аутор такав резултат приписује способности деце да запамте звучни догађај, али не и њиховој способности да декодирају своју визуелну репрезентацију (Barrett, 1997: 9). Вокер, међутим, у својим истраживањима не долази до закључака које је предложила Баретова. Он сматра да је дете у визуелној репрезентацији слушане музике издвојило одређене компоненте музике као примарне у представљању онога што је битно. Он такође предлаже холистички, а не атомистички приступ тумачењу дечјих репрезентација музике. Даје пример да дете не види једноставно ноге, или главу или тело, већ све то у облику холистичког погледа на функцију и опште значење свих компонената. Ако оно нпр. не нацрта ноге, то не значи, нужно, да их не може видети, већ да су, у хијерархији

репрезентативних информација, нога или други детаљи мање важни за његово интелектуално функционисање (Walker, 1983: 39).

5.3.2. Значај вербалних објашњења визуелних репрезентација

Перцепција и рецепција музике код деце може веома да варира. Стога је од изузетног значаја да наставници разговарају са децом о њиховим намерама и разлозима за изборе у активности репрезентовања музике, како би се менталне слике које сваки појединац има у вези са слушаном музиком боље разумеле. Према Хану, кроз процес вербализације, наставници могу помоћи деци да унапреде размишљање о музици и разраде своје музичке идеје (Han, 2016: 13). Цртање са дискусијом и вербалним објашњењима онога што је нацртано такође помаже деци да приступе музици истраживачки и са интересовањем, као и да усаврше музичко размишљање. Приликом стварања визуелних репрезентација, деца имају могућност да континуирано размишљају о ономе што у музици запажају и чују. Визуелни приказ, као што је мапа слушања музике или графичка нотација, може да буде основа за дискусију између наставника и детета, а понекад и између деце о музици коју слушају (Espeland, 1987: 289).

У низу студија, Маргарет Барет (Barrett, 1997, 2000, 2001) је истраживала децу као нотаторе. У студији случаја петогодишњег дечака који је измишљао графичке нотације за различите музичке комаде, аутор (Barrett, 2001) је подвукла важност проучавања не само репрезентација, већ и објашњења која деца дају у вези са сопственим репрезентацијама. Полазиште овог истраживања било је да је до тада фокус многих студија које су се бавиле дечјим визуелним репрезентацијама музике био на испитивању репрезентација одвојено од вербалног објашњења детета о процесима и производима активности репрезентовања. Према аутору, дечја објашњења сопствених репрезентација могу да доведу до открића како деца разумеју сопствене репрезентације музике, на која изражајна средства музике обраћају пажњу и шта им је важно у процесу слушања музике. Опасност у посматрању и оцењивању рада детета са становишта одраслог је тенденција да се фокусира на „недостатке”, а не на знање које дете изражава у задатку (Barrett, 2001: 35).

Када говоримо о вербалним објашњењима визуелних репрезентација слушане музике, требало би такође да наведемо тврдњу Виготског да реч много лакше него цртање омогућава преношење сложених осећања, а посебно унутрашњег

карактера. Али и у односу на спољашњу стварност реч много лакше преноси кретање, динамику, сложеност неког догађаја него дечји несавршен и несигуран цртеж. Стога је добро да се дечји цртеж, који потпуно одговара стадијуму простог и некомплицованог односа детета према свету који га окружује, употпуни речју као средством изражавања које одговара дубљем сложеном унутрашњем односу према животу, према себи и околини (Vigotski, 2005: 59). Вербална објашњења која разјашњавају и употпуњују цртеж могу бити крајње софистицирана, са освртом на делове који се не виде (Голомб, 2012: 41).

5.3.3. Истраживања у области визуелних репрезентација музике

До данас је реализован велики број истраживања која су за циљ имала да истраже на који начин различити испитаници визуелно репрезентују музику коју слушају. На пример, дечја употреба визуалних репрезентација и кинестетичких одговора као когнитивних метафора оног што се доживљава током слушања музике била је тема пар истраживачких студија (Sims, 1985, Kerchner, 2000).

Истраживачи су такође били заинтересовани на који начин визуелни прикази музике коју стварају деца и одрасли представљају:

1) развој разумевања симболичких система (Sadek, 1987; Uptis, 1993; Walker, 1981, 1983, 1985, 1987, 1992);

2) разумевање и представљање ритма (Bamberger, 1980, 1982, 1991; Davidson and Colley, 1986; Smith et al., 1994);

3) разумевање и представљање других компоненти музике (Davidson and Scripp, 1988; ; Gromko, 1994, 1995; Uptis, 1990, 1992, 1993; Fung and Gromko, 2001; Hair, 1987, 1993–94, 2001);

4) могућности примене у музичком образовању (Gromko and Poorman, 1998; Kerchner, 2000, 2014; Tan, Kelly, 2004; Hair, 1987).

Већина истраживања као примере за слушање музике поставља кратке одломке композиција, мелодијске линије, ритмичке обрасце. Само је неколико студија испитивало графичке приказе слушалаца у вези са слушањем сложенијих одломака музике (Bergstrøm-Nielsen, 1993; Gromko, 1995; Kerchner, 2000, 2014). У овим студијама, фокус истраживања није био усмерен на способност учесника да прецизно репрезентују мелодију или ритам музичког одломка, већ на оно што су изабрали да прикажу у својим репрезентацијама. Музички материјали који су

коришћени у овим студијама су били сложенији, али непотпуни сегменти музичких композиција.

Опсежна лонгитудинална студија (Davidson and Colley, 1986; Davidson and Scripp, 1988) дефинисала је опште развојне трендове у дечјим визуелним репрезентацијама музике. На узрасту од пет година, деца су углавном стварала репрезентације које се састоје од слика и апстрактних симбола (као што су линије и тачке), понекад распоређених у основне јединице (као што су фразе). Већину репрезентација шестогодишњака карактеришу апстрактни симболи и речи, често организовани тако да се представе групе тонова унутар мелодије или ритам. Велики број репрезентација седмогодишњих испитаника састоји се од речи и апстрактних симбола и преноси информације о различитим музичким компонентама.

У истраживању Танове и Келијеве (Tan, Kelly, 2004) од шездесет студената је тражено да визуелно представе пет кратких оркестарских композиција и да напишу објашњења својих визуелних приказа. Резултати су показали да отприлике половина музички необучених учесника најчешће ствара сликовне приказе и доследно се фокусира на емоције, сензације, слике и приче у својим репрезентацијама. Овакви налази су у складу са многим другим студијама које показују да се музички необучени слушаоци често фокусирају на личне реакције и ванмузичке идеје када слушају музику (нпр. Berz & Kelly, 1998; Hedden, 1981). С друге стране, анализа садржаја визуелних приказа и вербалних објашњења музички обучених слушалаца показује да они обично усмеравају пажњу на унутрашњи садржај музике, на теме, понављања, композиционе поступке, музичку форму, промене у мелодијској линији, на извођачки састав, међусобно „преплитање” различитих инструмената. Аутори закључују да склоност музички обучених учесника апстрактним представама не само да може да представи њихове реакције на музику, већ може и да одражава вредности које су научене (Tan, Kelly, 2004: 207).

Истраживање Рејбрука и сарадника (Reybrouck et al., 2009) се бавило теоријским питањем дечјег визуелног репрезентовања музике коју слушају и извештава о налазима две блиско повезане студије које укључују анализу дечјих графичких нотација - насталих као одговор на задатак слушања музике. Тумачење резултата било је у односу на узраст, формално музичко образовање и карактеристике музичког материјала.

5.3.4. Врсте визуелних репрезентација

Као врсте дечјих визуелних репрезентација слушане музике могу се појавити различити знаци, цртежи, мапе слушања и тзв. графичка нотација.

Знаци. Виготски класификује активност употребе знакова код деце као показатељ виших менталних процеса који произилазе из употребе практичне интелигенције, добровољне пажње и памћења и као средство за решавање психолошких проблема (памћење, упоређивање, извештавање или избор предмета или догађаја). Знак делује као инструмент психолошке активности на начин аналоган улози оруђа у раду (Vygotsky, 1978: 52). Док је алат оријентисан ка споља, знак је интерно оријентисан у спровођењу промена. Нагласак на интегралну везу између меморије и активности употребе знакова подржава и Брунер који коментарише да се сва спознаја, без обзира на њену природу, ослања на репрезентацију. Репрезентација је процес изградње, а не пуки одраз света (Bruner, 1996: 95, према Barrett, 2002: 55).

Када говоримо о знацима као средствима за репрезентовање музике, иконицке репрезентације су категорија знакова (које користе деца старости 3-7 година) који представљају мост преко јазата између раног размишљања и апстрактног симболичког мишљења. У тим раним цртежима деца почињу да „памте помоћу знакова” (Vygotsky, 1978: 72). Овакве репрезентације још увек немају обележје цртежа, јер не представљају целину са хијерархијским односом између елемената. Знаци могу да буду ноте, тачке или кругови, линије, цветићи, лептирићи - и представљају појединачне утиске детета који су се појавили у процесу слушања музичког дела.

Цртеж је графички приказ објеката или идеје помоћу дводимензионалног медија. Због своје једноставности и ефикасности, цртеж се обично користи као средство изражавања и комуникације. Може се користити у различите сврхе. Када говоримо о употреби цртежа у музичким активностима, његова сврха може да буде разматрана са три аспекта:

- 1) разумевање дечјег искуства у активности слушања,
- 2) средство за помоћ деци у анализирању музике и
- 3) прилика за децу да изразе своја искуства током активности слушања (Nap, 2016: 12).

Цртеж пружа деци могућност да, користећи машту, повежу своје личне интересе, искуства, идеје и знања у области музике са креативним стваралаштвом.

Дете цртежом изражава своје искуство о ономе што је за њега важно, а не нешто друго. Отуда је цртеж одличан показатељ шта је детету на уму тог тренутка, шта га активно привлачи или интригира на неки други начин (Филиповић, Каменов, 2009: 25). Дечји цртежи такође откривају њихове когнитивне и афективне реакције на музику. Могу помоћи наставницима да разумеју лична и квалитативна слушалачка искуства деце (Нап, 2016: 12).

Деца су у стању да створе холистичко искуство слушања, комбинујући асоцијацију и машту. Ово искуство надилази техничко разумевање музике (Dunn, 2005: 1). Према томе, требало би деци пружити различите могућности да изразе и поделе своја искуства слушања музике. Цртеж може бити један од начина да се то постигне. Самим тим, дечја искуства слушања музике се могу проширити и надоградити (Нап, 2016: 18), јер циљ цртања јесте испричати причу како би се изразила осећања, али, за разлику од усмено испричане приче, папир или платно евентуално бележе само један моменат у времену и простору. Причајући причу обично се окрећемо прошлости, извештавамо о садашњости и наговештавамо будуће догађаје. На који начин деца, која су ограничена на само један ликовни оквир и употребу ликовних средстава као што су линије, облици, простор, боја, стварају слику којом преносе своју поруку? Као што смо до сада могли да видимо, деца не разоткривају могућности и ограничења медијума преко ноћи, већ у процесу сликања и цртања конфронтирају непредвиђене изазове који захтевају нове, убедљивије ликовне стратегије (Голомб, 2012: 68).

Мапе слушања представљају графичке представе „протока” музике у димензији времена. Мапа слушања је заправо варијација дечјих измишљених нотација за слушане композиције. Садржи нестандартне, алтернативне музичке симболе који представљају карактеристике слушане музике. Састоји се од слика, графикона, облика, речи и линија које се стварају и „изводе” док се музика понавља и „у реалном времену” (Kerchner, 2014: 92). Значења се конструишу у односу на секвенцу и јединствену функцију контекстуално лоцираних музичких објеката или догађаја. Појава сваког објекта или догађаја је неопходан услов за покретање наредног потеза код мапе слушања. Када стварају мапе слушања, деца се најчешће фокусирају на ритам као изражајно средство музике. Оно што је карактеристично за мапе слушања јесте да се графичко представљање музике која „тече” одвија без заустављања и нема начина за упоређивање догађаја који су временски или просторно удаљени један од другог (Vamberger, 1999: 54).

У својој студији која се бави истраживањем употребе музичких мапа у активности слушања музике, Блер (2007) је прво припремила учеснике реализујући неколико корака у којима су могли да користе, интерпретирају и креирају визуелне репрезентације музике. Пре стварања сопствених музичких мапа, учесници су имали довољно прилика да виде и баратају визуелним и кинестетичким репрезентацијама. Користећи мелодијске контуре, учесници су, како аутор закључује, схватили музику и њен визуелни приказ у облику музичких мапа које су креирали наставници, попуњавајући непотпуну музичку мапу и „цртајући” облик музике у ваздуху док слушају (Blair, 2007: 5, према Han, 2016: 13). Аутор студије закључује да мапа слушања не представља све што учесници знају и осећају, али да указује и на истакнуте особине слушних искустава учесника. Музичка мапа, или графичка нотација, открива како деца концептуализују музичке компоненте, структуру и карактеристике.

Милер (Miller, 1986) описује мапу слушања као вредну помоћ и наставно средство за активности слушања музике јер визуално представља где се шта догађа у музичкој композицији, олакшавајући деци да разумеју музичке односе, посебно у погледу равнотеже и контраста, међу осталим музичким карактеристикама које се могу приказати. Што је дете млађег узраста, то је једноставнија мапа слушања музике (према Kerchner, 2014: 93).

Графичка нотација је начин нотирања музике са симболима који се разликују од оних који се користе у традиционалној, конвенционалној нотацији. Развој графичких ознака за музику иницирали су композитори-експериментатори педесетих година XX века. Добро познати су примери дела композитора из школе у Њујорку, као што су Мортон Фелдман (Morton Feldman), Ерл Браун (Earl Brown), Џон Кејџ (John Cage), Кристијан Вулф (Christian Wolff), као и Роберт Моран (Robert Moran). Неки европски композитори који су посебно познати по својим графичким нотацијама су Силвано Бусоти (Silvano Bussotti), Корнелијус Кардев (Cornelius Cardew), Роман Хаубенсток-Рамати (Roman Haubenstock-Ramati), Анестис Логотетис (Anestis Logothetis) и Карлхајнц Штокхаузен (Karlheinz Stockhausen). Врсте експерименталних музичких партитура кретале су се од једноставне слике представљене без икаквог објашњења са задатком да се стимулише импровизација, до детаљних скупова знакова са прецизним упутствима. Епистемолошки, претварање музике у запис и слике који је визуелно репрезентују, представља

посебну врсту рефлексije. Структурни односи постају истакнутији, а сама музика може бити боље концептуализована (Bergstrøm-Nielsen, 1993: 56).

Када говоримо о деци и њиховим графичким нотацијама, у недостатку знања о стандардној нотацији, она стварају нове ознаке у својим визуелним репрезентацијама музике користећи фигуративне симболе и/или проналазећи одређене знакове да кодирају своје идеје. Сlike, које се појављују у дечјим репрезентацијама као резултат њиховог сусрета са музиком, графички представљају њихову когнитивну реакцију на звукове, као и њихову способност да се изразе (Elkoshi, 2002: 199-200). Маргарет Барет тврди да деца, користећи графичку нотацију, развијају „базу података” стратегија репрезентовања (Barrett, 2005: 125).

Дечје измишљене графичке нотације се могу посматрати као средства за преношење значења. Представљају основу за развој културно договорених симболичких система у свету писмених одраслих (Barrett, 1997: 2). Важно је нагласити да се могу посматрати и као показатељи димензија музичког мишљења деце и њиховог музичког знања. Кук (Cook, 1998) дефинише графичку нотацију као облик интра- и интер-музичке комуникације која се заснива на посебној традицији преношења музике и коришћењу музичке нотације да би се генерисала нова значења (према Barrett, 2002: 56).

5.3.5. Класификација визуелих репрезентација музике

Уобичајен налаз многих студија је да се деца ослањају на широк спектар нотационих стратегија, укључујући употребу симбола посуђених из других домена (слова, речи, бројеви, знаци усмеравања), конвенционалне музичке симболе, иконе, пиктограме и измишљене знакове (Barrett, 2001: 34).

Постоји неколико класификација визуелних репрезентација музике. Бергструм-Нилсен (1993) разликује 2 врсте процеса визуелног репрезентовања музике:

- 1) *аутоматско цртање* и
- 2) *употребу координатног система нотације*.

Према аутору, *аутоматско цртање* подразумева да се цртање одвија на начин који је аналоган класичној пракси слободних асоцијација, допуштајући да неометани ток свести тече. Помаже деци да дођу у контакт са властитим изражајним могућностима у цртању (Bergstrøm-Nielsen, 1993: 43). *Употреба координатног*

система нотације је стандард који се лако примењује. Овај систем задржава неке елементе из традиционалне нотације и позива на детаљан опис онога што се дешава у музици. Од деце се тражи да означе одабране музичке примере различитих нивоа комплексности, првенствено користећи уво као мерни инструмент, иако се у неким случајевима резултати успоређују с резултатима рачунарских програма (Bergström-Nielsen, 1993: 45).

Цин Бамбергер је у периоду 1975-1982. године, сарађујући са члановима тима „Пројекат нула” развила сложен и сликовит начин описивања дечјих стратегија у представљању једноставних ритмова. Резимирајући своје студије Бамбергерова је заокружила типологију стратегија репрезентовања, у оквиру које разликује *фигуралне* (превасходно спонтане, интуитивне) и *метричке* начине представљања ритма. *Фигурални* начин организације ставља тежиште на целину. Он преноси општи облик или „сложај једне секвенце” и показује какве су могућности дечјег музичког изражавања. Фигурална стратегија одражава како дете, уопште, субјективно повезује елементе. У фигуралном изражавању контекст је веома значајан, пошто значајно утиче на то шта ће дете чути као фигуру. Приликом *метричког* репрезентовања откуцаји се опажају као независни од контекста, јер је тежиште на тачном броју, односно трајању елемената (Mirković-Radoš, 1996: 207-208).

Танова и Келијева (2004) су у свом истраживању закључиле да се визуелни прикази слушане музике могу сврстати у две широке категорије:

- 1) *сликовни* и
- 2) *апстрактни*.

Сликовни прикази састоје се од једне или више слика (нпр. фигуре које плешу, чамац, различити предмети, пасторална сцена) - а пружило их је 30% испитаника. *Апстрактни прикази* су несликовни прикази и дати су од већине узорка (70%). Унутар њих се појављују два главна типа: (а) *апстрактне континуиране репрезентације* - састоје се од континуираног низа линија и/или једноставних симбола, које се одвијају с лева на десно и варирају по висини. Оловка је коришћена на сличан начин као оловка на уређају за непрекидно снимање, а прикази у целини изгледају прилично линеарно; (б) *апстрактно-дискретне репрезентације* - састоје се од дискретних симбола (као што су геометријски облици, звезде, спирале, тачке, линије, стрелице). Уместо континуираног праћења једног тока звука (као у континуираним репрезентацијама), ове репрезентације карактеришу различити

симболи који приказују многе дискретне музичке догађаје у композицијама (Tan, Kelly, 2004: 196).

Маргарет Барет у својој студији из 2001. године дефинише шест категорија дечјих сликовних репрезентација музике:

- 1) *приказ инструмента* (скица инструмента који се користи у композицији);
- 2) *симболичка репрезентација* (симболи као што су тачке или линије, од којих сваки представља одређене звукове);
- 3) *активна репрезентација* (приказ гестова или тзв. „играње звукова на папиру”);
- 4) *експлораторна репрезентација* (случајни цртежи у којима је веза између звука и симбола слабо уочљива);
- 5) *приказ инструмента са модификацијом* (цртеж или цртежи инструмента са модификацијама као што су различите величине да би се означио музички елемент као што је динамичка промена); и
- 6) *усвојени симболи* (симболи преузети из других система симбола као што су слова).

Аутор дечје репрезентације о вокалним композицијама дели у две различите категорије, и то: 1) *сликовне репрезентације* (цртеж који се односи на садржај наслова песме или стихова) и 2) *текстуалне репрезентације* (покушај да се напише наслов или стихови помоћу имена слова) (Barrett, 2001: 36).

Дејвидсон и Скрип (1988) предлажу типологију дечјих измишљених нотација које се ослањају на Брунере репрезентативне типове (1973) - „моторне акције”, „слике” и „језичке системе”. По њима, деца користе пет различитих типова нотације:

- 1) *сликовни*;
- 2) *апстрактно сликање*;
- 3) *ребус*;
- 4) *текст* и
- 5) *систем комбинације/израде симбола* (употреба текста се у великој мери ослања на текстуалне карактеристике текстова песама, а не на додатни наставни материјал) (Davidson, Scripp, 1988: 204). *Сликовни систем* је најједноставнији. Песма се бележи као целина, глобално, и на основу начина репрезентовања може се једино закључити какав општи утисак песма изазива. *Апстрактни систем* је сачињен од цртица и тачкица; деца се њиме служе да прикажу ритмичка груписања, структуру

мелодије или фразе. Међутим, због вишезначењске природе симбола тешко је рећи које су музичке димезије забележене, али је јасно да се ти аспекти знаци углавном односе на мелодијске и ритмичке везе тонова у песми (Mirković-Radoš, 1996: 209). *Систем ребуса* обично укључује разрађене и флексибилне измене слика, конвенционалних знакова и речи које деца користе да би забележила текст песме. Мада овим системом ефикасно обележавају текст, или илуструју садржај песме, деца њиме, повремено, приказују и акценат у речи или правац кретања, контуру мелодије (Mirković-Radoš, 1996: 210). *Текстуални систем* подразумева коришћење речи, слова или опонашање конвенционалних језичких симбола којима деца бележе текст песме, али помоћу њега се често приказује и структура стиха, као и музичке димензије - правац кретања мелодије или ритмичко груписање у песми (Mirković-Radoš, 1996: 210). *Систем комбинације симбола* је најсавршенији и деца која га користе служе се истовремено и апстрактним симболима и речима да би приказала текст и музичке одлике песме/ ритмичку основу, контуру мелодије, или структуру фразе (Mirković-Radoš, 1996: 211).

5.3.6. Импликације у раду са децом

Деца без формалне музичке обуке и са мало искуства у активности слушања музике или музичке нотације не разликују се много када се од њих тражи да слушају и визуелно репрезентују одломке из постојеће музике; они се такође ослањају на основне глобалне стратегије слушања и репрезентације када стварају графичке ознаке (Reybrouck et al., 2009: 199). Очигледно је да недостатак искуства деце у истраживању инструменталних и вокалних композиција, као и у задацима компоновања и нотације, може објаснити нека од ограничења у њиховом избору и коришћењу цртежа и стратегија репрезентовања. Поред бољег разумевања слушања деце и чулног стварања музике, постоји хитна потреба за експерименталним дизајном, чији је циљ побољшање музичког образовања које би помогло деци да постепено и активно изграђују конвенционалну формалну нотацију од њиховог више интуитивног и неформалног начина представљања музике (Reybrouck et al., 2009: 206).

Слушање музике је тренутна активност, али слушаоци морају да превазиђу линеарност времена да би открили односе који нису сродни у времену. Неусмерени графички прикази могу имати улогу у музичком образовању, служећи као полазна

тачка за подучавање и учење дубљих стратегија слушања. Они могу дати наставнику увид у природне тенденције слушања код деце, али и показати деци да њихова интуитивна представљања већ одражавају одређену осетљивост на обрасце у музици. Деца се могу подучити да прелазе са интуитивних скица на интернализоване менталне репрезентације музичке структуре - чиме се премошћује јаз између слушања музике и разумевања музике (Tan, Kelly, 2004: 208-209).

5.4. Вербални одговори на слушану музику

Појава говора доводи до темељних промена у поступцима, како у афективном, тако и у когнитивном виду. Из тога проистичу три битне последице за ментални развој: могућност размене са другим особама, тј. почетак социјализације акције; интериоризација говора, тј. појава мишљења у правом смислу речи, чији су ослонци *унутрашњи говор* и *систем знакова*; и коначно, интериоризација акције као такве (Piјаже, Inhelder, 1982: 16). Језик је од кључне важности за когнитивни развој. Он пружа могућности да се изразе идеје и постављају питања, пружа категорије и концепте за размишљање, као и везе између прошлости и будућности. Језик нас ослобађа тренутне ситуације да бисмо могли да размишљамо о ономе што је било и ономе што би могло бити (Vulfolk, et al. 2017: 106). Када говоримо о деци, поред тога што је усвајање језика од огромног значаја за целокупан процес социјализације детета, оно је пресудно и за учење, нарочито школско, од кога често зависи даљи успех и друштвени положај који ће дете заузети када одрасте. У језику је прикупљено и систематизовано искуство које је човечанство стекло у свом развоју и оно представља један од главних преносника културе, без кога би развој мишљења (нарочито симболичког) био веома отежан (Kamenov, 2008a: 52).

Подђаков у вези са говором спомиње опажајно-представно одражавање стварности. Налази да се оно одвија у тесној вези са говором. Предмети и појаве, а исто тако и њихова поједина својства и односи, сазнају се у облику представе, а фиксирају на плану говора, тј. у свести детета се истовремено репродукују различити објекти уз помоћ представних вербалних средстава (Podđakov, 1992: 117). Аутор даље наводи да се узајамна повезаност представног и вербалног одражавања предмета и појава огледа у специфичном изазивању њихових представа. Каже да план представа оживљава и почиње активно да функционише тек када се говори о том предмету - о његовим спољашњим особинама, функционалним својствима итд.

Представе које се при том јављају могу да изврше знатан повратни утицај на сам ток разговора. Реч је о томе да представе које су изазване у току таквих разговора, могу да буду, у извесном смислу, богатије од плана говора (Podđakov, 1992: 117). Пијаже и Инхелдер сматрају да постоји једна широка област коју говор не може меродавно да опише осим заобилазним и сложеним путевима - то је област свега онога што опажамо (за разлику од онога што поимамо) (Pijaže, Inhelder, 1982: 145).

Музички концепти се, као и други концепти, најчешће описују речима. Садек, међутим, сматра да „обичан” језик није доминантан начин за описивање музичких концепата. За музички обучене појединце концепти се изражавају симболично, кроз музички, нотни запис (Sadek, 1987: 149). Деца (и музички необучени одрасли) најчешће имају потешкоћа у описивању музике. Најчешће опажају музику и дају невербалне одговоре за промене у расположењу и изражајним средствима музике (нпр. у мелодији и ритму). Уколико дају вербалне одговоре, они најчешће представљају извештаје о искуствима слушања музике и могу да открију како они схватају и организују информације добијене у процесу слушања музике. Вербално описују оне елементе музике који су им најближи и најлакши за опажање и разумевање. Родригез и Вебстер закључују да било какво вербално изражавање музичких искустава јесте од изузетног значаја, јер, кроз вербалне одговоре деце можемо пратити тренутне нивое њиховог перцептивног, когнитивног и естетског функционисања (Rodriguez, Webster, 1997: 13).

Функције и облици говора постају у току предшколског узраста ванредно разноврсни. Дете овладава свим основним облицима усменог говора који постоје код одраслих. Нове потребе комуникације и активности, које доводе до развоја нових облика говора, обавезно доводе до интензивног овладавања језиком, његовим речником и граматичком структуром услед чега говор детета постаје све повезанији. Степен повезаности говора зависи пре свега од његовог задатка, од ситуације у којој се обавља комуникација и од садржаја говора (Zarogžes, Eljkonjin, 1967: 79). Музика може користити и као подстицај на говор, јер у говорној комуникацији васпитач упознаје децу и са својом представом доживљене музике, запажа дилеме и тешкоће и подражавајући, допуњавајући дечје изјаве утиче на формирање уверења да и она могу пажљивим слушањем стећи доживљај и одређену представу, коју могу испричати или насликати (Мирковић-Радос, Матић, 1986: 84).

5.4.1. Тумачење дечјих вербалних одговора на слушану музику

Деца имају потешкоћа да изразе своје одговоре језичким терминима. То је нарочито уочљиво ако се од деце тражи да се језички изразе у вези са слушаном музиком. Није лако добити податке о њиховим унутрашњим, замишљеним сликама у вези са музиком коју слушају или су слушала. Имају доста тешкоћа са вербалним изражавањем својих чулних перцепција. Да би се изразили аудитивни (али и визуелни, па и олифактилни и тактилни утисци) потребно је да деца располажу много богатијим речником. Отуда је, како наводи Емил Каменов, предшколско дете склоно схематизованом изражавању када је стављено у ситуацију да саопштава своје перцептивне доживљаје (Каменов, 2010а: 85). Такође, деца не могу речима да опишу односе које још нису схватила, што је често случај у области музике. Но, говор може олакшати боље разумевање особина музике или односа међу њеним елементима - изражајним средствима. Каменов такође наводи да предшколска деца располажу скромнијим репертоаром појмова и вербалних ознака за њих, теже разликују стварност од производа своје маште, њихови одговори су више под утицајем односа који су успоставили са испитивачем, као и од тренутног расположења (Каменов, 2008а: 105).

Зимерман и Сехрист (1968) су такође открили да деца различитих узраста не поседују речник неопходан за адекватне и тачне описе слушане музике. Према ауторима, деца обично немају могућност ни знање за адекватним описивањем музике. Стога предлажу да, пре него само вербално, потребно је деци пружити прилику да опишу своје искуство слушања музике и визуелним и кинестетичким средствима, заједно са вербалним описима (према Kerchner, 2000: 35).

Још један разлог зашто је тешко тумачити дечје вербалне одговоре у вези са слушаном музиком, јесте да, ако слушалац зна да се од њега очекује да опише расположење које је код њега створила музика, или да наведе како се он осећа, вероватно ће фокусирати пажњу на себе, што свакако није циљ рада са децом у области музике, музичког и естетског образовања.

5.4.2. Истраживања у области вербалних одговора на слушану музику

Студије у којима се од испитаника тражи да опишу музику својим речима, било у вербалној или писаној форми, новијег су датума, тј. реализоване су у

последње четири деценије. Резултати већине ових студија су дескриптивни, тј. извештавају о томе какве вербалне одговоре испитаници дају на различите перцептивне задатке. Мање је студија које се баве анализом вербалних одговора како би се приказали процеси кроз које се организују музички концепти, представљају и схватају.

Резултати одређених студија (Gibson, 1986; Hair, 1981, 1987) доказују да способност детета да вербално опише својства музичког звука није сразмерна способности његове перцепције музике. У поређењу са другим видовима репрезентације слушане музике, вербализација је најмање ефикасна, али и природна за децу док описују смер кретања мелодије (Webster & Schlenker, 1982), или експресивне елементе музике (Gibson, 1986).

Родригез и Вебстер су класификовали истраживачке методологије које се користе у истраживањима вербалних репрезентација слушане музике у две широке категорије: 1) *натуралистичке* и 2) *експерименталне*. Прве покушавају да сачувају природно окружење у активности слушања музике, али и вербалне одговоре музичких целина. Друге систематски мењају одређене аспекте стимулуса са циљем проучавања мањих, линеарних јединица вербалних одговора (Rodriguez, Webster, 1997: 10).

Одређена истраживања бавила су се превазилажењем потешкоћа са којима се деца срећу када се вербално изражавају о музици (McMahon, 1986; Scott-Kassner, 1992; Flowers, 1993). Истраживања (Sims, 1990; Flowers, 1984; Hair, 1987; Costa-Giomi & Decombes, 1996) пружају доказе да деца разумеју и одговарају на музичке појмове знатно боље него што су способни да користе музичку терминологију. Као и код учења језика, рецептивне способности претходе експресивним вештинама (Sims, 1986, 1990, 1995).

У истраживању Херове (Hair, 1981) конструисан је тест слушања музике у коме се један елемент музике мењао сваки пут када је мелодија слушана (динамика - гласна, тиха; темпо - брз, спор; регистар - висок, низак, хармонија, ритам). Резултати показују да, када исправно описују дате музичке елементе, деца (2, 3, 4 године старости) и студенти користе сличну терминологију. Када су њихови одговори били нетачни, било је мало сличности у речнику између ове група. За сваку музичку истраживану компоненту аутор је пронашао 23-72 различите речи. Само једна до пет речи по музичкој компоненти је била заједничка за децу и одрасле. Такође, и деца и одрасли су подједнако прецизно вербално означавали промене у темпу и динамици.

Родригез (Rodriguez, 1990) је покушао да примени методологију истраживања из области ликовних уметности за испитивање неколико тема (перцепција, расуђивање, елементи музике и осећања) на узорку од десеторо деце узраста од 4 до 12 година. Деца су интервјуисана неформално. Постављена су им следећа питања: (а) Шта чујете? (б) Шта мислите о овој музици? (в) Како је створена ова музика? (г) Која су осећања исказана у овој музици? Налази указују да су деца са повећањем узраста била способнија да дају све детаљније одговоре на постављена питања. Највише успеха имала су код описа стварања музике, тј. извођачког састава слушане музике (према Rodriguez, Webster, 1997: 12-13).

5.4.3. Класификација вербалних одговора на слушану музику

Када говоримо о различитим реакцијама, тј. одговорима на слушану музику, вербални одговори обично садрже описе целовитих музичких догађаја, док нпр. визуелни и кинестетички одговори садрже описе више различитих музичких компоненти (Kerchner, 2000: 38-39). Међутим, разноликост и мноштво одговора у вези са нпр. мелодијом показује богатство и разноврсност приступа деце активности слушања музике. Чак и одговори које одликује одсуство музичког речника могу на адекватан начин објаснити слушану музику. Лиз Мелор наводи да се често дешава да, када вербално описују музику, деца користе музичку терминологију на неодговарајући начин (Mellor, 2000: 261). Закључак је да стицање богатијег музичког речника зависи од музичког образовања, чији је јадан од циљева управо музичко описмењавање деце. Овакав закључак потврдила је Патриција Флауерс у неколико својих истраживања - са ученицима основне школе (Flowers, 1984) или студентима (Flowers, 1983).

Преглед одговора деце и музички необучених одраслих (Flowers, 1990) открио је хијерархију вербалних дескриптивних преференција:

1) *одговори са садржајем који музику описује изванмузичким садржајима и терминима;*

2) *описи везани за темпо, карактер и динамику;*

3) *одговори који описују осећања која подстиче слушана музика.*

Баруча и сарадници (2006) резимирају да се свесно искуство приликом слушања музике може репрезентовати вербално (нпр. „чујем виолину”, „звучи дисонантно”, „звучи тужно”, „враћа ме у детињство”, „чини да желим да играм”).

Када су у питању високо образовани музичари, потенцијални вербални одговори могу бити специфичнији и више фокусирани на структурне карактеристике слушане музике (нпр. „модулација у субдоминанту”, „троделна насупрот четвороделне поделе”, „препознајем мотив из експозиције”). Аутори наводе да се, међутим, само подкуп домена свесног искуства може изједначити са експлицитним знањем. Велики део нашег свесног искуства је неизрецив (тј. не можемо да пронађемо речи које би га описале), јер су објекти свесног музичког искуства често нијансиранији у односу на појмове које смо усвојили и налазе се у нашем речнику. Ово је нарочито уочљиво код деце и музички необучених одраслих - најсвесније музичко искуство је најчешће неизрециво: појединац је перципирао одређена својства слушане музике и свестан их је, али није способан да их адекватно опише или дефинише (Bharucha et al., 2006: 135).

5.4.4. Импликације у раду са децом

Да ли деца могу бити научена да прецизније вербално описују своја осећања и разумевање искустава слушања музике, као и да ли богаћење речника у области музике може да побољша схватање саме музике питања су на која би наставници музике требало да нађу одговор. Откривање развојних фаза у вези са одговорима на музику је корисно како за истраживаче, тако и за наставнике музике. Откривање развојних образаца у начину на који деца схватају и вреднују музику, јесте решење једног од најизазовнијих проблема у музичком образовању: како деци представити музику која ће им бити интересантна, за коју ће се заинтересовати и коју ће заволети. Родригез и Вебстер наглашавају да се не ради само о идентификацији онога што деца сматрају важним у музици, већ и о идентификацији образаца у начину на који дефинишу односе између перципираних елемената музике, проналазе смисао и стварају основу за формирање музичких судова (Rodriguez, Webster, 1997: 28).

Једноставно питати децу шта и на који начин мисле о музици коју слушају може да открије стратегије за музичко разумевање и вредновање (Rodriguez, Webster, 1997: 9). Дефинисање реакција на музику на било ком узрасту може помоћи у побољшању наставе и учења музике у датом узрасту. Такође, доприноси стварању развојног погледа на нове когнитивне способности.

Резултати различитих истраживања показују начине на које се музичко разумевање деце све више диференцира како унутар сваке од музичких

подкатегорија, тако и између категорија перцепције. Они дају детаљнију слику о томе како деца користе језик у својим одговорима у свакој од подкатегорија и прецизније нам показују шта деца заправо вреднују у музици. Одговори деце се мењају по категоријама, унутар категорија и с обзиром на узраст и пол. Све ово може довести до стварања потпуније слике о квалитативном напретку у концептуалном разумевању музике (Mellor, 2000: 260). Такође, како препоручује Емил Каменов, посебна пажња требало би да буде посвећена богаћењу дечјег речника, како пасивног тако и активног, као и дубљем, потпунијем и правилнијем схватању значења речи, способности јасног изражавања сопствених мисли и разумевању туђег говора (Каменов, 2008а: 53).

6. ПРЕДЛОГ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА

6.1. Полазишта за осмишљавање Експерименталног програма

За потребе истраживања осмишљен је Експериментални програм који је у складу са програмом и садржајима предметног подручја музичке културе у важећим документима: *Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2017)*, *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2008)* и *Правилник о опитим основама предшколског програма (2006)*.

Експериментални програм полази од циља музичког образовања и васпитања, да се код деце развије интересовање и љубав према музици кроз индивидуално и колективно музичко искуство којим се подстиче развијање креативности, естетског сензибилитета и духа заједништва, као и одговорног односа према очувању музичког наслеђа и културе свога и других народа (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2017: 102*). Такође, Програмом су уважени и задаци:

- стицање навике слушања музике, подстицање доживљаја и оспособљавање за разумевање музичких порука;
- подстицање стваралачког ангажовања у активности слушања музике;
- упознавање традиционалне и уметничке музике свога и других народа;
- развијање критичког мишљења (исказивање осећања о музици која се слуша);
- упознавање основа музичке писмености и изражајних средстава музичке уметности (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, 2008: 145*).

Ипак, Експериментални програм се у извесној мери разликује од званичног програма јер у музичке активности и у наставу музичке културе, посебно у област слушања музике, уводе аудитивни и тактилно-визуелно-вербални садржаји који су блиски деци предшколског и млађег школског узраста, а који ће, као део *система перцептивних активности*, побољшати разумевање музичког дела и касније, децје

вербално и визуелно репрезентовање датог дела. Овакав „обогаћен” и унапређен приступ у нашој предшколској и школској пракси није уобичајен. Експериментални програм је осмишљен као интегрални део наставе и активности чиме се истиче његова шира употребљивост у оквиру музичких активности у предшколским установама и наставе музичке културе у млађим разредима основне школе.

У осмишљавању Експерименталног програма, којим је обухваћено учење како музичко дело слушати, како га доживети, вредновати и у њему уживати, отворио се низ питања о којима је требало водити рачуна:

- Како планирати и организовати вежбе које ће у фазу припреме пред слушање музике укључити и посматрање уметничког дела, књижевно дело, дела драмских уметности, покрет и игру (а да се води рачуна о предвиђеном времену да деца не би осетила досаду или засићење)?

- Која уметничка (музичка, ликовна, књижевна, драмска) дела изабрати за децу?

- Како посматрати и слушати различита уметничка дела?

- Које компоненте и изражајна средства уметничког дела би требало истаћи?

- Које приступе, стратегије, поступке изабрати приликом посматрања и слушања, као и доживљавања дела различитих уметности?

- Које методе и облике рада изабрати приликом посматрања и слушања, као и доживљавања дела различитих уметности?

- Која и каква питања осмислити приликом комуникације са децом у вези са делима различитих уметности?

- Како дете доживљава дела различитих уметности?

- Како подстаћи музичку перцепцију и рецепцију код деце?

Експериментални програм такође уважава и у некој мери се заснива на идејама различитих метода и приступа музичком образовању који су се појавили почетком XX века (на пример Dalcroze, Montessori, Martenot, Orff, Waldorf, Willems). Наведене методе одликују специфичне карактеристике и приступи повезани са аспектима ритма, мелодије, хармоније и кретања тела, али и интеграцијом дела других уметности. Свака од њих своје активности организује око теоријских основа који су више или мање специфичне и аргументоване (Cozzutti, et al., 2014: 14). Далкроз, Орф и Вилемс заступају идеју о синкретичком приступу уметности. Орфов приступ је заснован на покрету, плесу, ритму, језику и импровизацији. Потенцијалне способности као што су креативност, употреба језика тела и естетска перцепција

могу се побољшати помоћу овог приступа (Arslan, 2009: 2547). Једна од активности у Орфовом методу је и причање прича. Вилемсов метод има импликације у когнитивној, афективној и области развоја активности и има за циљ развој особе. У датом методу инсистира се на активном слушању музике и освешћивању онога што се чуло. Методе учења на којима се заснива Вилемсов метод су имитација, откривање и импровизација (Cozzutti et al., 2014: 16). Приступ Марије Монтесори и Валдорф приступ базирани су на идеји како побољшати људско друштво помажући деци да остваре свој пуни потенцијал као интелигентне, креативне, личности у целини. Код оба приступа, деца су посматрана као активни креатори властитог развоја. Под снажним су утицајем природних, динамичних, самокоригујућих сила унутар себе, које унапређују одрастање (Edwards, 2002: 1). Богатство које представља свака метода и приступ, нарочито када говоримо о стицању практичног искуства у образовању, може бити веома важна основа за развој музичког учења.

6.2. Карактеристике Експерименталног програма

Циљ Експерименталног програма *јесте да се интервенцијом аудитивних и тактилно-визуелно-вербалних садржаја (у оквиру система перцептивних активности), развије фокусирано и активно слушања музике и да се смањи јаз између онога што деца доживљавају слушајући музику и онога што могу вербално или визуелно да изразе.* Он заправо у музичке активности и наставу музичке културе укључује приступ слушању музике који укључује садржаје различитих уметности који су деци блиски. Разноврсни садржаји (ликовна дела, скулптуре, бајке и приче, цртани филмови, музичка дела, дидактичке игре, драмски садржаји) су у функцији повећања квалитета перцепције, рецепције и вербалног и визуелног репрезентовања слушаног музичког дела. Деца би требало да науче на који начин активно и фокусирано да слушају музику, да разумеју музичко дело, да уживају слушајући музику, али и да своја запажања и реакције без тешкоћа могу изразити вербално и визуелно. Експериментални програм сам по себи није иновативан приступ, али представља начин да се споменуте способности деце унутар музичких активности и у настави музичке културе поставе и даље развију. Овакав приступ полази од Брунерове (Bruner, 1976: 290) идеје да се сваком детету, на сваком ступњу његовог развоја, може ефикасно предавати било који предмет у одговарајућем, интелектуално прихватљивом облику, и представља задатак сваког наставника

(васпитача и учитеља), почевши од предшколског доба, да подстиче сензорне способности, као и све остале (интелектуалне, моторичке, вербалне), у складу са могућностима појединаца.

Приликом организације активности нарочито је важно да се карактеристике ствари и појава које ће се опажати, и ситуација које ће се промишљати, буду јасно издвојене, дефинисане и уочљиве, да су створени сви услови објективне и субјективне (мотивационе) природе да их дете уочи, да му упутства за активност буду разумљиво саопштена, односно да дете тачно зна шта се од њега очекује, као и да буду предвиђени поступци за самоконтролу и контролу (Каменов, 2010б: 46). Овим је потврђена Брунерова мисао да је један од важних елемената који изводи наставу из оквира искључивог стицања знања и основних појмова и законитости јесте осећање узбуђења пред учињеним открићем - открићем закономерне повезаности дотле непознатих односа и сличности - што има за последицу јачање поверења у сопствене способности (Bruner, 1976: 284-285).

6.3. Реализација Експерименталног програма

Примена методичког приступа активности слушања музике код учесника експерименталне групе подразумевала је интервенцију аудитивних и тактилно-визуелно-вербалних садржаја у сегменту припреме пред слушање музике. У дате садржаје убрајају се дела музичке, ликовне и драмске уметности, дела књижевности, покрет и игра. Такође, неговано је аналитичко, фокусирано слушање музике и *перцепција и рецепција музичког дела*. Учесници су имали прилику да науче како да слушају музичко дело, да га опажују, разумеју и у њему уживају. Деца су, вођена наставницима, проналазила приступне тачке, сензорне еталоне - да приступе музици, да је дешифрирају и декодирају, створе значења и одреагују на њу. Слушајући музику била су подстицана да проналазе оне музичке моменте који су им блиски, које су прихватили од ранијих музичких искустава. На тај начин су могли да их пореде са новим звучним сензацијама и да стварају нове појмове, те да стичу нова сазнања и искуства. Такође, деца су била подстицана да проналазе мултисензорна средства - вербална и визуелна - да представе шта су чула или осетила слушајући музику. *Систем перцептивних активности* требало је да допринесе унапређењу *музичке перцепције и рецепције*, али и побољшању квалитета вербалног и визуелног репрезентовања слушаних музичких дела код деце.

У току вежби деца су искусила рад самостално и у малим групама јер су се бавила аутентичним музичким задацима и проблемима. Добијала су детаљна упутства за реализацију задатака везаних за посматрање или слушање дела различитих уметности. Наставник је био тај који је деци давао подршку, подстицао их на активност, размишљање, креативан однос према делима различитих уметности у сегменту пред слушање музике и самом слушању музике, подстицао их на вербално и визуелно изражавање. Методички поступци који су коришћени у току реализације Експерименталног програма подстицали су дечја синестетичка опажања (повезивање података разних чула). Како Емил Каменов тврди, таква опажања се на раним узрастима јављају спонтано, али се постепено губе уколико се не подстичу и не подржавају (Каменов, 2010: 204), те је било важно да се у оквиру Програма негује синкретички приступ уметносима и њиховој интеграцији у активност слушања музике, њене перцепције и рецепције.

Учесници контролне групе су радили на уобичајени начин, што подразумева музичке активности и наставу музичке културе у којима се углавном негује музичко извођење. Учесници контролне групе нису имали прилику за интеграцијом садржаја различитих уметности у активност слушања музике и учењем како да аналитички активно слушају музику, разумеју је и у њој уживају.

II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

1. ЗНАЧАЈ ИСТРАЖИВАЊА

Музика је уметност која покреће сва наша чула, утиче на развој интелигенције, моторних и спацијалних способности, емоција. Утиче на развој суда, естетских појмова, оплемењује, социјализује. Требало би је схватити као запањујући облик уметности који нам допушта да доживимо и искусимо безброј осећаја, као изванредно средство за подстицање интелигенције и као начин повезивања и уједињавања људи у целом свету (Habermejer, 2001: xxii). Међутим, како наводи Хаџи-Јованчић, данас се садржаји из домена (музичке) уметности у васпитно-образовном процесу посматрају као наставна област која је споредна, допуњујућа. Третирају се у домену афективног, а не сазнајног развоја. Често као допуна предметима из области друштвених наука, а мање као битна област која учествује у избалансираном образовању комплетне личности (Хаџи-Јованчић, 2012). Овакав положај садржаја из домена музичке уметности у васпитно-образовном процесу свакако је неоправдан, уколико имамо у виду да је уметност, поред тога што је корисна сама по себи, у стању да побољша успех у низу других школских предмета.

Теорија и пракса показују: путем уметничког образовања подстиче се природна дечја радозналост, помаже се деци да откривају сопствене вредности и пружа им се прилика да стваралачки рукују различитим материјалима, служећи се истовремено како својим разумом, тако и својим рукама и очима (Kamenov, 2008a: 71). Стога је настала потреба да се музичка уметност у општем образовању сагледа из још једног угла, примереним развојним потребама деце и јединственим вредностима које су својствене само уметности. Због своје вишеструке улоге у развоју општих и музичких способности деце, садржаји у домену музичке уметности захтевају озбиљан однос и комплексна истраживања у свим правцима са јединственим циљем: да се створи чврста и широка научна подлога и осигура што шири друштвена пажња и подршка за даљи рад на њиховом унапређивању. Горе наведени циљ значајан је јер музика, иако је једна од уметности, може да буде посебно важно педагошко средство којим могу да се подстичу интеракција међу децом, граде социјалне вештине, социјална кохезија и емпатија. Такође, музиком и музичким делатностима утичемо на развој дететових диспозиција за музику и тако развијамо његове музичке способности (Voglar, 1997: 7). Доприноси развоју говора, читања и математичких способности, као и развоју слуха, памћења и размишљања

(Habermejer, 2001: 32). Музичко васпитање и образовање доприноси и развоју мишљења и опажања.

У предшколском и млађем школском узрасту васпитање путем уметности добија изузетан значај управо због начина на који дете себи представља свет и како га доживљава. Иконишка репрезентација садржи чулне квалитете конкретних ствари и појава, има емотивни набој, повезана је са ирационалним сазнањем, интуицијом и маштом, што је све блиско уметничком начину изражавања. Отуда је путем уметности могуће обезбедити стицање пробраних чулних искустава, којима ће се развијати и оплемењивати чулна осетљивост детета, која је један од услова богатог и истанчаног доживљаја света (Kamenov, 2008a: 71-72). У процесу опажања различитих музичких елемената дете изводи прва уопштавања и упоређивања, ствара своје прве музичке појмове. Музичко васпитање утиче и на формирање различитих особина личности детета, као и на формирање карактерних особина. (Manasteriotti, 1977: 21-22). Такође, Паркер (Parker) сматра да се тзв. вођеним слушањем музике могу развити когнитивне вештине класификације, серијације и разумевања просторних односа (према Мирковић-Радос, 1996: 269). Слушањем класичне музике побољшавају се памћење и концентрација (Андре, 2009: 20). Истраживачи су у појединим случајевима регистровани да музика позитивно утиче и на друге предмете (Bjerkvol, 2005: 189).

Одлеифсен (Oddleifson) сматра да предавати уметност (музику) сваког дана као део језгра наставног плана у основним школама јесте најмоћније средство тренутно доступно наставницима, којим они могу да мотивишу децу, поспеше учење и развију способност комплекснијег размишљања (према Habermejer, 2001: 130). Такође, слушање музике је музичка активност која, уз посредовање чула слуха, покреће и делује на човеков духовни живот у коме обухвата широку лепезу осећања и расположења (Терзић, 2003: 203). Слушањем музике код деце се побуђују јаки емотивни доживљаји. Тако изазвани доживљаји заокупљују целокупну личност детета, његов интелект, чула и вољу, појачавају психичке активности. Представљају најбољи разлог за акцију, а нарочито за стваралаштво. Доживљај такође има значење унутрашње мотивације (Manasteriotti, 1977: 30).

Слушање музике може да буде један сегмент школског часа или музичке активности у вртићу, али може да буде реализовано и у току целог часа, односно активности. Представља једну од примарних активности, најближу чулима, путем које се музика учи, доживљава, али и ужива у њој. Стога је стварање слушалаца који

ће имати сазнања о музици и имати вољу да слушају, један од значајних циљева музичког васпитања и образовања. Ово је нарочито важно данас, када посредством мас-медија музика заузима веома значајно место у свакодневном животу и прати многе наше свакодневне активности. На жалост, често се дешава да заправо представља неосвешћену, споредну активност.

2. ДОСАДАШЊА ИСТРАЖИВАЊА

Прегледом доступне научне литературе у области слушања музике и примене методичких приступа утемељених на *систему перцептивних активности* (који комбинују разноврсне аудитивне и тактилно-визуелно-вербалне садржаје) као подстицаја за развој способности слушања музике, унутар музичких активности и у настави музичке културе, можемо закључити да је реч о актуелној и изузетно провокативној области истраживања чији су поједини сегменти предмет савремених емпиријских студија, реализованих, углавном, у протекле две деценије. Међутим, утврдили смо да о могућем утицају аудитивних и тактилно-визуелно-вербалних садржаја (у оквиру система перцептивних активности) на подстицање реаговања на музику, на перцепцију и рецепцију музичког дела, као и на побољшање квалитета вербалних и визуелних репрезентација слушаних музичких дела код деце предшколског и ученика млађег школског узраста у нашој литератури нема опсежнијих емпиријских истраживања.

У другој половини двадесетог века значајни су ставови релевантних методичара музичке културе на простору бивше Југославије који сматрају да поред певања, свирања и музичког стваралаштва у музичким активностима или у настави музичке културе, значајну пажњу би требало посветити и активности слушања музике (Маќјанић и Завршки, 1979; Manasterioti, 1981; Voglar, 1997). Наглашавали су значај перцепције и рецепције музичких дела, адекватност њиховог избора с обзиром на узраст детета као и развој способности рецепције код деце и младих.

У новије време и други аутори (Вујошевић, 2014; Ивановић, М., 2017, 2018; Ивановић, Н., 2007; Стошић, 2008; Судзиловски, 2010; Терзић, 2003) истичу важност слушања музике, али са интеграцијом интердисциплинарних садржаја, јер се тако успешније реализује контекстуално учење које омогућава упознавање објекта знања, као и уважавања културних и личних обележја.

Највећи број страних истраживачких студија присутан је на пољу испитивања опште перцепције музике, односно, области аналитичког слушања музике, фокусирајући се, најчешће, на испитивање *расположења и емоција* као одговора на слушано музичко дело (Juslin, 2005; Juslin & Laukka, 2004; Nawrot, 2003; Terwogt & Van Grinsven, 1991), *описа музичког утиска* (Flowers, 1983, 1984, 1985, 1993, 2000; Hair, 1987), *покрете као одговор на слушану музику* (Dunn, 1994; Kerchner, 2000; Sloboda, 1991), *визуелне представе слушане музике* (Blair, 2007; Gromko, 1994; Elkoshi, 2002; Reybrouck, et al., 2009; Sadek, 1987; Sims, 1985; Tan & Kelly, 2004; Hair, 1993; Cohen, 1980). Истраживања различитих аутора (Sims, 1990; Flowers, 1984; Hair, 1987; Costa-Giomi & Descombes, 1996) доказују да деца разумеју и реагују на музичке концепте и речник знатно боље него што могу сами да користе терминологију. Као и у учењу језика, рецептивне вештине претходе експресивним вештинама (Sims, 1990, 1990/1991, 1991, 1995; Sims, Nolker, 2002). Психолошке теорије о опажању и систему перцептивних операција (Zaporožec, Eljkonjin, 1967; Pijaže, Inhelder, 1978; Podđakov, 1992) дају теоријско утемељење за предмет докторске дисертације.

Савремена инострана истраживања концентрисана су око неколико пунктова који директно указују на тесну везу са предметом докторске дисертације и феноменом музичке перцепције и рецепције, те визуелног и вербалног репрезентовања слушаног музичког дела. Међутим, чини се да их ниједан у потпуности не дефинише. Тек неколико студија (Kellett, 2000; Kerchner, 2000, 2014; Hair, 1991) бавило се повезивањем боја и слушањем музичких одломака, као и вербалним репрезентацијама слушане музике код деце.

3. ПРОБЛЕМ И ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања јесте интегрисање *система перцептивних активности* (који комбинује разноврсне аудитивне и тактилно-визуелно-вербалне садржаје) у активност *слушања музике*, а у функцији подстицања и унапређивања *музичке перцепције и рецепције* деце *предшколског и ученика млађег школског узраста*. Такође, интегрисање система перцептивних активности у активност слушања музике требало би да допринесе повећању квалитета *вербалног и визуелног репрезентовања* слушаних музичких дела.

Предмет је постављен у контексту уверења да се унапређење *перцепције - опажања и рецепције - доживљавања музичких дела*, развијање естетских судова и (*вербално и визуелно*) представљање утисака приликом слушања музичког дела може подстицати адекватним и разноврсним стратегијама, методама и приступима, као и интеграцијом садржаја (дела) других уметности у активност слушања музике. Садржаји других уметности, употребљени унутар различитих активности (нпр. дидактичке игре везане за дела ликовних уметности, посматрање, опажање и разговор о делима ликовних уметности, гледање цртаних филмова, слушање бајки и прича и разговор о њима, интеграција драмских садржаја, подстицање деце на покрет, подстицање деце за развијање тактилног чула, итд.) требало би да побуде чула деце и подстакну активно слушање, опажање, разумевање и уважавање уметничког дела. Уколико говоримо о музичком образовању деце и слушању музике, систем перцептивних активности подстиче стварање менталних слика код деце тако што ће искуства стечена на активностима везаним за садржаје других уметности моћи да упореде и повежу са стимулусима које примају слушањем музике.

Приликом одређења предмета истраживања уважена је и поставка Констанс Ками да, ангажујући активну перцепцију, дете учвршћује менталну слику што олакшава визуелну, аудитивну и кинестетичку дискриминацију и омогућава формирање флексибилног система представа које, иако једним делом везане за оно што пружају чула, садрже могућности за генерализацију и трансфер, који су значајан показатељ умног развоја. Овај трансфер је могуће постићи тако што се деци помаже да изграде стратегије за уопштавање. Информације које им се дају преносе се у облику импликација, релација, припадности класа и система како би се формирали појмови, успоставиле многостране везе међу њима и створила основа за формирање система појмова (према Каменов, 2008а: 39). Уколико говоримо о области слушања музике, развој појмова (сазнајни вид музичког развоја) у тесној је вези са слушним опажањем - свако музичко искуство почиње опажањем звука. **Из различитих опажајних искустава постепено се образују музички појмови који детету омогућавају да пореди и организује звуке, да уопштава и примењује формиране појмове у новим музичким ситуацијама** (Mirčković-Radoš, 1996: 248).

Иако је мишљење у предшколском периоду на свом практично-опажајном и опажајно-представном стадијуму развоја, из дечјег сазнања, нарочито у старијем узрасту, нису искључене чињенице до којих се долази размишљањем,

закључивањем, односно симболичким начином мишљења. Уз помоћ и уз упућивање одраслог, дете је на основу онога што запажа у стању да закључује и уопштава, открива узрочно-последичне везе и међусобне односе између ствари и појава. У прерађивању опаженог могу му помоћи и сви облици уметничког виђења стварности, пружајући му одговарајућа сазнања и стварајући доживљај, за шта, свака на свој начин, служе књижевна дела, дела ликовне уметности, драмске уметности, музичка дела и др. На тај начин се искуства, до којих дете долази спонтано, у свакодневном животу, преплићу, допуњавају, осмишљавају и оплемењују сазнањима која представљају културно наслеђе човечанства у чему му помажу искуснији одрасли (Каменов, 2008а: 98-99).

С обзиром на одређење предмета истраживања, *проблем истраживања* јесте да се утврди *да ли увођење интервенишућих аудитивних и тактилно-визуелно-вербалних садржаја у активност слушања музике, применом посебно осмишљених метода и поступака, подстиче унапређење перцепције и рецепције основних средстава музичког израза (мелодија, динамика, темпо, карактер, извођачки састав) и дејег вербалног и визуелног репрезентовања сопствених опажања.* Проблем смо усмерили на истраживање **да ли је Експериментални програм ефикаснији у односу на активности које се традиционално спроводе у предшколским установама и настави у основним школама?**

4. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Имајући у виду контекстуални оквир разматраних истраживања и теоријских проматрања у домену музичке перцепције и, у вези с тим, појединих методских приступа слушању музике у оквирима предшколског и основношколског музичког образовања деце, **циљ истраживања је испитати утицај примене Експерименталног програма утемељеног на систему перцептивних активности (који комбинује разноврсне аудитивне и тактилно-визуелно-вербалне садржаје) као подстицаја за унапређење музичке перцепције и рецепције деце предшколског и млађег школског узраста.**

Намера истраживања јесте да се проуче ефекти експерименталног интервенисања у музичком васпитању и образовању када је у питању активно, аналитичко слушање музике. Експериментално интервенисање подразумева употребу и коришћење аудитивних и тактилно-визуелно-вербалних садржаја у

функцији стицања искуства и елемената перцептивних еталона у грађењу музичких појмова. На овај начин формирану музички појмови требало би да допринесу побољшању музичке перцепције и рецепције деце, али и унапређењу њиховог вербалног и визуелног репрезентовања слушаних музичких дела.

Циљ истраживања такође је да се на предшколском и млађем школском узрасту дефинишу дечји нивои перцепције и рецепције музичког дела (укључујући различите елементе музичког израза - мелодије, динамике, темпа, карактера, извођачког састава), на основу анализе њиховог вербалног и визуелног репрезентовања слушаних музичких дела. Успешност перцепције и рецепције музичког дела, поред тога шта се слуша и одабира методског поступка за слушање, може зависити и од других фактора - учесталости слушања музике, личних преференција испитаника, доминантног музичког параметра посредством кога се прати музички ток композиције и друго. Стога би требало, у оквирима општег музичког образовања, размотрити могућности континуираног унапређења музичке перцепције и рецепције деце и омогућити адекватан ниво квалитета њиховог вербалног и визуелног репрезентовања музике.

Да би се овако постављени циљ истраживања реализовао, утврђени су следећи **задачи истраживања**:

1. Испитати да ли постоје разлике у нивоу музичке перцепције и рецепције учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

1.1. Испитати утицај система перцептивних активности на ниво музичке перцепције и рецепције у зависности од пола учесника.

1.2. Испитати утицај система перцептивних активности на ниво музичке перцепције и рецепције у зависности од узраста учесника.

1.3. Испитати утицај система перцептивних активности на ниво музичке перцепције и рецепције инструмената код деце.

2. Испитати да ли постоје разлике у квалитету визуелног репрезентовања музике код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

2.1. Испитати утицај система перцептивних активности на квалитет визуелних репрезентација у зависности од пола учесника.

2.2. Испитати утицај система перцептивних активности на квалитет визуелних репрезентација у зависности од узраста учесника.

3. Испитати заступљеност категорија визуелних репрезентација код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

3.1. Утврдити заступљеност категорија визуелних репрезентација у зависности од пола учесника.

3.2. Утврдити заступљеност категорија визуелних репрезентација у зависности од узраста учесника.

4. Испитати да ли постоје разлике у квалитету вербалног репрезентовања музике код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

4.1. Испитати утицај система перцептивних активности на квалитет вербалних репрезентација у зависности од пола учесника.

4.2. Испитати утицај система перцептивних активности на квалитет вербалних репрезентација у зависности од узраста учесника.

5. Испитати заступљеност категорија вербалних репрезентација код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

5.1. Утврдити заступљеност категорија вербалних репрезентација у зависности од пола учесника.

5.2. Утврдити заступљеност категорија вербалних репрезентација у зависности од узраста учесника.

6. Испитати да ли се након увођења Експерименталног програма ниво музичке перцепције и рецепције разликује код учесника експерименталне групе у односу на пол.

7. Испитати да ли се након увођења Експерименталног програма ниво музичке перцепције и рецепције разликује код учесника експерименталне групе у односу на узраст.

8. Испитати да ли се након увођења Експерименталног програма квалитет визуелног репрезентовања музике разликује код учесника експерименталне групе у односу на пол и узраст.

9. Испитати да ли се након увођења Експерименталног програма квалитет вербалног репрезентовања музике разликује код учесника експерименталне групе у односу на пол и узраст.

10. Испитати да ли након увођења Експерименталног програма постоје разлике у ставовима према слушању музике код учесника експерименталне групе.

10.1. Испитати мишљења деце о реализованим активностима и садржајима.

10.2. Испитати ставове деце о слушању музике, перцепцији и рецепцији.

10.3. Испитати ставове деце о визуелним и вербалним репрезентацијама музике.

10.4. Испитати мишљења деце о даљој имплементацији Експерименталног програма.

11. Испитати мишљења васпитача и учитеља који ће учествовати у реализацији Експерименталног програма о методичко-дидактичким вредностима методичког приступа утемељеног на систему перцептивних активности.

11.1. Испитати мишљења васпитача и учитеља о садржајима Експерименталног програма.

11.2. Испитати мишљења васпитача и учитеља о методама рада коришћеним у реализацији Експерименталног програма.

11.3. Испитати мишљења васпитача и учитеља о могућој апликацији Експерименталног програма у образовни процес у области музике.

5. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

На основу теоријског приступа проблему и чињенице да је слушање музике веома важно за развој перцепције и рецепције музичког дела, формирање појмова у области музичке уметности, за формирање естетског суда и критичког мишљења, али и за вербално и визуелно репрезентовање музике код деце, формулисане су хипотезе од којих се пошло у истраживању. На формулисање хипотеза значајно су утицала и сазнања везана за област слушања музике у савременом васпитању и образовању деце. Дата сазнања наглашавају да је потребно да се подједнако посвети пажња и томе како деца слушају, доживљавају и реагују на музичко дело, али и како свој доживљај могу да изразе речима или цртежом.

На основу циља истраживања постављена је **општа хипотеза**:

Интеграција методичког приступа утемељеног на систему перцептивних активности у област слушања музике, утицаће на унапређење музичке перцепције и рецепције и побољшање вербалног и визуелног репрезентовања музике код деце предшколског и млађег школског узраста.

На основу задатака истраживања постављене су следеће **посебне хипотезе**:

1. Претпоставља се да постоје разлике у нивоу музичке перцепције и рецепције учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

1.1. Претпоставља се да постоје разлике у нивоу музичке перцепције и рецепције код учесника различитог пола.

1.2. Претпоставља се да постоје разлике у нивоу музичке перцепције и рецепције код учесника различитог узраста.

1.3. Претпоставља се да постоје разлике у нивоу перцепције и рецепције инструмената код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

2. Претпоставља се да постоје разлике у квалитету визуелног репрезентовања музике код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

2.1. Претпоставља се да постоје разлике у квалитету визуелних репрезентација код учесника различитог пола.

2.2. Претпоставља се да постоје разлике у квалитету визуелних репрезентација код учесника различитог узраста.

3. Претпоставља се да су различите категорије визуелних репрезентација заступљене код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

3.1. Претпоставља се да су различите категорије визуелних репрезентација заступљене код учесника различитог пола.

3.2. Претпоставља се да су различите категорије визуелних репрезентација заступљене код учесника различитог узраста.

4. Претпоставља се да постоје разлике у квалитету вербалног репрезентовања музике код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

4.1. Претпоставља се да постоје разлике у квалитету вербалних репрезентација код учесника различитог пола.

4.2. Претпоставља се да постоје разлике у квалитету вербалних репрезентација код учесника различитог узраста.

5. Претпоставља се да су различите категорије вербалних репрезентација заступљене код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

5.1. Претпоставља се да су различите категорије вербалних репрезентација заступљене код учесника различитог пола.

5.2. Претпоставља се да су различите категорије вербалних репрезентација заступљене код учесника различитог узраста.

6. Претпоставља се да се након увођења Експерименталног програма ниво музичке перцепције и рецепције разликује код учесника експерименталне групе у односу на пол.

7. Претпоставља се да се након увођења Експерименталног програма ниво музичке перцепције и рецепције разликује код учесника експерименталне групе у односу на узраст.

8. Претпоставља се да се након увођења Експерименталног програма квалитет визуелног репрезентовања музике разликује код учесника експерименталне групе у односу на пол и узраст.

9. Претпоставља се да се након увођења Експерименталног програма квалитет вербалног репрезентовања музике разликује код учесника експерименталне групе у односу на пол и узраст.

10. Претпоставља се да након увођења Експерименталног програма учесници експерименталне групе имају позитивније ставове према слушању музике.

10.1. Претпоставља се да су мишљења деце о реализованим активностима и садржајима позитивна.

10.2. Претпоставља се да су ставови деце о слушању музике, перцепцији и рецепцији позитивни.

10.3. Претпоставља се да су ставови деце о визуелним и вербалним репрезентацијама музике позитивни.

10.4. Претпоставља се да су мишљења деце о даљој имплементацији Експерименталног програма позитивна.

11. Претпоставља се да су мишљења васпитача и учитеља који су учествовали у реализацији Експерименталног програма о методичко-дидактичким вредностима методичког приступа утемељеног на систему перцептивних позитивна.

11.1. Претпоставља се да су мишљења васпитача и учитеља о садржајима Експерименталног програма позитивна.

11.2. Претпоставља се да су мишљења васпитача и учитеља о методама рада коришћеним у реализацији Експерименталног програма позитивна.

11.3. Претпоставља се да су мишљења васпитача и учитеља о могућој апликацији Експерименталног програма у образовни процес у области музике позитивна.

6. ВАРИЈАБЛЕ ИСТРАЖИВАЊА

У складу с постављеним предметом, циљем и задацима у овом истраживању утврђене су варијабле чије су узрочно-последичне везе разматране.

• *Независна варијабла:*

- Експериментални програм (Методички приступ утемељен на систему перцептивних активности).

• *Зависне варијабле:*

- Перцепција и рецепција музичког дела (опажање и доживљавање слушаног музичког дела);

- Визуелно репрезентовање музике (дечје графичко или сликовно представљање утисака и искустава насталих током слушања музичког дела);

- Вербално репрезентовање музике (дечје вербално изражавање у вези са утисцима и искуствима насталим током слушања музичког дела);

- Ставови деце према слушању музике;

- Ставови васпитача/учитеља о методичко-дидактичким вредностима методичког приступа утемељеног на систему перцептивних активности;

- Садржаји (музичка дела и дела других уметности) који ће бити коришћени у реализацији Експерименталног програма.

- *Интервенишувће варијабле:*
- Пол (дечаци, девојчице);
- Узрост (предшколски узрост, први разред, други разред);
- Године радног искуства у настави васпитача/учитеља (до 10, од 11 до 20, од 21 до 30, од 31 до 40 година);
- Стручна спрема васпитача/учитеља (виша, висока).

7. МЕТОДЕ, ПОСТУПЦИ И ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

Приликом реализације циља и задатака истраживања примењене су метода теоријске анализе, експериментална метода (квази експеримент са паралелним групама) и дескриптивна научно-истраживачка метода. Избор метода је извршен на основу процене истраживаног проблема у контексту промишљања и приказа педагошких појава које доводе до научних судова. Методе за истраживање доведене су у везу са природом проблема предметног истраживања, његовим крајњим циљем и очекиваним резултатима.

- *Метода теоријске анализе* - примењена је у теоријском приступу проблему истраживања и приликом интерпретације добијених резултата.

- *Експериментална метода* - примењена је да би се утврдило у којој мери интеграција методичког приступа утемељеног на систему перцептивних активности и активно аналитичко слушање музике, применом посебно осмишљених метода и поступака подстичу музичку перцепцију и рецепцију деце предшколског и млађег школског узраста. Метода је примењена да би се утврдило и у којој мери је Експериментални програм ефикаснији у односу на наставу која не примењује методички приступ утемељен на систему перцептивних активности и аналитичком слушању музике.

- *Дескриптивна (научно-истраживачка) метода* - примењена је приликом тумачења и анализирања стручне литературе, прикупљања, обраде и интерпретације добијених резултата истраживања.

У складу са методама истраживања, у истраживању су биле заступљене следеће истраживачке технике:

- *Анализа садржаја* - примењена је за проучавање досадашњих теоријских сазнања, савремених теорија у вези са перцепцијом и рецепцијом, визуелним и вербалним репрезентацијама слушане музике, као и истраживања која су претходно вршена у области слушања музике.

- *Посматрање* - примењено је у раду са децом у току задатака на музичким активностима и часовима музичке културе, где се пратило понашање деце и реаговање на разноврсне аудитивне и тактилно-визуелно-вербалне садржаје и слушање музике, те њихово вербално и визуелно репрезентовање музике.

- *Интервјуисање* - васпитача и учитеља који су учествовати у реализацији Експерименталног програма.

- *Анкетирање* - деце, са циљем да се установе њихови ставови о слушању музике након примене Експерименталног програма.

- *Тестирање* - деце на почетку (иницијални тест) и на крају истраживања (финални тест), са циљем да се провери да ли је дошло до промена у нивоу музичке перцепције и рецепције код деце након примене Експерименталног програма. Квалитет децјег вербалног и визуелног репрезентовања музике процењиван је посебним задацима и упутствима.

За ово истраживање коришћени су следећи инструменти:

- *Дневник посматрања деце* у експерименталној групи за време трајања истраживања, у току слушања музике, али и током њиховог вербалног и визуелног репрезентовања слушаних музичких дела;

- *Интервју* - упитник за васпитаче и учитеље који су учествовали у реализацији Експерименталног програма;

- *Тест перцепције и рецепције музике;*

- *Протокол* о ставовима испитаника у вези са слушањем музике.

- Поред поменутих инструмената коришћене су и додатне квалитативне анализе снимљених активности и часова у експерименталној групи, где су, као интегрални део активног слушања музике, коришћени разноврсни аудитивни и тактилно-визуелно-вербални садржаји.

Садржај упитника за интервју који је истраживао ставове васпитача и учитеља у погледу Експерименталног програма и његовим дидактичко-методичким вредностима (Прилог 8) чинила су питања која се односе на:

1) интервенишуће варијабле истраживања: стручну спрему васпитача/учитеља и године радног искуства у настави;

2) ставове васпитача/учитеља о методичко-дидактичким вредностима методичког приступа утемељеног на систему перцептивних активности и његовој примењивости.

Упитник је садржао два питања затвореног типа, којима смо испитивали мишљења и ставове васпитача и учитеља, и то: на петостепеној скали, опредељивањем за једну од понуђених алтернатива и рангирањем. Питања из упитника условно се могу поделити на следеће категорије:

1) Питање којим смо испитивали мишљења и ставове васпитача/учитеља о садржајима и методама рада који су коришћени у реализацији Експерименталног програма:

- Да ли су коришћени садржаји (композиције за слушање, дела визуелних и драмских уметности, дела књижевности, покрет и игра) занимљиви, подстицајни и иновативни?

- Да ли су методе рада (презентовање садржаја, приступ перцепцији и рецепцији, анализа музичког дела) подстицајне, усклађене са темом, интерактивне, искуствене, иновативне?

2) Питања којима смо испитивали мишљења васпитача/учитеља у вези са реализованим активностима/часовима у оквиру Експерименталног програма:

- Да ли реализовани садржаји могу да допринесу унапређењу васпитно-образовног рада?

- Да ли употребљени начини рада (методе, облици и технике рада) обезбеђују унапређење сензорног реаговања деце?

- Да ли употребљени начини рада (методе, облици и технике рада) обезбеђују учење?

- Да ли се нови приступ слушању музике ослања на претходна знања и искуства деце?

- Да ли је начин излагања био разумљив?

Последњи део упитника односио се на коментаре васпитача/учитеља у вези са Експерименталним програмом и његовом реализацијом.

На самом почетку истраживања деца су радила иницијални тест (еквивалентна форма на иницијалном и финалном тестирању) чија је сврха била да

се сагледа почетно стање у погледу перцепције и рецепције слушане музике код деце у обе испитиване групе (експерименталној и контролној) (Прилог 2 и Прилог 3). Тестови конструисани за потребе овог истраживања креирани су по угледу на *Ајова тестове музичке писмености* (Edwin Gordon: Music Aptitude Profile, Iowa Tests of Music Literacy).

Након реализованог експерименталног програма дат је финални тест (еквивалентна форма на иницијалном и финалном тестирању) чија је сврха била да се утврди:

1) да ли и колико су деца из експерименталне групе напредовала у погледу музичке перцепције и рецепције у односу на иницијални тест?

2) да ли постоји разлика у постигнутом резултату деце из експерименталне и контролне групе након примене Експерименталног програма?

За потребе иницијалног и финалног мерења приредили смо еквивалентне форме теста знања, који се састоји од 6 питања и задатка вишеструког избора или есејског типа. Питања и задаци осмишљени су тако да је за сваки ниво постигнућа деце предвиђено по три питања или задатка.

На основном нивоу (до 6 бодова, односно дати тачни одговори на прво, друго и пето питање) дете је требало да у процесу слушања музичког примера препозна одређена изражајна средства музике (темпо, динамику и извођачки састав). На средњем нивоу (7-20 бодова, односно дати тачни одговори на треће, четврто и шесто питање) дете је требало да препозна карактеристике мелодије и карактера слушаног звучног примера, као и да одреди који се инструменти чују. Средњи ниво перцепције и рецепције музике подразумева способност детета да опише и анализира карактеристике звучног примера кроз садејство опажених изражајних средстава музике (на пример, узбуркана мелодија као резултат специфичног ритма, темпа, или динамике) али и да препозна звучне боје одређених инструмената (Прилог 4).

Као посебан део испитивања нивоа постигнућа деце у области перцепције и рецепције музике реализован је субтест у коме је од деце тражено да се визуелно и вербално изразе, тј. да визуелно (цртежом, графички, сликовно) и вербално (кроз разговор са испитивачем) репрезентују слушану композицију. Овај сегмент тестирања представља тзв. напредни ниво (21-40 бодова - укупно 11 бодова за визуелне репрезентације музике, у зависности од категорије цртежа детета и укупно 9 бодова за вербалне репрезентације музике, у зависности од категорије вербалног одговора детета). На напредном нивоу дете је требало да анализира слушани пример

и открије везу опажених карактеристика са структуралном и драматуршком димензијом звучног примера, да искаже доживљена или перципирана осећања, да представи своје утиске о слушаној композицији (Прилог 5).

Утврдили смо метријске карактеристике теста перцепције и рецепције музике. Објективност теста обезбеђена је тако што су обезбеђени приближно једнаки испитни услови за свако дете и што су задаци оцењивани на основу кључа.

Дискриминативност теста знања утврђена је путем ајтем анализе. Одређена је дискриминативна вредност сваког задатка из теста. За испитивање поузданости примењених тестова перцепције и рецепције музике користили смо Cronbach α коефицијент поузданости. Коефицијент дискриминативне вредности задатака у тесту варира од ,568 до ,667 (Табела 1).

Табела 1. Коефицијенти дискриминативне вредности задатака на тесту перцепције и рецепције музике.

Питање/ задатак	1.	2.	3.	4.	5.	6.	визуелне репрезентације	вербалне репрезентације
р-ч	,641	,630	,647	,662	,648	,667	,568	,574

Релијабилност теста утврдили смо ретест поступком, израчунавањем Пирсоновог коефицијента корелације између резултата које су испитаници постигли на еквивалентним формама теста перцепције и рецепције музике. Израчунати коефицијент корелације износи 0,81.

Дневник посматрања деце (Прилог 6) чинила су питања која се односе на:

1) опште податке о посматраној деци и времену посматрања (установа; група/одељење; дете; датум; време; тема активности/часа; посматрач).

2) понашање детета у сегменту припреме за слушање музике (траже се описи: вербалних реакција детета на уметничка дела; других реакција детета на уметничка дела (покрет, цртеж); понашања детета у уводном делу активности).

3) понашање детета у току слушања музике (дата је двостепена скала за тврдње: пажљиво слуша композицију; седи мирно; прави покрете; смеје се; разговара са другом децом).

4) понашање детета након слушања музике (дата је двостепена скала за тврдње: учествује у анализи слушане композиције; изражава утиске о композицији

вербално; изражава утиске о композицији визуелно; изражава утиске о композицији покретом; разговара са другом децом о својим утисцима).

5) вербално представљање утисака у вези са слушаном композицијом (дата је двостепена скала за питања: Да ли дете има проблем у вербалном изражавању?; Да ли је дете слободно да вербално искаже утиске?; Да ли дете аутентично изражава утиске?; Да ли је дете заинтересовано за вербално представљање утисака?; Терминологија коју дете користи).

6) визуелно представљање утисака у вези са слушаном композицијом (дата је двостепена скала за питања: Да ли дете има проблем у визуелном изражавању?; Да ли је дете слободно да визуелно искаже утиске?; Да ли дете аутентично изражава утиске?; Да ли је дете заинтересовано за визуелно представљање утисака?)

7) Коментар о општем утиску посматрања детета.

Протокол о ставовима испитаника у вези са слушањем музике (Прилог 7) садржао је питања затвореног типа и графичке (десетостепене) скале, где су испитаници могли да обележе у ком степену се позитивно или негативно односе према испитиваним појмовима.

8. ПОПУЛАЦИЈА И УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Узорак је одабран из популације деце која су школске 2017/2018. године похађала предшколску групу у предшколској установи и први и други разред основне школе на територији града Ужица. Узорак има одлике случајног и групног узорка. Методом случајног избора одабране су две предшколске установе и једна основна школа. Да би била примењена метода квази експеримента са две паралелне групе биле су формиране две групе деце - експериментална (Е) и контролна (К).

Експерименталну групу чинило је 80 деце (предшколска група у Предшколској установи „Лептирић“ и по одељење првог и другог разреда из Основне школе „Душан Јерковић“). Контролну групу деце чинило је 81 дете (деца предшколске групе у Предшколској установи „Полетарац“ и по одељење првог и другог разреда из Основне школе „Душан Јерковић“). Пошто су узорак чинила већ формирана одељења ученика у школи и групе у предшколским установама, нисмо вршили уједначавање група мењањем састава одељења/група, због услова рада. Зависна варијабла контролисана је статистичким поступком анализе коваријансе.

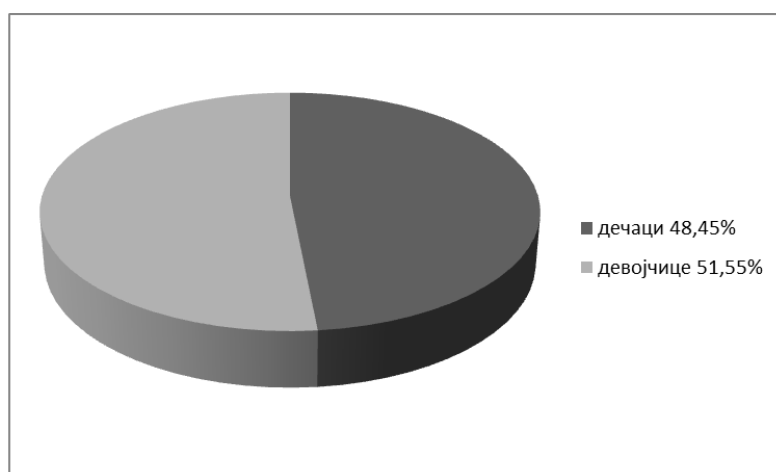
Структура узорка деце с обзиром на пол по школама/вртићима и одељењима/групама представљена је у Табели 2.

Табела 2: Структура узорка експерименталне и контролне групе с обзиром на пол, по школама/вртићима и одељењима/групама.

Група	Установа	Одељење/ група	Дечаци		Девојчице		Укупно	
			f	%	f	%	f	%
Експериментална	ОШ „Душан Јерковић“	П ₃	13	8,1	14	8,7	27	16,8
		I ₅	13	8,1	15	9,3	28	17,4
	ПУ „Лептирић“	предшколска	11	6,8	14	8,7	25	15,5
Укупно:			37	23,0	43	26,7	80	49,7
Контролна	ОШ „Душан Јерковић“	П ₁	13	8,1	12	7,4	25	15,5
		I ₄	12	7,4	14	8,7	26	16,1
	ПУ „Полетарац“	предшколска	16	9,9	14	8,7	30	18,6
Укупно:			41	25,5	40	24,8	81	50,3

Анализа података показала је да су експериментална група (Е) и контролна група (К) биле уједначене према структури узорка ($\chi^2=0,307$, $df=1$, $p=0,579$). У оквиру експерименталне групе је 49,7% испитаника, док је у оквиру контролне групе 50,3% испитаника.

Графикон 1. Структура узорка учесника с обзиром на пол.



Учесници експерименталне (Е) и контролне (К) групе уједначени су према полу. Код анализе заступљености категорије пола међу учесницима експерименталне и контролне групе не постоји статистичка значајност ($\chi^2=0,024$, $df=1$, $p=0,877$). Такође, у укупном узорку уједначен је број дечака и девојчица (Графикон 1). Од 161 детета, 78 или 48,45% су дечаки, а 83 или 51,55% су девојчице.

Техником интервјуа било је обухваћено укупно пет васпитача и учитеља (два учитеља - учесника Експерименталног програма у основној школи и три васпитача - учесника Експерименталног програма у предшколској установи).

Табела 3. Структура узорка учитеља с обзиром на године радног искуства у настави.

Године радног искуства	f	%
до 10	1	20
21-30	2	40
31-40	2	40
Укупно:	5	100

Према годинама радног искуства у настави, две васпитачице (40%) имају 31-40 година радног искуства, два учитеља (40%) од 21 до 30 година радног искуства, док једна васпитачица (10%) има радно искуство до 10 година. Свих пет испитаних васпитача и учитеља имају високу стручну спрему.

9. ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Експериментално истраживање реализовано је школске 2017/2018. године у редовној настави, на часовима музичке културе у првом и другом разреду и на музичким активностима у предшколским групама. У децембру 2017. године извршено је пробно тестирање у Основној школи „Душан Јерковић” у Ужицу (одељење првог и другог разреда и предшколска група). Након корекције израђена је коначна форма иницијалног теста перцепције и рецепције музике. Потом, обављени су разговори са директором, стручним службама и учитељима експерименталне и контролне групе у основној школи, као и са директором, стручном службом и васпитачима експерименталне и контролне групе у предшколској установи. Учитељи

и васпитачи експерименталне групе упознати су са проблемом, предметом, циљем и задацима истраживања, као и са садржајем Експерименталног програма. Добровољно су пристали да се Експериментални програм и иновативни приступ слушању музике уведе у њихова одељења/групу. У току јануара месеца 2018. године прикупљени су подаци о деци од стране учитеља и васпитача. Такође, родитељи су били обавештени о реализацији истраживања у контролној и експерименталној групи и дали су свој пристанак.

Израда Експерименталног програма који подразумева адекватне и разноврсне методе, приступе и поступке активног слушања музике, где ће у сегменту припреме пред слушање бити искоришћени интердисциплинарни садржаји у функцији подстицања развоја способности слушања музике трајала је до фебруара 2018. године.

Иницијално тестирање учесника експерименталне и контролне групе извршено је у фебруару 2018. године. Тестирање у оквиру једне групе вршено је истовремено у свим одељењима/предшколској групи. Време предвиђено за решавање Теста перцепције и рецепције музике износило је 45 минута. Од тога, 20 минута било је предвиђено за решавање теста, док је 25 минута било предвиђено за дечје визуелно репрезентовање слушане композиције. У току последњих 25 минута иницијалног тестирања са сваким дететом је вођен разговор у вези са слушаном композицијом. Тестирање су реализовали студенти четврте године Педагошког факултета у Ужицу, који су поступали према јединственим упутствима.

У фебруару 2018. године започето је увођење приступа слушању музике који је требало да подстакне и унапреди дечју перцепцију и рецепцију музике. Експериментални програм реализован је у редовној настави, на часовима музичке културе у првом и другом разреду основне школе и у предшколској групи у вртићу. Програм је пратио програм предметног подручја музике, у складу са важећим *Правилником о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2017)*, *Правилником о општим основама предшколског програма (2006)* и *Правилником о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2008)*.

Примена Експерименталног програма трајала је до средине јуна 2018. године, након чега је извршено финално тестирање учесника експерименталне и контролне групе. Финално тестирање, као и иницијално, вршено је у оквиру једне

групе истовремено, у предвиђеном временском оквиру од 45 минута, а реализовали су га студенти Педагошког факултета у Ужицу, поступајући према јединственим упутствима.

Средином јуна месеца 2018. године реализовано је и интервјуисање учитеља и васпитача који су учествовали у реализацији Експерименталног програма. Током 2018. године анализирани су и интерпретирани сви добијени резултати истраживања.

10. СТАТИСТИЧКА ОБРАДА ПОДАТАКА

Подаци добијени истраживањем статистички су обрађени уз адекватан одабир статистичких поступака, а у зависности од типа и расподеле података. Тиме је обезбеђен оптималан модел сагледавања утицаја, зависности и разлика између анализираних података добијених у истраживању. Подаци из анкетних упитника и тестова исказани су следећим статистичким мерама: пребројавања (бројчане и процентуалне фреквенције), мерама релативног односа (пропорције и проценти), мерама просека (аритметичка средина), мерама варијабилности (стандардна девијација), мерама корелације (кофицијент релијабилности и кофицијент контингенције). Од статистичких тестова примењен је t тест и F тест као параметријски поступци и Хи-квадрат тест као непараметријски поступак. Статистички подаци добијени су компјутерском обрадом¹⁶.

1. *Анализа коваријансе*, коришћена је за:

а) статистичко уједначавање експерименталне и контролне групе због немогућности уједначавања група учесника услед услова рада у школи/предшколској установи;

б) праћење ефеката експерименталног програма.

Значајност разлика између група тестира се F тестом.

2. *t тест* коришћен је за одређивање:

а) статистичке значајности разлике у нивоу исказивања перцепције и рецепције музике између експерименталне и контролне групе, након реализације Експерименталног програма;

¹⁶ Статистичка обрада и анализа података урађена је компјутерским програмом SPSS ver. 20 (Statistical Package for the Social Sciences).

б) статистичке значајности разлике у нивоу перцепције и рецепције музике под утицајем Експерименталног програма, између подгрупа експерименталне и контролне групе формираних с обзиром на пол и узраст.

3. *Хи-квадрат тест* (χ^2) коришћен је за утврђивање статистичке значајности разлике у мишљењима и ставовима учитеља и васпитача у погледу утицаја појединих фактора наставе на перцепцију и рецепцију музике код деце, у зависности од следећих обележја: године радног искуства у настави (до 10, од 11 до 20, од 21 до 30, од 31 до 40 година) и стручне спреме (виша, висока).

4. *Пирсонов коефицијент корелације* коришћен је да би се израчунала релијабилност Теста перцепције и рецепције музике.

5. Одређивање дескриптивних карактеристика: аритметичка средина (M) и стандардна девијација (SD), максимум и минимум.

6. Одређивање мера учесталости: фреквенције (f) и проценти (%).

Подаци су графички представљени структурним круговима, хистограмима и полигонима фреквенција.

III ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

1. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА НА МУЗИЧКУ ПЕРЦЕПЦИЈУ И РЕЦЕПЦИЈУ КОД ДЕЦЕ

Једна група задатака истраживања односила се на испитивање утицаја сензорних подстицаја на унапређење перцепције и рецепције музике код деце. Желели смо да испитамо:

1) да ли се систематским вежбањима у редовној настави може утицати на дечју перцепцију и рецепцију музике;

2) да ли постоји повезаност између утицаја Експерименталног програма на дечју перцепцију и рецепцију музике и независних варијабли које се односе на децу (пол и узраст).

Испитивали смо утицај осмишљеног система перцептивних активности на перцепцију и рецепцију музике код деце предшколског и млађег школског узраста. Да бисмо испитали утицај Експерименталног програма, конструисали смо иницијални и финални Тест перцепције и рецепције музике. Тест садржи 6+2 питања и задатка, при чему је свака компонента операционализованих појмова перцепције и рецепције музике заступљена са по једним питањем. На тесту (иницијалном и финалном) могло се освојити највише 40 поена. Такође, број могућих поена за сваку компоненту перцепције и рецепције музике био је исти у обе варијанте теста. Успех учесника експерименталне групе на иницијалном и финалном тесту представљен је по компонентама перцепције и рецепције музике у Табели 4.

Табела 4. Успех учесника експерименталне групе на Тесту перцепције и рецепције музике по изражајним средствима музике.

Тест	Иницијални		Финални	
	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
Изражајна средства музике				
Темпо	110	1,38	78	0,98
Динамика	104	1,30	122	1,53
Мелодија	63	0,79	105	1,31
Карактер	234	2,93	205	2,56
Извођачки састав	122	1,53	142	1,78
Инструменти	135	1,69	285	3,56
Укупно:	768	9,62	937	11,72

Упоређујући резултате учесника експерименталне групе по изражајним средствима музике на иницијалном и финалном тесту видимо да је највећи напредак остварен код перцепције инструмената у слушаним композицијама (за просечно 1,87 поена). Међутим, морамо приметити да је опао степен успешности код перцепције темпа на финалном тестирању (за просечно 0,40 поена). Овакав резултат је очекиван, имајући у виду да деца овог узраста (као и већина музички необучених одраслих) динамику и темпо углавном перципирају заједно. На пример, уколико у слушаној композицији долази до промене динамике и темпо ће се перципирати као променљив. Најчешће се повећање интензитета динамике (гласно) повезује са повећањем интензитета темпа (брзо) и обратно - смањење интензитета динамике (тихо) повезује се са успорењем темпа (споро). Учесници експерименталне групе такође су у финалном тестирању лошије перципирали карактер слушане композиције (за просечно 0,37 поена).

У Табели 5 приказани су резултати учесника контролне групе на иницијалном и финалном тесту, по компонентама перцепције и рецепције музике.

Табела 5. Успех учесника контролне групе на Тесту перцепције и рецепције музике по изражајним средствима музике.

Тест Изражајна средства музике	Иницијални		Финални	
	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
Темпо	110	1,36	64	0,79
Динамика	114	1,41	116	1,43
Мелодија	93	1,15	102	1,26
Карактер	223	2,75	200	2,47
Извођачки састав	118	1,46	126	1,56
Инструменти	148	1,83	180	2,22
Укупно:	806	9,96	788	9,73

Учесници контролне, као и учесници експерименталне групе остварили су различите резултате на иницијалном и финалном тесту. И код учесника контролне групе уочавамо смањење успешности код перцепције темпа (за просечно 0, 57 поена) и карактера слушане композиције (за просечно 0,28 поена). Тумачећи остала перципирана изражајна средства музике примећујемо да је степен успешности учесника контролне групе на финалном тесту знатно мањи него код учесника експерименталне групе. Највећи напредак на финалном тесту учесници контролне

групе такође су остварили код перцепције инструмената у слушаним композицијама (за просечно 0,39 поена). Међутим, степен напретка је знатно мањи у односу на учеснике експерименталне групе. Учесници контролне групе на иницијалном и финалном тесту по изражајним средствима музике остварили су резултате који се разликују од 0,02 поена просечно (динамика) до 0,39 поена просечно (инструменти).

На збирном приказу успеха свих учесника из узорка у домену перцепције и рецепције музике на иницијалном и финалном тесту уочава се разлика у успеху учесника експерименталне и контролне групе на тестовима - ниво 1 и 2 (Табела 6).

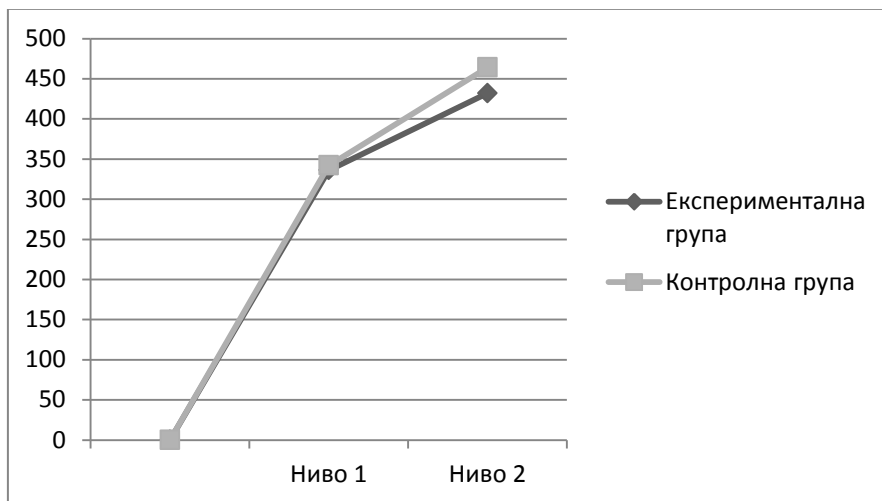
Табела 6. *Резултати учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тесту по нивоима.*

Група	Експериментална				Контролна			
	Иницијални		Финални		Иницијални		Финални	
Тест	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
Ниво 1	336	4,21	342	4,28	342	4,23	306	3,78
Ниво 2	432	5,41	595	7,44	464	5,73	482	5,95
Укупно:	768	9,62	937	11,72	806	9,96	788	9,73

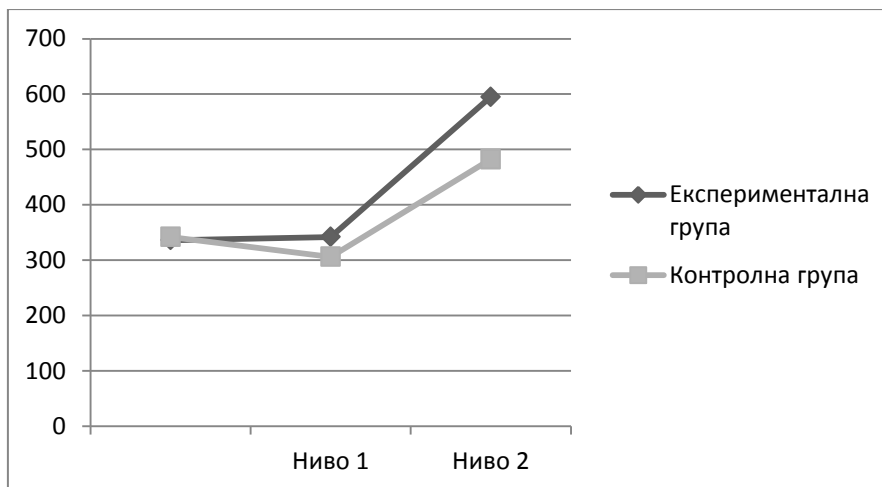
Подаци из Табеле 6 јасно указују на утицај Експерименталног програма у смислу побољшања успеха учесника експерименталне групе на финалном тесту. Учесници експерименталне групе већи напредак на финалном тесту остварили су на нивоу 2 (за просечно 2,03 поена), док су учесници контролне групе у овом домену остварили знатно мању разлику у броју поена на финалном у односу на иницијални тест (за просечно 0,22 поена). У оквиру нивоа 1 учесници експерименталне групе на финалном тесту били су бољи у односу на иницијални тест за просечно 0,07, док је код учесника контролне групе уочљиво смањење успешности за просечно 0,45 поена. Ови односи јасније се виде на графичком приказу (Графикон 2 и Графикон 3).

Графички приказ указује на напредовање учесника експерименталне групе на финалном тесту под утицајем реализације Експерименталног програма.

Графикон 2. Резултати учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном тесту.



Графикон 3. Резултати учесника експерименталне и контролне групе на финалном тесту.



Када говоримо о нивоу 3 (визуелно и вербално репрезентовање музике) перцепције и рецепције музике, учесници експерименталне групе остварили су значајан напредак на финалном тестирању у односу на иницијално тестирање (за просечно 6,26 поена). У Табели 7 видимо да су деца експерименталне групе на финалном тестирању остварила напредак у области визуелних репрезентација слушане музике за просечно 3,05 поена. У области вербалних репрезентација напредак је нешто већи (за просечно 3,21 поена).

Табела 7. *Успех учесника експерименталне групе на визуелним и вербалним репрезентацијама слушане музике (Ниво 3).*

Тест	Иницијални		Финални	
	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
Изражајна средства музике				
Визуелни одговори	380	4,75	624	7,80
Вербални одговори	347	4,34	604	7,55
Укупно:	727	9,09	1228	15,35

Учесници контролне групе такође су остварили напредак на финалном тестирању (за просечно 3,74 поена), али знатно мање у односу на учеснике експерименталне групе (Табела 8). И код њих је уочљив незнатно већи напредак у области вербалних репрезентација слушане музике (за просечно 2,05 поена) у односу на визуелне репрезентације (за просечно 1,69 поена).

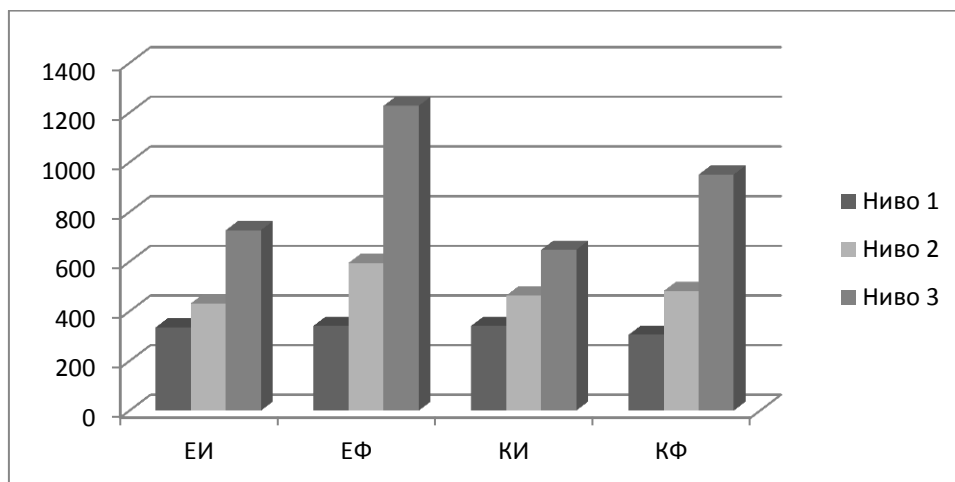
Табела 8. *Успех учесника контролне групе на визуелним и вербалним репрезентацијама слушане музике (Ниво 3).*

Тест	Иницијални		Финални	
	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
Изражајна средства музике				
Визуелни одговори	345	4,26	482	5,95
Вербални одговори	303	3,74	469	5,79
Укупно:	648	8,00	951	11,74

Разлике у успеху на иницијалном и финалном тестирању учесника контролне групе су незнатне и могу се приписати различитим факторима: вишем нивоу сазнајног развоја, сазревању, утицају наставе и слично.

Учесници експерименталне групе на иницијалном тестирању остварили су укупно 1495 или 18,69 поена просечно, док су учесници контролне групе на иницијалном тестирању остварили укупно 1454 или 17,96 поена просечно. На финалном тестирању учесници експерименталне групе бележе бољи резултат (2165 или просечно 27,07 поена), док учесници контролне групе постижу нешто бољи резултат на финалном у односу на иницијално тестирање (1739 или просечно 21,47 поена). Графички смо представили успех учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању на сва три нивоа перцепције и рецепције музике (Графикон 4).

Графикон 4. Резултати учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тесту према нивоима перцепције и рецепције музике.



Статистичком анализом испитивали смо значајност разлике између експерименталне и контролне групе у успеху на иницијалном и финалном Тесту перцепције и рецепције музике. Применили смо статистичке поступке анализа варијансе, анализа коваријансе и t тест да бисмо тестирали хипотезу о значајности разлике у нивоима перцепције и рецепције музике између учесника који су били укључени у Експериментални програм и учесника који нису.

Статистичким поступком анализе варијансе испитивали смо да ли су разлике између група случајно или стварно веће од разлика унутар група (Табела 9). Варијанса на иницијалном мерењу између експерименталне и контролне групе није статистички значајна ($F_x=0,507$, $p<0,478$). Варијанса на финалном мерењу између експерименталне и контролне групе већа је него на иницијалном ($F_y=30,845$) и статистички је значајна на нивоу 0,001, што указује на значајну разлику у успеху на тесту перцепције и рецепције музике између група под утицајем Експерименталног програма.

Табела 9. Варијанса између експерименталне и контролне групе.

Извор варијације	df	SSx	SSy	MSx (Vx)	MSy (Vy)	Fx	p	Fy	p
Између група (b)	1	26.550	1304.629	26.550	1304.629	0.507	0.478	30.845	0.001
У групама (w)	159	8327.338	6725.050	52.373	42.296				
Укупно (T)	160	8353.888	8029.689						

Статистичким поступком анализе коваријансе уклоњена је потреба за стварањем еквивалентних група, јер резултати иницијалног делују на резултате финалног мерења, тако што се врше извесна прилагођавања финалног мерења, с обзиром на резултате иницијалног (Табела 10). Израчуната коваријанса између експерименталне и контролне групе ($F_{yx}=102,793$, $p<0,001$) указује да разлике у перцепцији и рецепцији музике између учесника експерименталне и контролне групе нису последица неуједначености група.

Табела 10. Коваријанса између експерименталне и контролне групе.

Извор варијације	df	SS _{xy}	SS _{yx}	MS _{yx}	F _{yx}	p
Између група (b)	1	329.834	3289.737	3289.737	102.793	0.001
У групама (w)	157	5024.564	5024.664	32.004		
Укупно (T)	158	5354.398	8314.401			

Да бисмо потврдили статистичку значајност разлике између група, израчунали смо t однос између експерименталне и контролне групе (Табела 11).

Табела 11. t вредност између експерименталне и контролне групе.

Група	N	M	SD
Експериментална	80	1.94	0.827
Контролна	81	2.03	0.811

Група	dMy'	SEd	t	p
Е и К	30.299	0.129	37.869	0.001

Видимо да је t однос између експерименталне и контролне групе (37,869) врло висок и статистички значајан на нивоу 0,001.

* * *

На основу статистичке анализе можемо закључити да су учесници експерименталне групе напредовали на сва три нивоа перцепције и рецепције музике под утицајем Експерименталног програма. Тиме смо **потврдили** полазну, општу хипотезу да је *интеграција методичког приступа утемељеног на систему перцептивних активности у области слушања музике, утицала на унапређење музичке перцепције и рецепције и побољшање вербалног и визуелног репрезентовања музике код деце предшколског и млађег школског узраста. Потврђена* је и посебна

Хипотеза 1 по којој се претпостављало да постоје разлике у нивоу музичке перцепције и рецепције код учесника експерименталне у односу на учеснике контролне групе након увођења Експерименталног програма.

Интеграцијом садржаја различитих уметности пред активност слушања музике, осмишљавањем питања, задатака, усмерења, подстицаја у оквиру припреме пред активност слушања музике може се унапредити перцепција и рецепција музике, али и подстаћи децје исказивање доживљаја слушаних музичких композиција.

1.1. Пол и унапређивање музичке перцепције и рецепције код деце

Један од задатака нашег истраживања односио се на испитивање утицаја Експерименталног програма на музичку перцепцију и рецепцију код деце предшколског и млађег школског узраста у зависности од пола учесника.

Резултате подгрупа експерименталне и контролне групе формираних према полу на иницијалном и финалном тесту представили смо у Табели 12. Дечаци експерименталне групе на иницијалном тесту остварили су 365 или просечно 9,87 поена, а на финалном 414 или 11,19 поена просечно по учеснику. Девојчице експерименталне групе имале су 406 поена или просечно 9,44 на иницијалном, односно 538 или просечно 12,51 поена по учеснику на финалном тесту.

Дечаци контролне групе на иницијалном тесту имали су 425 или просечно 10,36 поена, односно 396 или просечно 9,66 поена на финалном тесту. Девојчице контролне групе на иницијалном тесту оствариле су 383 или просечно 9,58 поена, а на финалном тесту 392 или просечно 9,80 поена.

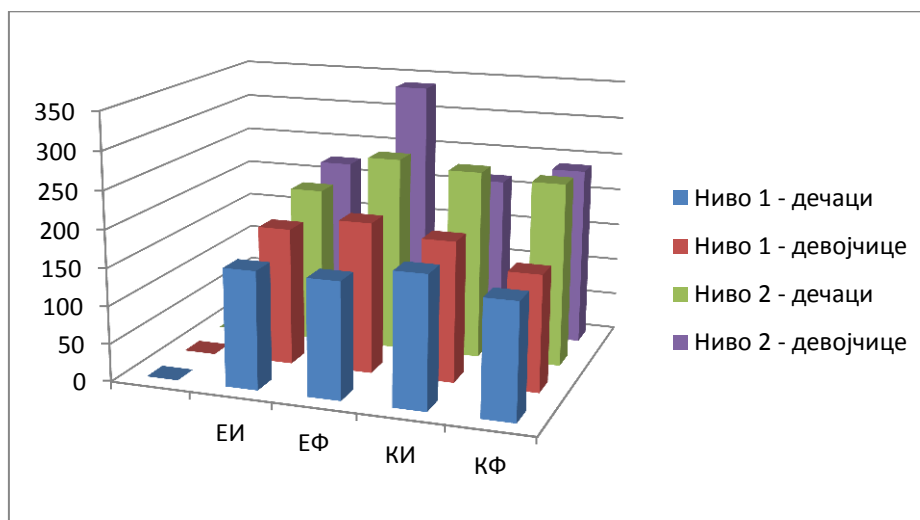
Табела 12. Резултати учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тесту у зависности од пола.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА								
Пол	Дечаци				Девојчице			
Тест	Иницијални		Финални		Иницијални		Финални	
Ниво теста	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
Ниво 1	156	4,22	154	4,16	182	4,23	200	4,65
Ниво 2	209	5,65	260	7,03	224	5,21	338	7,86
Укупно:	365	9,87	414	11,19	406	9,44	538	12,51

КОНТРОЛНА ГРУПА								
Пол	Дечаци				Девојчице			
Тест	Иницијални		Финални		Иницијални		Финални	
Ниво теста	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
Ниво 1	174	4,24	152	3,71	168	4,20	154	3,85
Ниво 2	251	6,12	244	5,95	215	5,38	238	5,95
Укупно:	425	10,36	396	9,66	383	9,58	392	9,80

Просечан број поена који су остварили дечаци и девојчице експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тесту приказан је на Графикону 5.

Графикон 5. Разлика у просечном броју поена који су остварили дечаци и девојчице експерименталне и контролне групе на Тесту перцепције и рецепције музике (Ниво 1 и Ниво 2).



Из Графикана 5 се види да су учесници експерименталне групе на финалном тестирању били успешнији у односу на учеснике контролне групе и да су највећи успех постигли на задацима у оквиру Нивоа 2. Највећи напредак оствариле су девојчице експерименталне групе.

Испитујући разлике у успеху на иницијалном и финалном тесту перцепције и рецепције музике између дечака и девојчица утврдили смо да су дечаци експерименталне групе на иницијалном тесту остварили нешто слабије резултате (365 или 9,87 поена просечно) у односу на успех дечака контролне групе на иницијалном тесту (425 или просечно 10,36 поена). На финалном тесту дечаци експерименталне групе имали су 11,19 поена просечно и били су за 1,53 поена

просечно бољи од дечака контролне групе, који су на финалном тесту имали просечно 9,66 поена по учеснику.

Девојчице експерименталне групе су на иницијалном тестирању биле нешто успешније у односу на девојчице контролне групе (за просечно 0,14 поена). На финалном тесту девојчице обе групе оствариле су напредак, али су девојчице експерименталне групе са 12,51 поен просечно под утицајем Експерименталног програма оствариле за 2,71 поен просечно бољи резултат од девојчица контролне групе, које су на финалном тесту имале 9,80 поена просечно.

Анализом резултата иницијалног мерења експерименталне и контролне групе у односу на пол утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица на задацима нивоа 1 Теста перцепције и рецепције музике. Дакле, испитаници су уједначени према постигнућима на свим испитиваним субтестовима, јер је статистичка значајност нижа од граничне вредности од 0,05. Међутим, постоји статистички значајна разлика на финалном тесту и код дечака, и код девојчица, и у укупном скору ($\chi^2=21,019$, $df=3$, $p=0,001$).

Анализом резултата иницијалног мерења експерименталне и контролне групе у односу на пол на задацима нивоа 2 Теста перцепције и рецепције музике такође је утврђено да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица. Статистички значајна разлика уочљива је на финалном тесту код девојчица, и у укупном скору ($\chi^2=26,176$, $df=11$, $p=0,05$). Добијени резултати приказани су у Табели 13.

Табела 13. Резултати мерења перцепције и рецепције музике у зависности од пола.

Група	Експериментална и контролна	
	Иницијални	Финални
Тест		
Ниво 1	$\chi^2=5,283$, $df=3$, $p=0,152$	$\chi^2=21,019$, $df=3$, $p=0,001$
Ниво 2	$\chi^2=15,229$, $df=11$, $p=0,229$	$\chi^2=26,176$, $df=11$, $p=0,05$

Резултати статистичке анализе *потврђују* Хипотезу 1.1. којом смо претпоставили да примена Експерименталног програма не утиче подједнако на музичку перцепцију и рецепцију код дечака и девојчица.

Анализом резултата иницијалног мерења експерименталне групе у односу на пол утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између дечака и

девојчица на задацима за Ниво 1 Теста перцепције и рецепције музике - дечаци су остварили 156 или просечно 4,22 поена, а девојчице 182 или просечно 4,23 поена. На финалном тесту ситуација је другачија. Девојчице су оствариле напредак на Нивоу 1 за просечно 0,42 поена, док су дечаци на Нивоу 1 имали лошији скор за просечно 0,06 поена у односу на иницијално тестирање.

Успех на питањима из Нивоа 2 такође се разликује код дечака и девојчица експерименталне групе. Дечаци су на иницијалном мерењу остварили бољи резултат у односу на девојчице (209 или просечно 5,65 поена у односу на 224 или просечно 5,21 поен). И дечаци и девојчице су остварили напредак на финалном тесту - дечаци за 51 или просечно 1,38 поена, а девојчице за 114 или просечно 2,65 поена.

Уколико посматрамо резултате дечака и девојчица експерименталне групе на иницијалном и финалном тесту, можемо закључити да су девојчице на задацима у оквиру оба нивоа теста биле успешније. Овим је *потврђена* Хипотеза б да се ниво музичке перцепције и рецепције након увођења Експерименталног програма разликује код учесника експерименталне групе у односу на пол.

1.2. Узраст и унапређивање музичке перцепције и рецепције код деце

Један од задатака истраживања односио се на испитивање утицаја Експерименталног програма на музичку перцепцију и рецепцију код деце у зависности од узраста учесника.

У Табели 14 представили смо резултате подгрупа експерименталне и контролне групе формираних према узрасту на иницијалном и финалном тесту. Испитаници предшколског узраста експерименталне групе на иницијалном тесту остварили су 196 или просечно 7,84 поена, а на финалном 269 или 10,76 поена просечно по учеснику. Ученици првог разреда у експерименталној групи остварили су 250 поена или просечно 8,93 на иницијалном, односно 340 или просечно 12,14 поена по ученику на финалном тесту. Ученици другог разреда, припадници експерименталне групе на иницијалном тесту су остварили 325 или просечно 12,04 поена.

Деца из предшколске групе унутар контролне групе на иницијалном тесту имали су 226 или просечно 7,53 поена, односно 276 или просечно 9,20 поена на финалном тесту. Ученици првог разреда на иницијалном тесту остварили су 254 или просечно 9,77 поена, а на финалном тесту 254 или просечно 9,77 поена. Ученици

другог разреда контролне групе су на иницијалном тесту остварили 328 или просечно 13,12 поена, а на финалном 788 или 10,32 поена просечно.

Табела 14. Резултати учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тесту у зависности од узраста.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА								
Нивои теста	Ниво 1				Ниво 2			
Тест	Иницијални		Финални		Иницијални		Финални	
Узраст	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
вртић	86	3,44	92	3,68	110	4,40	177	7,08
I разред	120	4,29	128	4,57	130	4,64	212	7,57
II разред	132	4,89	134	4,96	193	7,15	209	7,74
Укупно:	338	12,62	354	13,21	433	16,19	598	22,39

КОНТРОЛНА ГРУПА								
Нивои теста	Ниво 1				Ниво 2			
Тест	Иницијални		Финални		Иницијални		Финални	
Узраст	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
вртић	90	3,00	104	3,47	136	4,53	172	5,73
I разред	110	4,23	96	3,69	144	5,54	158	6,08
II разред	142	5,68	106	4,24	186	7,44	152	6,08
Укупно:	342	12,91	306	11,40	466	17,51	482	17,89

Испитујући разлике у успеху на иницијалном и финалном Тесту перцепције и рецепције музике између деце предшколског узраста и деце првог и другог разреда утврдили смо да су деца предшколског узраста експерименталне групе на иницијалном тесту остварили нешто боље резултате (за просечно 0,31 поена) у односу на успех деце предшколског узраста контролне групе на иницијалном тесту. На финалном тесту имала су 10,76 поена просечно и била су за 1,56 поена просечно боља од деце предшколског узраста из контролне групе, која су на финалном тесту имала просечно 9,20 поена.

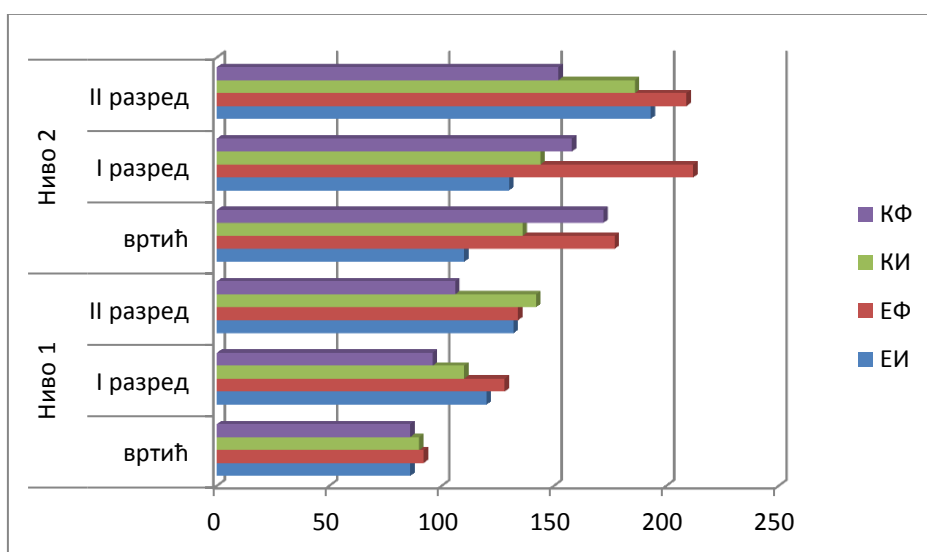
Деца првог разреда у експерименталној групи су на иницијалном тестирању била нешто слабија у односу на децу првог разреда у контролној групи (за просечно 0,84 поена). На финалном тесту деца из контролне групе су остала на истом нивоу, тј. остварила су исти број бодова (254 или просечно 9,77 поена), док су деца првог разреда у експерименталној групи остварила напредак, са остварених 340 или

просечно 12,14 поена, што је за 2,37 поена просечно бољи скор од деце из контролне групе.

Деца другог разреда у експерименталној групи су на иницијалном тестирању била лошија од деце другог разреда из контролне групе за просечно 1,08 поена. Занимљиво је приметити да су на финалном тестирању деца из обе групе остварила лошије резултате у односу на иницијално тестирање (деца из контролне групе за 0,10 поена просечно, а деца контролне групе за 2,80 поена просечно). Међутим, скор деце из експерименталне групе бољи је за просечно 1,72 поена на финалном тестирању.

Просечан број поена који су остварили учесници експерименталне и контролне групе у односу на узраст на иницијалном и финалном тесту приказан је на Графикону 6.

Графикон 6. Разлика у просечном броју поена који су остварили учесници експерименталне и контролне групе на тесту перцепције (Ниво 1 и Ниво 2), према узрасту.



Из Графикана 6 се види да су деца предшколског узраста из обе групе остварила најбоље резултате на финалном тестирању код задатака на Нивоу 2 Теста перцепције и рецепције музике. Највећи напредак на финалном тестирању остварила су деца првог разреда експерименталне групе на задацима на Нивоу 2. Такође, она су остварила укупно најбоље резултате на финалном тестирању у односу на испитанике друга два узраста у обе групе.

Анализа резултата *потврђује* Хипотезу 1.2 којом смо претпоставили да примена Експерименталног програма утиче на побољшање музичке перцепције и

рецепције код испитаника експерименталне групе у односу на испитанике контролне групе у односу на узраст. Такође, *потврђена је* и Хипотеза 7 да се ниво музичке перцепције и рецепције разликује код учесника експерименталне групе у односу на узраст након реализације Експерименталног програма. Међутим, морамо рећи да је хипотеза само *делимично потврђена* јер је очекивано да ће деца најстаријег узраста највише напредовати, а она су на финалном тестирању остварила лошије резултате.

1.3. Музичка перцепција и рецепција инструмената код деце

Из претходних анализа видели смо да су деца експерименталне групе након увођења и реализације Експерименталног програма у музичке активности и у наставу музичке културе остварила боље резултате на финалном тестирању и да су остварила напредак на оба нивоа Теста перцепције и рецепције музике. Међутим, у раду са децом појавило се питање препознавања извођачког састава, тј. инструмената који се чују у одређеној композицији. Приметили смо да су деца у обе групе на иницијалном тестирању углавном наводила да се у слушаној композицији чује клавир. Овакав резултат може се протумачити чињеницом да деца немају слушачког искуства, тј. да не познају инструменте и њихове звучне боје у довољној мери и да у одговорима наводе инструменте за које знају, без обзира да ли се они заиста чују у слушаној композицији или не. На финалном тестирању је, међутим, ситуација другачија. Учесници експерименталне групе, код којих је био реализован Експериментални програм, остварили су значајан напредак на задатку препознавања инструмената који се чују у слушаној композицији. Такође, велики је број оних који овога пута нису навели да се чује и клавир, што је тачно. Резултати су дати у Табели 15.

Из Табеле 15 се види да су учесници експерименталне групе на финалном тестирању напредовали - само 7 или 8,75% деце је нетачно одговорило (да се у композицији чује клавир). Њих 9 или 11,25% одговорило је да се у композицији чује оркестар, што се може протумачити као значајан напредак у перцепцији музике и познавању музичке терминологије и њеног значења. Занимљиво је приметити да је чак 33 или 41,25% деце из експерименталне групе препознало да се у композицији на финалном тестирању доминантно чује ударачки инструмент (кастањете).

Табела 15. Резултати учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тесту на 6. питање Теста у зависности од узраста.

Група										
Узраст	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА					КОНТРОЛНА				
Тест	Иницијални		Финални			Иницијални		Финални		
6. питање	клавир	орк.	кл.	орк.	кас.	клавир	орк.	кл.	орк.	кас.
вртић	14	0	1	0	20	16	0	15	0	2
I разред	14	0	2	2	6	17	0	16	0	1
II разред	21	0	4	7	7	17	0	12	1	2
Укупно:	49	0	7	9	33	50	0	43	1	5
Тест	Иницијални: $\chi^2=0,004$, $df=1$, $p=0,950$					Финални: $\chi^2=36.951$, $df=1$, $p=0,001$				

Деца из контролне групе на иницијалном тесту су у великом проценту (50 или 61,73%) дали погрешан одговор - да се у слушаној композицији чује клавир. На финалном тестирању успех је нешто бољи - 43 или 53,09% испитаника поново је дало нетачан одговор. Такође, само 1 дете другог разреда одговорило је да се чује оркестар, а 5 или 6,17% деце је дало одговор да се у слушаној композицији чују кастањете.

Када упоредимо резултате иницијалног и финалног тестирања у обе групе уочавамо да код резултата иницијалног теста не постоји статистички значајна разлика ($\chi^2=0,004$, $df=1$, $p=0,950$), тј. групе су биле уједначене у одговорима. На финалном тесту уочљива је статистички значајна разлика на нивоу $p<0,001$ ($\chi^2=36.951$, $df=1$, $p=0,001$), што показује да је експериментална група остварила напредак и боље резултате на питању број 6 Теста перцепције и рецепције музике.

У вези са питањем број 6 Теста перцепције и рецепције музике интересовало нас је да ли су деца експерименталне групе напредовала након увођења и реализације Експерименталног програма у односу на децу контролне групе. У Табели 16 дати су резултати иницијалног и финалног тестирања по групама.

Испитујући разлике у одговорима на 6. питање иницијалног и финалног Теста перцепције и рецепције музике између учесника експерименталне и контролне групе утврдили смо да су испитаници обе групе на иницијалном тестирању били уједначени - Е група: 135 или просечно 1,68 поена; К група: 148 или просечно 1,83 поена ($\chi^2=5,401$, $df=4$, $p=0,249$). Такође, исти број испитаника обе групе (по 8 или 5,0%) није дао ниједан тачан одговор, и ниједан од испитаника у обе групе није дао одговор са 5 или 6 тачно погођених инструмената.

На финалном тесту учесници експерименталне групе имали су 285 или 3,56 поена просечно и били су за 1,34 поена просечно бољи од учесника контролне групе, који су на финалном тесту имали 180 или просечно 2,22 поена по учеснику. Уочавамо и статистички значајну разлику на нивоу $p < 0,001$ ($\chi^2 = 42.318$, $df = 6$, $p = 0,001$), што показује да је експериментална група остварила напредак и боље резултате на питању препознавања који инструменти се чују у слушаној композицији.

Табела 16. Резултати учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тесту - одговори на 6. питање.

Тест	Група							
	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА				КОНТРОЛНА			
	Иницијални		Финални		Иницијални		Финални	
6. питање	N	поени	N	поени	N	поени	N	поени
0 тачних одг.	8	0	0	0	8	0	2	0
1 тачан одг.	31	31	3	3	25	25	14	14
2 тачна одг.	24	48	14	28	23	46	34	68
3 тачна одг.	12	36	29	87	23	69	27	81
4 тачна одг.	5	20	17	68	2	8	3	12
5 тачних одг.	0	0	3	15	0	0	1	5
6 тачних одг.	0	0	14	84	0	0	0	0
Укупно:	80	135	80	285	81	148	81	180
Тест	Иницијални: $\chi^2 = 5,401$, $df = 4$, $p = 0,249$				Финални: $\chi^2 = 42.318$, $df = 6$, $p = 0,001$			

Тумачећи резултате финалног тестирања у обе групе уочавамо да деца из контролне групе скоро да нису и напредовала у уочавању и разликовању већег броја инструмената (једно дете је дало одговор са 5 погођених инструмената, док ниједно дете није дало одговор са 6 погођених инструмената). Највећи број деце дао је одговор са 2 погођена инструмента (њих 34 или 41,9%). У експерименталној групи, са друге стране, чак 34 или 42,5% деце дало је одговоре са погођених 4, 5, или 6 инструмената (17 или 21,3% деце погодило је 4 инструмента, 3 или 3,7% погодило је 5 инструмената, док је 14 или 17,5% деце погодило 6 инструмената), што је значајан напредак у односу на децу из контролне групе.

Квалитативна анализа дечјих одговора на 6. питање Теста перцепције и рецепције музике показала је да су на иницијалном тестирању деца обе групе највише уочавала виолину, трубу, флауту и бубањ (ударалке). На финалном

тестирању деца су у највећем броју перципирала виолину, флауту, кларинет, трубу и ударалке.

На овом месту сматрамо да је потребно указати на терминологију коју деца користе за означавање различитих инструмената. Највећи број деце за флауту не користи одговарајући термин већ каже „фрула”. Такође, деца најчешће не разликују различите врсте ударалки, већ кажу „бубањ”. На финалном тестирању код деце експерименталне групе уочили смо да су углавном усвојили одговарајуће термине за инструменте, као и да су почели да праве разлику између одређених ударалки (што потврђују и подаци дати у Табели 15).

Анализа резултата *потврђује* Хипотезу 1.3 којом смо претпоставили да примена Експерименталног програма утиче на побољшање музичке перцепције и рецепције инструмената у слушаним композицијама код испитаника експерименталне групе у односу на испитанике из контролне групе.

2. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА НА ВИЗУЕЛНО И ВЕРБАЛНО РЕПРЕЗЕНТОВАЊЕ МУЗИКЕ КОД ДЕЦЕ

Једна група задатака истраживања односила се на испитивање утицаја сензорних подстицаја на унапређење визуелних и вербалних репрезентација деце о слушаној музици. Желели смо да испитамо:

1) да ли се систематским вежбањима у редовној настави може утицати на дечје визуелно и вербално репрезентовање музике;

2) да ли постоји повезаност између утицаја Експерименталног програма на дечје визуелно и вербално репрезентовање музике и независних варијабли које се односе на децу (узраст и пол).

Испитивали смо утицај осмишљеног система перцептивних активности на визуелне и вербалне репрезентације музике код деце предшколског и млађег школског узраста. Као што је раније речено, од учесника обе групе је и током иницијалног и током финалног тестирања тражено да визуелно - цртежом представе композицију коју су слушали. Након визуелног репрезентовања музике са сваком дететом је вођен разговор, у коме је имало прилику да вербално искаже импресије у вези са слушаном композицијом и да објасни шта је чуло, или која изражајна средства музике је уочило.

Ради лакше статистичке обраде резултата испитаника, дечје визуелне и вербалне репрезентације слушане музике распоређене су у 11, односно 9 категорија, у односу на то шта приказују, тј. на шта се односе. Кључ за анализу дечјих визуелних репрезентација музике (Прилог 5) преузет је из истраживања које су реализовали Рејбрук и сарадници (Reybrouck, et al., 2009), док је сличан критеријум био и за категорисање вербалних репрезентација музике (Прилог 5).

Према кључу, постоје три нивоа визуелних репрезентација слушане музике, унутар којих се налазе одређене категорије:

1) Ниво *глобалних категорија* (без реакције, инструмент, представа, ноте);

2) Ниво *диференцираних категорија* (звучни објекат, аналогна слика, графичка нотација, формална нотација);

3) *Напредни* ниво (комбинација неколико глобалних категорија, комбинација неколико диференцираних категорија, комбинација неколико глобалних и диференцираних категорија).

Аналогно критеријуму за визуелне репрезентације музике, и вербалне репрезентације музике сврстане су у три нивоа који обухватају одређене категорије:

1) Ниво *глобалних категорија* (без реакције, преференције, инструмент, представа);

2) Ниво *диференцираних категорија* (аналогна слика, осећања);

3) *Напредни* ниво (комбинација неколико глобалних категорија, комбинација неколико диференцираних категорија, комбинација неколико глобалних и диференцираних категорија).

Глобалне категорије обухватају дечје репрезентације које су очигледне и које не морају нужно да буду повезане са слушаном музиком. Представљају одређену „општу слику” које је дете стекло слушајући музичку композицију. Категорија *Инструмент* може да представља дететову перцепцију да је чуло инструменталну композицију, али може да буде и репрезентација одређених инструмената које дете сматра да је чуло у слушаној композицији. Исто важи и за аналогну вербалну категорију. Категорија *Представа* у оба случаја представља перцепцију детета у вези са слушаном музиком - одређено сећање, „слику”, приказ, ванмузички садржај на који је музика асоцирала дете. Визуелна категорија *Ноте*, слично као и категорија *Инструмент*, може да буде схваћена као дететова идеја да би музика требало да буде представљена музичким писмом - нотама. Међутим, најчешће су овакве репрезентације непрецизне, ноте немају трајања или висину, „разбацане” су у простору. Вербална категорија *Преференције* најчешће представља изјашњавање детета да ли му се композиција коју је слушало свиђа или не свиђа. Некада може да садржи објашњења зашто се детету одређена композиција свиђа или не (због одређених изражајних средстава, осећања која у детету буди, сећања, итд.).

Диференциране категорије су на неки начин „освешћене” репрезентације музике. То значи да је дете свесно одређених изражајних средстава и карактеристика музике и њихових међусобних односа. Визуелна категорија *Звучни објекат* представља одређени извор звука (нпр. особу која свира неки инструмент, оркестар који „свира”, носач звука - мини-линију, грамофон). *Графичка нотација* је категорија у којој је музика (нпр. покрет у мелодији, промене у динамици и темпу) представљена одређеним геометријским телима и облицима различитих димензија. Различит распоред и густина објеката у простору, њихова величина и облик представљају одређено изражајно средство музике и његове промене у току композиције. У категорију *Формална нотација* сврстане су све дечје репрезентације

на којима је нацртан линијски систем са нотама одређених трајања и висина, паузама, итд. Наравно, од деце овог узраста не очекује се да тачно представе музику, али овакав начин репрезентовања слушане музике значи да је дете свесно да музика има сопствена изражајна средства - сопствени језик, па самим тим, и сопствене знаке за записивање. Категорија *Аналогна слика* (и код вербалних и код визуелних репрезентација) представља дечје репрезентовање музике, тј. описивање њеног „простирања” кроз димензије простора и времена. На пример, музика се „шири”, „подиже” или „спушта”, убрзава или успорава, састоји из више делова, понавља се, итд. Музика је графички најчешће представљена линијама различитих дужина, дебљина и праваца простирања. Вербална категорија *Осећања* обухвата одговоре испитаника у вези са осећањима која је у њима подстакла слушана музика, али и одговоре деце у вези са њиховим мишљењем која су осећања представљена музиком коју су слушала.

Категорије у оквиру *Напредног нивоа* представљају вербалне или визуелне репрезентације у којима је уочљива креативност и виши ниво размишљања код деце, њихова способност да представе одређена изражајна средства на различите начине, да промишљају о нпр. композицији цртежа и односима између елемената.

3. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА НА ВИЗУЕЛНО РЕПРЕЗЕНТОВАЊЕ МУЗИКЕ КОД ДЕЦЕ

Као што је раније представљено (Табела 7), деца из експерименталне групе су на финалном тестирању остварила напредак у области визуелних репрезентација слушане музике за просечно 3,05 поена. И деца из контролне групе су такође остварила напредак на финалном тестирању (Табела 8), али знатно мањи, уколико поредимо са децом из експерименталне групе (за просечно 1,69 поена).

Статистичком анализом испитивали смо значајност разлике између експерименталне и контролне групе у успеху на иницијалном и финалном тестирању визуелних репрезентација музике. Применили смо статистичке поступке анализа варијансе, анализа коваријансе и t тест да бисмо тестирали хипотезу о значајности разлике у нивоу визуелних репрезентација музике између деце која су била укључена у Експериментални програм и деца која нису.

Варијанса (Табела 17) на иницијалном мерењу између експерименталне и контролне групе није статистички значајна ($F_x=1,029$, $p<0,312$). Варијанса на финалном мерењу између експерименталне и контролне групе већа је него на иницијалном ($F_y=10,843$) и статистички је значајна на нивоу 0,001, што указује на значајну разлику у успеху на тестирању визуелних репрезентација музике између група под утицајем експерименталног фактора.

Табела 17. Варијанса између експерименталне и контролне групе.

Извор варијације	df	SSx	SSy	MSx (Vx)	MSy (Vy)	Fx	p	Fy	p
Између група (b)	1	11.237	137.658	11.237	137.658	1.029	0.312	10.843	0.001
У групама (w)	159	1736.825	2018.602	10.923	12.696				
Укупно (T)	160	1748.062	2156.261						

Статистичким поступком анализе коваријансе уклоњена је потреба за стварањем еквивалентних група, јер резултати иницијалног делују на резултате финалног мерења, тако што се врше извесна прилагођавања финалног мерења, с обзиром на резултате иницијалног (Табела 18). Израчуната коваријанса између

експерименталне и контролне групе ($F_{yx}=58,868$, $p<0,001$) указује да разлике у визуелним репрезентацијама музике између учесника експерименталне и контролне групе нису последица неуједначености група.

Табела 18. Коваријанса између експерименталне и контролне групе.

Извор варијације	df	SS _{xy}	SS _{yx}	MS _{yx}	F _{yx}	p
Између група (b)	1	4.708	473.627	473.627	58.868	0.001
У групама (w)	157	1263.158	1263.158	8.046		
Укупно (T)	158	1267.866	1736.785			

Да бисмо потврдили статистичку значајност разлике између група, израчунали смо t однос између експерименталне и контролне групе (Табела 19).

Табела 19. t вредност између експерименталне и контролне групе.

Група	N	M	SD
Експериментална	80	4.35	2.22
Контролна	81	3.77	2.18

Група	dMy'	SEd	t	p
Е и К	23.744	0.562	37.869	0.001

Видимо да је t однос између експерименталне и контролне групе (37,869) врло висок и статистички значајан на нивоу 0,001.

На основу статистичке анализе можемо закључити да су учесници експерименталне групе напредовали у области визуелних репрезентација музике под утицајем Експерименталног програма. Тиме смо **потврдили** Хипотезу 2 да постоје разлике у квалитету визуелних репрезентација музике код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

3.1. Пол и визуелно репрезентовање музике код деце

Један од задатака нашег истраживања односио се на испитивање утицаја Експерименталног програма на визуелно репрезентовање музике код деце предшколског и млађег школског узраста у зависности од пола.

Резултате подгрупа експерименталне и контролне групе формираних према полу на иницијалном и финалном тестирању представили смо у Табели 20. Дечаџи експерименталне групе на иницијалном тестирању остварили су 174 или просечно 4,70 поена, а на финалном 252 или 6,81 поена просечно по детету. Девојџице експерименталне групе имале су 206 поена или просечно 4,79 на иницијалном, односно 372 или просечно 8,65 поена на финалном тестирању.

Табела 20. Резултати учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању у зависности од пола.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА								
Пол	Дечаџи				Девојџице			
Тест	Иницијални		Финални		Иницијални		Финални	
	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
Визуелни одговори	174	4,70	252	6,81	206	4,79	372	8,65

КОНТРОЛНА ГРУПА								
Пол	Дечаџи				Девојџице			
Тест	Иницијални		Финални		Иницијални		Финални	
	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
Визуелни одговори	178	4,34	237	5,78	167	4,18	245	6,13

Дечаџи контролне групе на иницијалном тестирању имали су 178 или просечно 4,34 поена, односно 237 или просечно 5,78 поена на финалном тестирању. Девојџице контролне групе на иницијалном тестирању оствариле су 167 или просечно 4,18 поена, а на финалном 245 или просечно 6,13 поена.

Испитујући разлике у успеху на иницијалном и финалном тестирању визуелних репрезентација слушане музике између дечака и девојџица утврдили смо да су и дечаџи и девојџице из експерименталне групе на иницијалном тестирању остварили нешто боље резултате (дечаџи просечно 4,70 поена, односно девојџице 4,79 поена просечно) у односу на успех дечака и девојџица из контролне групе на иницијалном тестирању (дечаџи просечно 4,34 поена, односно девојџице просечно 4,18 поена). На финалном тестирању су деца оба пола остварила напредак. Дечаџи експерименталне групе имали су 6,81 поена просечно и били су за 1,03 поена просечно бољи од дечака контролне групе, који су на финалном тестирању имали просечно 5,78 поена. На финалном тестирању девојџице из обе групе оствариле су

напредак, али су девојчице експерименталне групе са 8,65 поена просечно под утицајем Експерименталног програма оствариле за просечно 2,52 поена бољи резултат од девојчица контролне групе, које су на финалном тестирању имале 6,13 поена просечно.

Анализом резултата мерења успешности учесника експерименталне и контролне групе на задацима визуелне репрезентације музике у односу на пол утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица на иницијалном и финалном тестирању. Међутим, уочљива је статистички значајна разлика на финалном тестирању код девојчица ($\chi^2=11,964$, $df=4$, $p=0,05$).

Имајући у виду анализу добијених резултата, могли бисмо рећи да је Хипотеза 2.1 којом смо претпоставили да постоје разлике у квалитету визуелног репрезентовања музике код дечака и девојчица у експерименталној и контролној групи након увођења Експерименталног програма *потврђена*.

Анализом резултата иницијалног мерења експерименталне групе у односу на пол утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица на задацима визуелног репрезентовања слушане музике - дечаци су остварили 174 или просечно 4,70 поена, а девојчице 206 или просечно 4,79 поена. На финалном тестирању ситуација је другачија. Девојчице су оствариле напредак за просечно 3,86 поена, док су дечаци напредовали за просечно 2,11 поена у односу на иницијално тестирање.

Уколико посматрамо резултате дечака и девојчица експерименталне групе на иницијалном и финалном тестирању, можемо закључити да су девојчице на задацима визуелног репрезентовања слушане музике биле успешније. Овим је *потврђена* Хипотеза 8 да се квалитет визуелног репрезентовања музике након увођења Експерименталног програма разликује код учесника експерименталне групе у односу на пол.

3.2. Узраст и визуелно репрезентовање музике код деце

Један од задатака истраживања односио се на испитивање утицаја Експерименталног програма на визуелно репрезентовање слушане музике код деце у зависности од узраста.

У Табели 21 представљени су резултати подгрупа експерименталне и контролне групе формираних према узрасту на иницијалном и финалном тестирању. Испитаници предшколског узраста експерименталне групе на иницијалном тестирању остварили су 196 или просечно 7,84 поена, а на финалном 269 или 10,76 поена просечно. Ученици првог разреда у експерименталној групи остварили су 250 поена или просечно 8,93 на иницијалном, односно 340 или просечно 12,14 поена по ученику на финалном тестирању. Ученици другог разреда, припадници експерименталне групе, су на иницијалном тестирању остварили 325 или просечно 12,04 поена.

Деца предшколског узраста унутар контролне групе на иницијалном тестирању имала су 226 или просечно 7,53 поена, односно 276 или просечно 9,20 поена на финалном тестирању. Ученици првог разреда на иницијалном тестирању остварили су 254 или просечно 9,77 поена, а на финалном тестирању 254 или просечно 9,77 поена. Ученици другог разреда контролне групе су на иницијалном тестирању остварили 328 или просечно 13,12 поена, а на финалном 788 или 10,32 поена просечно.

Табела 21. *Резултати учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању у зависности од узраста.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА								
Група	Експериментална				Контролна			
Тест	Иницијални		Финални		Иницијални		Финални	
Узраст	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
вртић	101	4,04	206	8,24	106	3,53	171	5,70
I разред	134	4,79	192	6,86	100	3,85	141	5,42
II разред	145	5,37	225	8,33	126	5,04	170	6,80
Укупно:	380	14,20	623	23,43	332	12,42	482	17,92

Испитујући разлике у успеху на иницијалном и финалном тестирању визуелних репрезентација музике код деце предшколског узраста, првог и другог разреда утврдили смо да су деца предшколског узраста експерименталне групе на иницијалном тестирању остварила нешто боље резултате (за просечно 0,51 поена) у односу на успех деце предшколског узраста контролне групе на иницијалном тестирању. На финалном тестирању имала су 8,24 поена просечно и била су за 2,54 поена просечно боља од деце предшколског узраста из контролне групе, која су на финалном тестирању имала просечно 5,70 поена.

Деца првог разреда у експерименталној групи су на иницијалном тестирању била боља у односу на децу првог разреда у контролној групи (за просечно 0,94 поена). На финалном тестирању сва деца првог разреда су напредовала - деца из контролне групе су остварила просечно 5,42 поена, док су деца првог разреда у експерименталној групи остварила напредак, са остварених просечно 6,86 поена, што је за 1,44 поена просечно бољи скор од деце из контролне групе.

Деца другог разреда у експерименталној групи су на иницијалном тестирању била мало успешнија од деце другог разреда из контролне групе за просечно 0,33 поена. Скор деце из експерименталне групе бољи је за просечно 1,53 поена на финалном тестирању.

Анализом резултата мерења успешности учесника експерименталне и контролне групе на задацима визуелне репрезентације музике у односу на узраст утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између испитаника различитог узраста на иницијалном и финалном тестирању. Међутим, уочљива је статистички значајна разлика на финалном тестирању код деце предшколског узраста ($\chi^2=11,107$, $df=5$, $p=0,05$).

Анализа резултата *потврђује* Хипотезу 2.2 којом смо претпоставили да примена Експерименталног програма утиче на побољшање визуелних репрезентација музике код испитаника експерименталне групе у односу на испитанике контролне групе у односу на узраст. Такође, *потврђена је* и Хипотеза 8 да се успешност визуелних репрезентација музике разликује код учесника експерименталне групе у односу на узраст након реализације Експерименталног програма.

3.3. Заступљеност категорија визуелних репрезентација код деце

Анализирајући резултате учесника обе групе, интересовало нас је да одредимо које категорије визуелних репрезентација су биле најзаступљеније - у различитим групама, по варијабли пола и варијабли узраста.

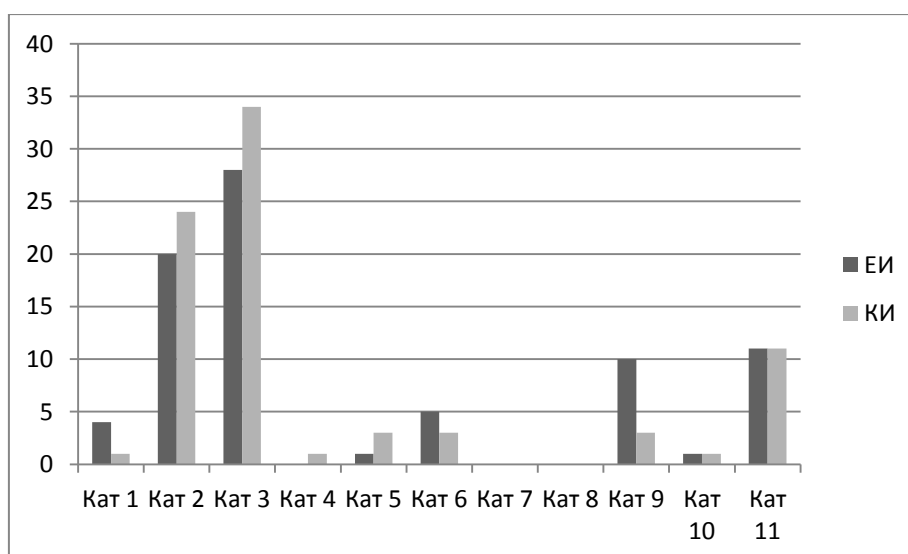
У Табели 22 дате су фреквенције и проценти заступљености одређених категорија визуелних репрезентација код испитаника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању. Из ње се може видети да су најзаступљеније категорије - глобалне категорије 2 и 3. Такође, диференциране категорије 7 и 8 нису заступљене ни на иницијалном ни на финалном тестирању код

испитаника обе групе. Уколико упоредимо експерименталну и контролну групу на иницијалном и финалном тестирању, примећујемо да су на финалном тестирању категорије из напредног нивоа (категирије 9, 10 и 11) заступљеније код испитаника обе групе. Међутим, испитаници експерименталне групе су у већем броју користили репрезентације из дате категорије. Визуелне репрезентације чак 31 или 38.75% деце из експерименталне групе су сврстане у најнапреднију, категорију 11.

Табела 22. *Заступљеност визуелних репрезентација код учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.*

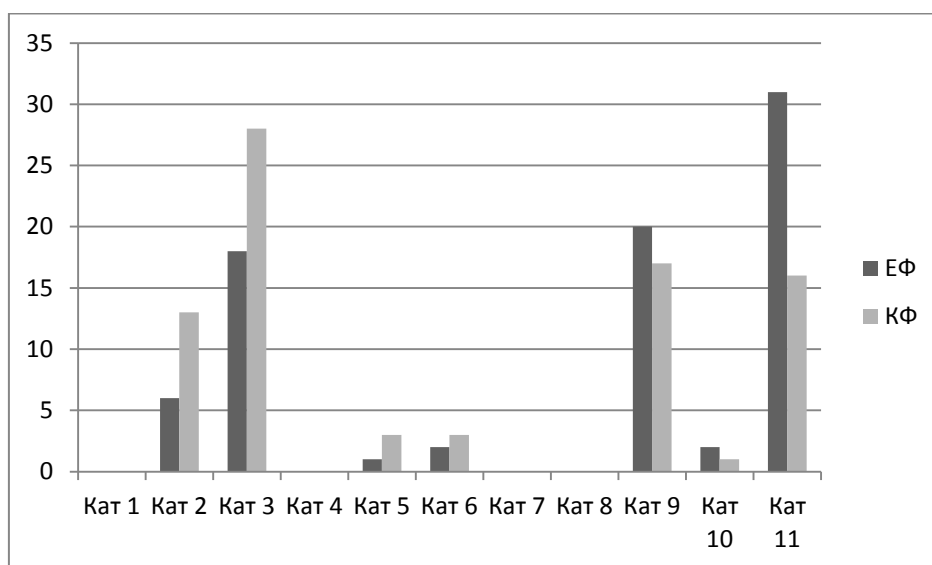
Тестирање	Група							
	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА				КОНТРОЛНА			
	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
Категорије	N	f	N	f	N	f	N	f
1.	4	2,5	0	0,0	1	0,6	0	0,0
2.	20	12,4	6	3,7	24	14,9	13	8,1
3.	28	17,4	18	11,2	34	21,1	28	17,4
4.	0	0,0	0	0,0	1	0,6	0	0,0
5.	1	0,6	1	0,6	3	1,9	3	1,9
6.	5	3,1	2	1,2	3	1,9	3	1,9
7.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
8.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
9.	10	6,2	20	12,4	3	1,9	17	10,6
10.	1	0,6	2	1,2	1	0,6	1	0,6
11.	11	6,8	31	19,3	11	6,8	16	9,9
	Иницијално: M=4,53, SD=3,305				Финално: M=6,87, SD=3,671			
	Иницијално: $\chi^2=9,008$, df=8, p=0,342				Финално: $\chi^2=11,311$, df=6, p=0,079			

Графикон 7. *Категорије визуелних репрезентација код испитаника експерименталне и контролне групе на иницијалном тестирању.*



На Графикону 7 представљене су категорије које су биле најзаступљеније код деце из експерименталне и контролне групе на иницијалном тестирању. На њему се види да су се испитаници обе групе у највећем броју определили за глобалне репрезентације из категорија 2 (*Инструмент*) и 3 (*Представа*). У нешто мањем броју су заступљене категорије 9 и 11.

Графикон 8. Категорије визуелних репрезентација код испитаника експерименталне и контролне групе на финалном тестирању.



На Графикону 8 примећујемо да се ситуација на финалном тестирању променила у корист категорија из напредног нивоа. Сва деца су дала своје визуелне репрезентације слушане музике, за разлику од иницијалног тестирања у коме је 5 или 3,11% деце предало празне папире. Такође, јасно се уочава да су учесници експерименталне групе напредовали након примене Експерименталног програма (пораст броја репрезентација у категоријама 9 и 11). Учесници контролне групе су поново у највећем броју дали визуелне репрезентације које су сврстане у категорију 3 (*Представа*). Овим је **потврђена** Хипотеза 3, која је претпостављала да су различите категорије визуелних репрезентација заступљене код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

На овом месту сматрамо да је важно напоменути да је приликом оцењивања и категоризације дечјих визуелних репрезентација примећено да је код великог броја деце уочен напредак на финалном тестирању. Напредак је нарочито изражен код деце учесника експерименталне групе. На пример, у Прилогу 9 дат је цртеж

девојчице чија је визуелна репрезентација на иницијалном тестирању категорисана као 2 (*Инструмент*), док је на финалном тестирању добила категорију 9 (*Комбинација неколико „глобалних” категорија*). Код деце из експерименталне групе уочен је индивидуални напредак у области визуелних репрезентације слушане музике. Сматрамо да је то допринос имплементације Експерименталног програма у музичке активности и наставу музике. Визуелне репрезентације деце из експерименталне групе на финалном тестирању одликује виши степен сложености, композиције, детаља, повезивања елемената цртежа у целину. Деца су у већој мери него на иницијалном тестирању користила ликовне елементе да верније дочарају одређене карактеристике музике и њена изражајна средства и промене у њима. Занимљиво је било приметити да, чак и када су дечје репрезентације на оба тестирања била сврстана у исту категорију (нпр. категорију *Инструмент* или категорију *Представа*), да су биле комплексније, са више детаља. Ово је нарочито уочљиво код категорије *Инструмент*. На пример, на иницијалном тестирању дете је нацртало један инструмент који се заиста чује у композицији (виолина) или чак инструмент који се не чује у композицији (клавир), док је на финалном тестирању нацртало више инструмената који се заиста чују у композицији (Прилог 9). Иако је репрезентација категоризована исто, ипак је уочљив напредак код перцепције детета и његове способности да оно што је чуло и представи. Када говоримо о категоријама напредног нивоа можемо рећи да су и оне на финалном тестирању комплексније, са више детаља и представљених музичких садржаја.

3.3.1. Пол и заступљеност категорија визуелних репрезентација

Интересовало нас је да ли постоје разлике код визуелних репрезентација код деце различитог пола у обе групе.

У Табели 23 дате су категорије визуелних репрезентација слушане музике које су дали дечаци и девојчице експерименталне групе на иницијалном и финалном тестирању. Уочавамо да су на иницијалном тестирању и дечаци и девојчице дали репрезентације слушане музике које су сврстане у исте категорије (*Инструмент*, *Представа*, *Комбинација „глобалних” категорија* и *Комбинација „глобалних” и „диференцираних” категорија*). Четворо њих није дало никакву репрезентацију, док се репрезентације већине дечака и девојчица (њих 58 или 72,50%) налазе на нивоу глобалних категорија. Примећујемо да су и на финалном тестирању репрезентације и

дечака и девојчица углавном на нивоу глобалних категорија. Међутим, код деце оба пола приметно је повећање репрезентација у категорији 11, што *не доказује* Хипотезу 3.1 којом се претпостављало да су различите категорије визуелних репрезентација заступљене код учесника различитог пола. Како су репрезентације чак 20 од 43 девојчице експерименталне групе сврстане у најнапреднију категорију, *потврђена је* и Хипотеза 8 да постоје разлике у визуелним репрезентацијама слушане музике између дечака и девојчица након увођења Експерименталног програма, у корист девојчица. Овакав резултат може се протумачити склоношћу девојчица да уочавају детаље, већој пажњи и жељи да се креативно изразе.

Табела 23. *Заступљеност визуелних репрезентација учесника експерименталне групе на иницијалном и финалном тестирању према полу.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА								
Пол	Дечаци				Девојчице			
Тестирање Категорије	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
	N	f	N	f	N	f	N	f
1.	1	1,3	0	0,0	3	3,6	0	0,0
2.	10	12,8	5	6,4	10	12,0	1	1,2
3.	12	15,4	10	12,8	16	19,3	8	9,6
4.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
5.	0	0,0	1	1,3	1	1,2	0	0,0
6.	5	6,4	2	2,6	0	0,0	0	0,0
7.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
8.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
9.	5	6,4	6	7,7	5	6,0	14	16,9
10.	1	1,3	2	2,6	0	0,0	0	0,0
11.	3	3,8	11	14,1	8	9,6	20	24,1

У Табели 24 представљене су категорије визуелних репрезентација дечака и девојчица контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.

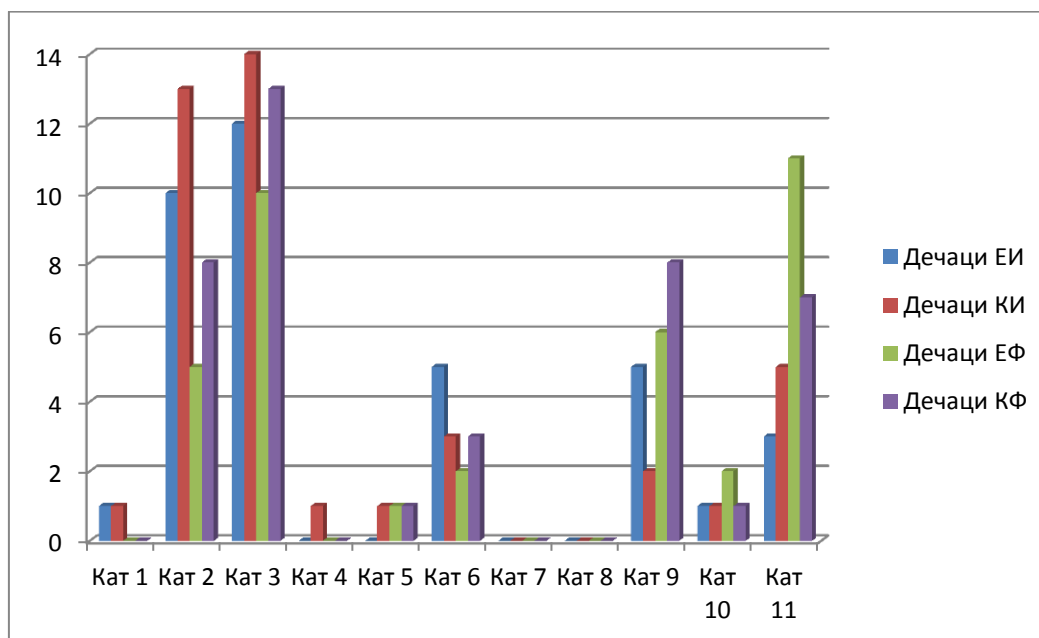
Као и код испитаника из експерименталне групе, и код учесника контролне групе најзаступљеније су категорије из глобалног нивоа. На иницијалном тестирању дечаци и девојчице су били уједначени, док се на финалном тестирању уочава повећање броја диференцираних категорија код репрезентација дечака.

Табела 24. Заступљеност визуелних репрезентација учесника контролне групе на иницијалном и финалном тестирању према полу.

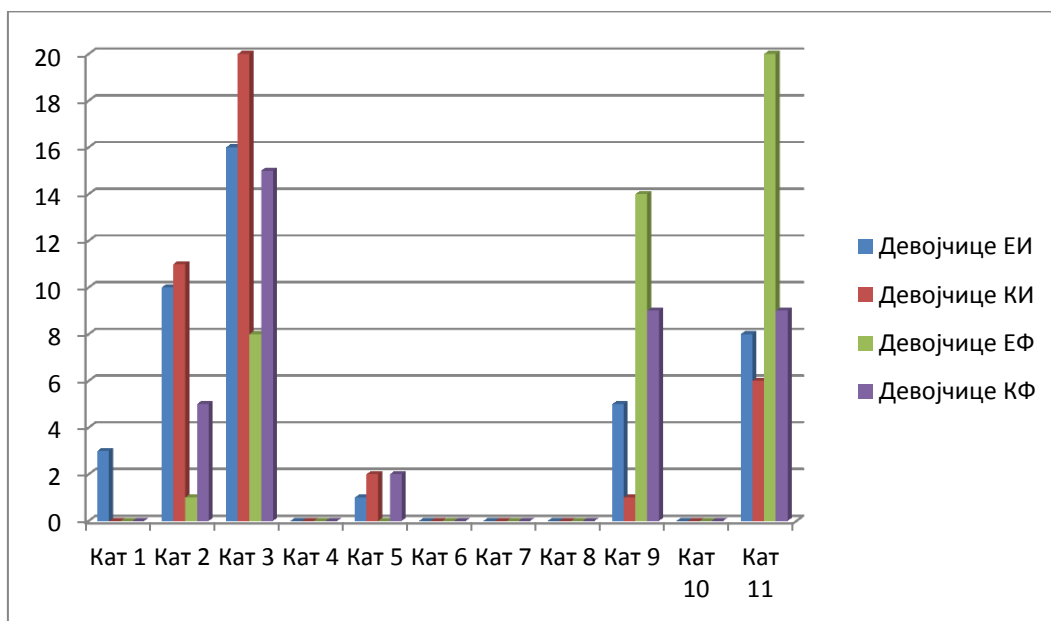
КОНТРОЛНА ГРУПА								
Пол	Дечаци				Девојчице			
Тестирање	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
Категорије	N	f	N	f	N	f	N	f
1.	1	1,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2.	13	16,7	8	10,3	11	13,3	5	6,0
3.	14	17,9	13	16,7	20	24,1	15	18,1
4.	1	1,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
5.	1	1,3	1	1,3	2	2,4	2	2,4
6.	3	3,8	3	3,8	0	0,0	0	0,0
7.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
8.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
9.	2	2,6	8	10,3	1	1,2	9	10,8
10.	1	1,3	1	1,3	0	0,0	0	0,0
11.	5	6,4	7	9,0	6	7,2	9	10,8

На Графиконима 9 и 10 представљени су упоредни прегледи заступљености категорија визуелних репрезентација посебно код дечака и девојчица обе групе на иницијалном и финалном тестирању.

Графикон 9. Упоредни преглед категорија визуелних репрезентација код дечака експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.



Графикон 9. Упоредни преглед категорија визуелних репрезентација код девојчица експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.



Из графикона се може приметити да је код дечака обе групе заступљено више категорија визуелних репрезентација у односу на девојчице обе групе. Такође, код испитаника оба пола из обе групе диференциране категорије 7 и 8 уопште нису заступљене. На финалном тестирању приметан је напредак и дечака и девојчица експерименталне групе, што показује већа заступљеност категорија 9, 10 и 11 код њихових репрезентација. Са друге стране, и дечаци и девојчице контролне групе на финалном тестирању дали су репрезентације из категорија 2 и 3. Овакви резултати показују и статистичку значајност на финалном тестирању ($\chi^2=11,311$, $df=6$, $p=0,05$) између експерименталне и контролне групе у односу на пол. Уочљива је и статистички значајна разлика у напретку девојчица експерименталне групе у односу на девојчице контролне групе на финалном тестирању ($\chi^2=11,964$, $df=4$, $p=0,05$).

3.3.2. Узраст и заступљеност категорија визуелних репрезентација

С обзиром да смо приметили да постоје разлике у категоријама визуелних репрезентација код испитаника различитог пола, интересовало нас је да ли постоје разлике између визуелних репрезентација деце различитог узраста у обе групе.

У Табели 25 представљени су резултати подгрупа експерименталне и контролне групе формираних према узрасту на иницијалном и финалном тестирању. Визуелне репрезентације испитаника сва три узраста експерименталне групе на иницијалном тестирању углавном су сврстане у категорије 2 и 3.

Табела 25. *Заступљеност визуелних репрезентација учесника експерименталне групе на иницијалном и финалном тестирању према узрасту.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА												
Узраст	вртић				I разред				II разред			
Тестирање	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
Категорије	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
1.	0	0,0	0	0,0	2	3,7	0	0,0	2	3,8	0	0,0
2.	9	16,4	2	3,6	2	3,7	4	7,4	9	17,3	0	0,0
3.	9	16,4	4	7,3	15	27,8	7	13,0	4	7,7	7	13,5
4.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
5.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,9	1	1,9	0	0,0
6.	3	5,5	1	1,8	2	3,7	1	1,9	0	0,0	0	0,0
7.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
8.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
9.	3	5,5	6	10,9	2	3,7	6	11,1	5	9,6	8	15,4
10.	0	0,0	1	1,8	0	0,0	1	1,9	1	1,9	0	0,0
11.	1	1,8	11	20,0	5	9,3	8	14,8	5	9,6	12	23,1

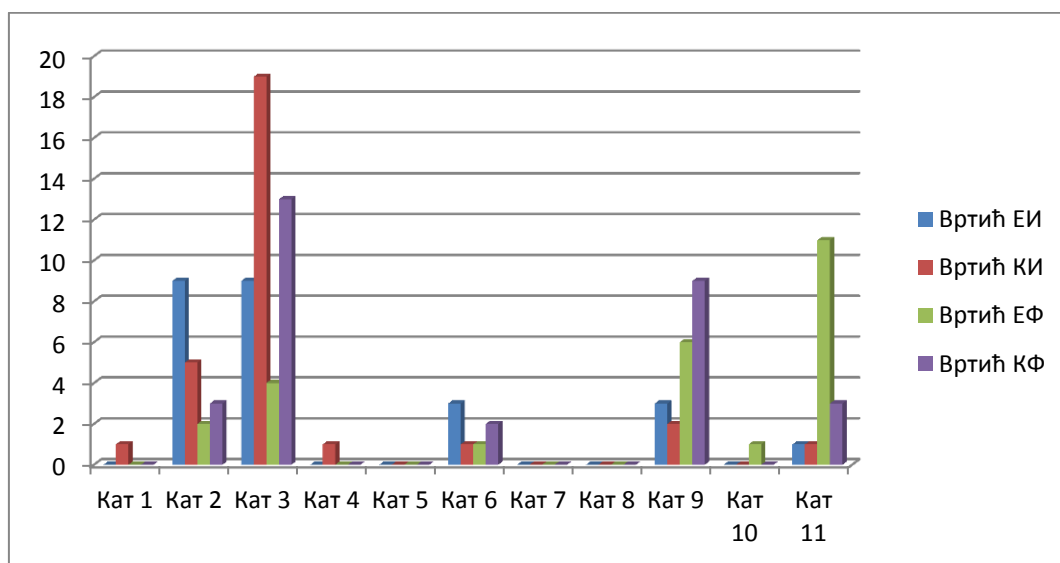
Табела 26. *Заступљеност визуелних репрезентација учесника контролне групе на иницијалном и финалном тестирању према узрасту.*

КОНТРОЛНА ГРУПА												
Узраст	вртић				I разред				II разред			
Тестирање	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
Категорије	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
1.	1	1,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2.	5	9,1	3	5,5	7	13,0	4	7,4	12	23,1	6	11,5
3.	19	34,5	13	23,6	10	18,5	10	18,5	5	9,6	5	9,6
4.	1	1,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
5.	0	0,0	0	0,0	3	5,6	3	5,6	0	0,0	0	0,0
6.	1	1,8	2	3,6	2	3,7	1	1,9	0	0,0	0	0,0
7.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
8.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
9.	2	3,6	9	16,4	1	1,9	3	5,6	0	0,0	5	9,6
10.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,9	1	1,9
11.	1	1,8	3	5,5	3	5,6	5	9,3	7	13,5	8	15,4

Деца из контролне групе, на сва три узраста на иницијалном тестирању су такође највише репрезентовала слушану музику унутар категорија 2 и 3 (Табела 26).

Испитујући разлике у успеху на иницијалном и финалном тестирању између деце предшколског узраста, првог и другог разреда утврдили смо да су деца свих узраста на иницијалном тестирању била уједначена.

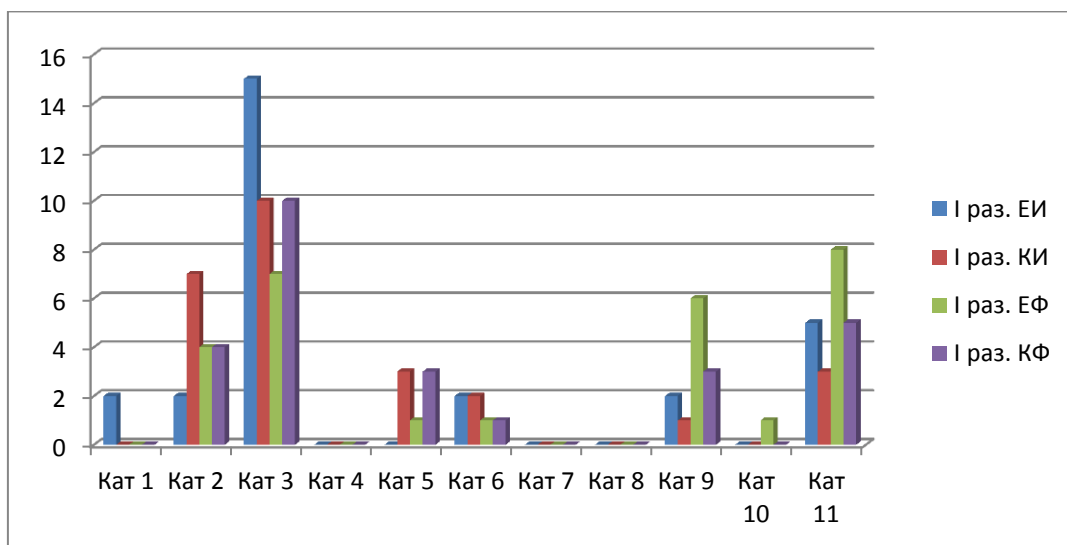
Графикон 10. Упоредни преглед категорија визуелних репрезентација код деце предшколског узраста експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.



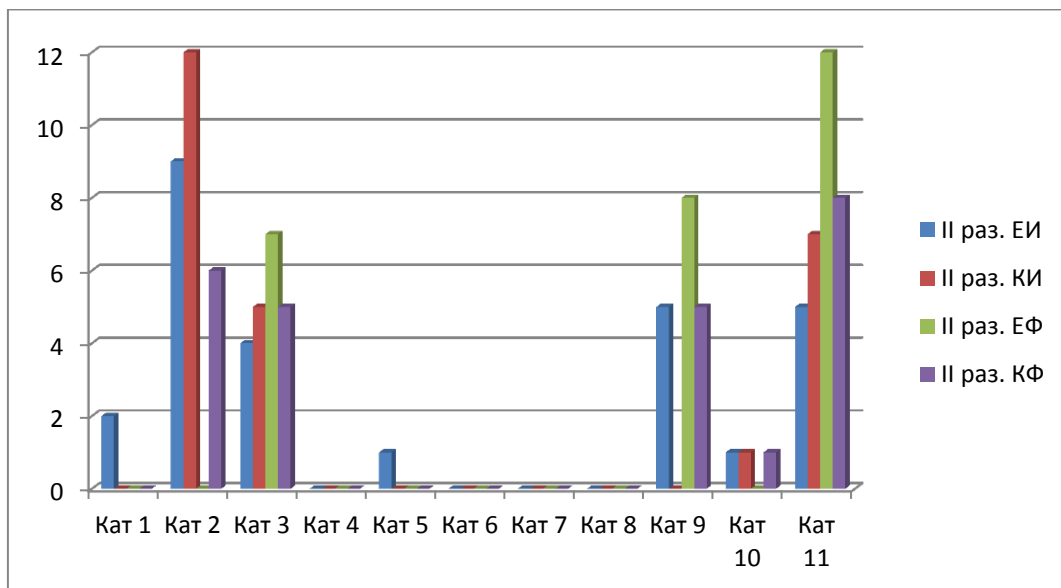
На Графиконима 10, 11 и 12 дати су упоредни прегледи категорија визуелних репрезентација код испитаника експерименталне и контролне групе у односу на предшколски узраст, узраст првог разреда и узраст другог разреда. Деца предшколског узраста експерименталне групе су на финалном тестирању имала знатно више репрезентација у категоријама 9, 10 и 11 (напредни ниво) у односу на децу предшколског узраста из контролне групе, која су и на финалном тестирању имала највише репрезентација у оквиру категорије *Представа*.

Као што се види на Графикону 11, деца првог разреда у обе групе су на иницијалном тестирању имала највише репрезентација у оквиру категорије 3 - *Представа*. На финалном тестирању деца из контролне групе су и даље визуелно репрезентовала слушану композицију у оквиру категорије 3, док су деца из експерименталне групе знатно унапредила своје визуелне репрезентације (катеорије 9, 10 и 11).

Графикон 11. Упоредни преглед категорија визуелних репрезентација код деце првог разреда експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.



Графикон 12. Упоредни преглед категорија визуелних репрезентација код деце другог разреда експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.



Графикон 12 показује да су визуелне репрезентације деце другог разреда из обе групе и на иницијалном и на финалном тестирању груписане у два нивоа категорија - на нивоу глобалних категорија и на напредном нивоу. Међутим, потребно је приметити да су деца из експерименталне групе значајно напредовала - на иницијалном тестирању највећи број њихових репрезентација био је у категорији

2, док је на финалном тестирању већина репрезентација била у најнапреднијој категорији 11. Деца из контролне групе су на финалном тестирању такође напредовала (имала су одређен број репрезентација у категорији 11), али се уочава да је и даље значајан број њихових репрезентација у категорији 2.

* * *

Тумачећи резултате заступљености категорија визуелних репрезентација код деце експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању можемо рећи да су Хипотезе 3 и 3.2 којима се претпоставља да се након увођења Експерименталног програма квалитет визуелног репрезентовања музике разликује код учесника експерименталне и контролне групе, као и између учесника експерименталне групе у односу на пол и узраст поново **потврђене**.

Да би се цртежом испричала прича, неопходни су промишљеност и планирање композиције, а изнад свега усвајање делотворне стратегије груписања која може да представи тему (Голомб, 2012: 69).

4. ЕФЕКТИ ПРИМЕНЕ ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА НА ВЕРБАЛНО РЕПРЕЗЕНТОВАЊЕ МУЗИКЕ КОД ДЕЦЕ

У Табели 7 се види да су деца из експерименталне групе на финалном тестирању остварила напредак у области вербалних репрезентација слушане музике за просечно 3,21 поен. И деца из контролне групе су такође остварила напредак на финалном тестирању (Табела 8), али знатно мањи, уколико их упоредимо са децом из експерименталне групе (за просечно 2,05 поена).

Статистичком анализом испитивали смо значајност разлике између експерименталне и контролне групе у успеху на иницијалном и финалном тестирању вербалних репрезентација музике. Применили смо статистичке поступке анализа варијансе, анализа коваријансе и t тест да бисмо тестирали хипотезу о значајности разлике у нивоу вербалних репрезентација музике између деце која су била укључена у Експериментални програм и деца која нису.

Варијанса (Табела 27) на иницијалном мерењу између експерименталне и контролне групе није статистички значајна ($F_x=2,837$, $p<0,094$). Варијанса на финалном мерењу између експерименталне и контролне групе већа је него на иницијалном ($F_y=24,194$) и статистички је значајна на нивоу 0,001, што указује на значајну разлику у успеху на тестирању визуелних репрезентација музике између група под утицајем експерименталног фактора.

Табела 27. Варијанса између експерименталне и контролне групе.

Извор варијације	df	SSx	SSy	MSx (Vx)	MSy (Vy)	Fx	p	Fy	p
Између група (b)	1	13.754	124.656	13.754	124.656	2.837	0.094	24.194	0.001
У групама (w)	159	770.743	819.232	4.847	5.152				
Укупно (T)	160	784.497	943.888						

Статистичким поступком анализе коваријансе уклоњена је потреба за стварањем еквивалентних група, јер резултати иницијалног делују на резултате финалног мерења, тако што се врше извесна прилагођавања финалног мерења, с обзиром на резултате иницијалног (Табела 28). Израчуната коваријанса између експерименталне и контролне групе ($F_{yx}=90,579$, $p<0,001$) указује да разлике у

вербалним репрезентацијама музике између учесника експерименталне и контролне групе нису последица неуједначености група.

Табела 28. Коваријанса између експерименталне и контролне групе.

Извор варијације	df	SS _{xy}	SS _{yx}	MS _{yx}	F _{yx}	p
Између група (b)	1	7.047	281.967	281.967	90.579	0.001
У групама (w)	157	488.731	488.731	3.113		
Укупно (T)	158	495.778	770.698			

Да бисмо потврдили статистичку значајност разлике између група, израчунали смо t однос између експерименталне и контролне групе (Табела 29).

Табела 29. t вредност између експерименталне и контролне групе.

Група	N	M	SD
Експериментална	80	7.55	2.08
Контролна	81	5.79	2.44

Група	dMy'	SEd	t	p
Е и К	37.869	0.040	37.869	0.001

Видимо да је t однос између експерименталне и контролне групе (37,869) врло висок и статистички значајан на нивоу 0,001.

На основу статистичке анализе можемо закључити да су учесници експерименталне групе напредовали у области вербалних репрезентација музике под утицајем Експерименталног програма. Тиме смо **потврдили** Хипотезу 4 да постоје разлике у квалитету вербалног репрезентовања музике између учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

4.1. Пол и вербално репрезентовање музике код деце

Један од задатака истраживања односио се на испитивање утицаја Експерименталног програма на вербално репрезентовање музике код деце предшколског и млађег школског узраста у зависности од пола.

Резултате подгрупа експерименталне и контролне групе формираних према полу на иницијалном и финалном тестирању представили смо у Табели 30.

Табела 30. Резултати учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању у зависности од пола.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА								
Пол	Дечаци				Девојчице			
Тестирање	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
Вербални одговори	164	4,43	273	7,38	183	4,26	331	7,70

КОНТРОЛНА ГРУПА								
Пол	Дечаци				Девојчице			
Тестирање	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
Вербални одговори	149	3,63	244	5,95	154	3,85	225	5,63

Дечаци експерименталне групе су на иницијалном тестирању остварили 164 или просечно 4,43 поена, а на финалном 273 или 7,38 поена просечно. Девојчице експерименталне групе имале су 183 поена или просечно 4,26 на иницијалном, односно 331 или просечно 7,70 поена на финалном тестирању.

Дечаци контролне групе на иницијалном тестирању су имали 149 или просечно 3,63 поена, односно 244 или просечно 5,95 поена на финалном тестирању. Девојчице контролне групе су на иницијалном тестирању оствариле 154 или просечно 3,85 поена, а на финалном 225 или просечно 5,63 поена.

Испитујући разлике у успеху на иницијалном и финалном тестирању вербалних репрезентација музике између дечака и девојчица утврдили смо да су дечаци експерименталне групе на иницијалном тестирању за нијансу били бољи од девојчица из експерименталне групе (дечаци просечно 4,43 поена, а девојчице просечно 4,26 поена). Такође, и сва деца из експерименталне групе су на иницијалном тестирању остварила нешто боље резултате у односу на дечаке и девојчице из контролне групе - дечаци су остварили просечно 3,63 поена, а девојчице просечно 3,85 поена. На финалном тестирању су деца оба пола остварила напредак. Дечаци експерименталне групе остварили су 7,38 поена просечно и били су за просечно 1,43 поена бољи од дечака контролне групе, који су на финалном тестирању остварили просечно 5,95 поена. На финалном тестирању девојчице обе групе оствариле су напредак, али су девојчице експерименталне групе са 7,70 поена просечно под утицајем Експерименталног програма оствариле за 2,07 поена

просечно бољи резултат од девојчица контролне групе, које су на финалном тестирању оствариле 5,63 поена просечно.

Анализом резултата мерења успешности учесника експерименталне и контролне групе на задацима вербалног репрезентовања музике у односу на пол утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица на иницијалном тестирању. Међутим, уочљива је статистички значајна разлика између група на финалном тестирању ($\chi^2=22,627$, $df=7$, $p=0,05$), као и између девојчица обе групе ($\chi^2=17,759$, $df=6$, $p=0,05$).

Имајући у виду анализу добијених резултата, могли бисмо закључити да је Хипотеза 4.1 којом смо претпоставили да постоје разлике у квалитету вербалног репрезентовања музике код учесника различитог пола експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма *потврђена*.

Анализом резултата иницијалног мерења експерименталне групе у односу на пол утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица на задацима вербалног репрезентовања слушане музике. На финалном тестирању су девојчице оствариле за нијансу већи напредак (за просечно 3,43 поена, док су дечаци напредовали за просечно 2,95 поена) у односу на иницијално тестирање. Уколико посматрамо резултате дечака и девојчица експерименталне групе на иницијалном и финалном тестирању, можемо закључити да су девојчице на задацима вербалног репрезентовања слушане музике биле успешније.

4.2. Узрост и вербално репрезентовање музике код деце

Један од задатака истраживања односио се на испитивање утицаја Експерименталног програма на вербално репрезентовање слушане музике деце у зависности од узраста.

У Табели 31 налазе се резултати подгрупа експерименталне и контролне групе формираних према узрасту на иницијалном и финалном тестирању. Испитаници предшколског узраста експерименталне групе на иницијалном тестирању остварили су 98 или просечно 3,92 поена, а на финалном 187 или 7,48 поена просечно по детету. Ученици првог разреда у експерименталној групи

остварили су 125 поена или просечно 4,46 на иницијалном, односно 208 или просечно 7,43 поена по ученику на финалном тестирању. Ученици другог разреда, припадници експерименталне групе на иницијалном тестирању су остварили 124 или просечно 4,59 поена, а на финалном 204 или просечно 7,56 поена.

Табела 31. Резултати учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању у зависности од узраста.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА								
Група	Експериментална				Контролна			
Тестирање	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
Узраст	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно	Број поена	Просечно
вртић	98	3,92	187	7,48	97	3,23	171	5,70
I разред	125	4,46	208	7,43	88	3,38	139	5,35
II разред	124	4,59	204	7,56	118	4,72	159	6,36
Укупно:	347	12,97	599	22,47	303	11,33	469	17,41

Деца из предшколске групе унутар контролне групе на иницијалном тестирању су остварила 97 или просечно 3,23 поена, односно 171 или просечно 5,70 поена на финалном тестирању. Ученици првог разреда на иницијалном тестирању су остварили 88 или просечно 3,38 поена, а на финалном 139 или просечно 5,35 поена. Ученици другог разреда контролне групе су на иницијалном тестирању остварили 118 или просечно 4,72 поена, а на финалном 159 или 6,36 поена просечно.

Када смо испитивали разлике у успеху на иницијалном и финалном тестирању вербалних репрезентација музике код деце предшколског узраста, првог и другог разреда утврдили смо да су деца предшколског узраста експерименталне групе на иницијалном тестирању остварила нешто боље резултате (за просечно 0,59 поена) у односу на децу предшколског узраста контролне групе на иницијалном тестирању. На финалном тестирању имала су 7,48 поена просечно и била су за 1,78 поена просечно боља од деце предшколског узраста из контролне групе, која су на финалном тестирању остварила просечно 5,70 поена.

Деца првог разреда из експерименталне групе су на иницијалном тестирању била боља у односу на децу првог разреда у контролној групи (за просечно 1,08 поена). На финалном тестирању деца из контролне групе су остварила просечно 5,35 поена, док су деца првог разреда у експерименталној групи остварила напредак, са остварених просечно 7,43 поена, што је за 2,08 поена просечно бољи скор од деце из контролне групе.

Занимљиво је приметити да су деца другог разреда у експерименталној групи на иницијалном тестирању била мало слабија у односу на децу другог разреда из контролне групе (за просечно 0,13 поена), али су на финалном тестирању остварили скор бољи за просечно 1,20 поена на финалном тестирању.

Анализом резултата мерења успешности учесника експерименталне и контролне групе на задацима вербалне репрезентације музике у односу на узраст утврђено је да не постоји статистички значајна разлика између испитаника различитог узраста на иницијалном и финалном тестирању. Међутим, уочљива је статистички значајна разлика на финалном тестирању између група ($\chi^2=22,627$, $df=7$, $p=0,05$), као и између деце првог ($\chi^2=14,842$, $df=6$, $p=0,05$) и другог разреда ($\chi^2=13,387$, $df=6$, $p=0,05$).

Анализа резултата *потврђује* Хипотезу 4.2 којом смо претпоставили да примена Експерименталног програма утиче на побољшање вербалних репрезентација музике код испитаника експерименталне групе у односу на испитанике контролне групе у односу на узраст.

4.3. Заступљеност категорија вербалних репрезентација код деце

Као што смо анализирали визуелне репрезентације слушане музике, интересовало нас је да одредимо које категорије вербалних репрезентација су биле најзаступљеније - у различитим групама, по варијаблама пола и узраста.

У Табели 32 дате су фреквенције и проценти заступљености одређених категорија вербалних репрезентација код испитаника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.

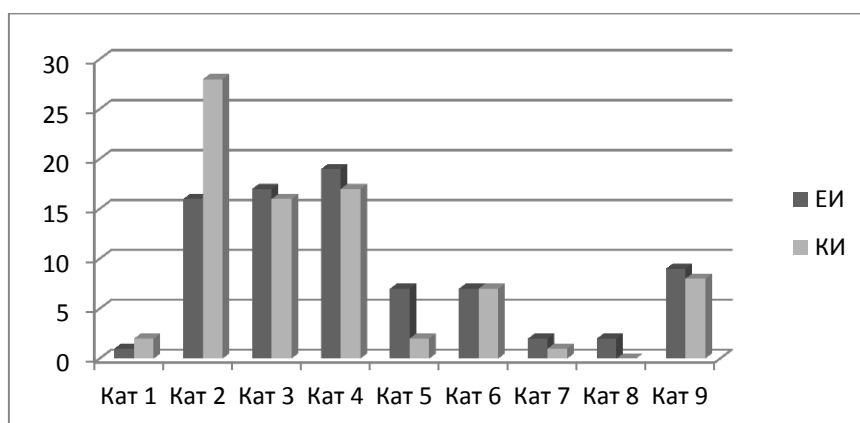
Из Табеле 32 се види да су најзаступљеније категорије, као и код визуелних репрезентација слушане музике, глобалне категорије 2 и 3. Уколико упоредимо експерименталну и контролну групу на иницијалном и финалном тестирању, примећујемо да су категорије из напредног нивоа (категорије 7, 8 и 9) заступљеније на финалном тестирању код испитаника из експерименталне групе. Штавише, код испитаника експерименталне групе у значајном броју су заступљене репрезентације из категорије 9 (код чак 47 или 58,75% деце).

Табела 32. Заступљеност вербалних репрезентација код учесника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.

Тестирање	Група							
	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА				КОНТРОЛНА			
	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
Категорије	N	f	N	f	N	f	N	f
1.	1	0,6	0	0,0	2	1,2	0	0,0
2.	16	9,9	0	0,0	28	17,4	1	0,6
3.	17	10,6	6	3,7	16	9,9	19	11,8
4.	19	11,8	8	5,0	17	10,6	19	11,8
5.	7	4,3	1	0,6	2	1,2	1	0,6
6.	7	4,3	3	1,9	7	4,3	3	1,9
7.	2	1,2	12	7,5	1	0,6	15	9,3
8.	2	1,2	3	1,9	0	0,0	1	0,6
9.	9	5,6	47	29,2	8	5,0	22	13,7
	Иницијално: M=4,06, SD=2,214				Финално: M=6,66, SD=2,429			
	Иницијално: $\chi^2=8,912$, df=8, p=0,350				Финално: $\chi^2=22,627$, df=7, p=0,05			

На Графикону 13 представили смо заступљеност вербалних категорија на иницијалном тестирању код деце експерименталне и контролне групе. На њему се види да су код испитаника обе групе присутне све категорије вербалних репрезентација слушане музике. Занимљиво је приметити да је категорија 2 (*Преференције*) на иницијалном тестирању код испитаника контролне групе заступљена у највећој мери. Испитаници експерименталне групе уједначено су користили вербалне репрезентације у оквиру категорија 2 (*Преференције*), 3 (*Инструмент*) и 4 (*Представа*). Такође, није занемарљив ни број испитаника из обе групе чије су вербалне репрезентације сврстане у најнапреднију, категорију 9 (*Комбинација глобалних и диференцираних категорија*).

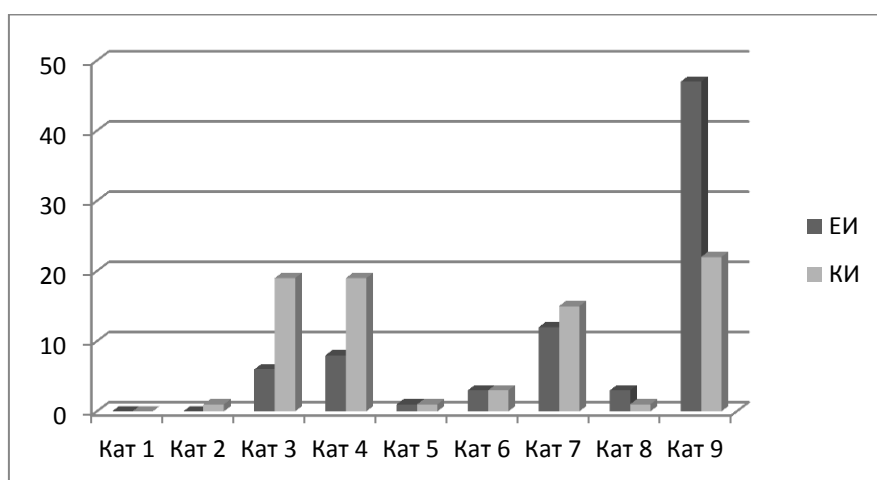
Графикон 13. Заступљеност категорија вербалних репрезентација код испитаника експерименталне и контролне групе на иницијалном тестирању.



Овакву заступљеност категорија вербалних репрезентација на иницијалном тестирању могли бисмо објаснити чињеницом да деца још увек нису поседовала термине којима би описала музику и њена изражајна средства, неискуством у описивању музике и можда тиме што је за њих овакав задатак био нов (непознати испитивачи, другачија форма активности/часа).

На Графикону 14 примећујемо да су се на финалном тестирању одређене категорије издвојиле - категорије *Инструмент*, *Представа*, *Комбинација глобалних категорија* и *Комбинација глобалних и диференцираних категорија* код испитаника контролне групе, и *Комбинација глобалних и диференцираних категорија* и *Комбинација глобалних категорија* код испитаника експерименталне групе. Могли бисмо рећи да су испитаници контролне групе углавном остали на нивоу глобалних категорија, док је велика већина испитаника експерименталне групе достигла напредни ниво.

Графикон 14. *Заступљеност категорија вербалних репрезентација код испитаника експерименталне и контролне групе на финалном тестирању.*



Као и код разлика између визуелних репрезентација деце из обе групе на иницијалном и финалном тестирању, и код вербалних репрезентација деце смо приметили знатан напредак (нарочито код деце из експерименталне групе). У разговору са децом из експерименталне групе уочен је индивидуални напредак у области вербалне репрезентације слушане музике. Сматрамо да је то допринос имплементације Експерименталног програма у музичке активности у предшколским установама и наставу музике у основној школи. И вербалне репрезентације музике

су код деце из експерименталне групе на финалном тестирању детаљније, одликује их виши степен сложености, детаља, фокусирања на одређена изражајна средства музике и њихове међусобне односе. Деца су побољшала способност повезивања елемената музике у целину и схватања њихових зависних односа.

4.3.1. Пол и заступљеност категорија вербалних репрезентација

Један од задатака истраживања био је да проверимо да ли постоје разлике у вербалним репрезентацијама слушане музике код деце различитог пола у обе групе.

У Табели 33 дате су категорије вербалних репрезентација слушане музике које су дали дечаци и девојчице експерименталне групе на иницијалном и финалном тестирању.

Табела 33. *Заступљеност вербалних репрезентација код учесника експерименталне групе на иницијалном и финалном тестирању према полу.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА								
Пол	Дечаци				Девојчице			
Тестирање	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
Категорије	N	f	N	f	N	f	N	f
1.	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0,0
2.	9	11,5	0	0,0	7	8,4	0	0,0
3.	7	9,0	3	3,8	10	12,0	3	3,6
4.	4	5,1	4	5,1	15	18,1	4	4,8
5.	6	7,7	1	1,3	1	1,2	0	0,0
6.	6	7,7	3	3,8	1	1,2	0	0,0
7.	1	1,3	4	5,1	1	1,2	8	9,6
8.	0	0,0	1	1,3	2	2,4	2	2,4
9.	4	5,1	21	26,9	5	6,0	26	31,3

Уочавамо да су на иницијалном тестирању код девојчица заступљене све категорије вербалних репрезентација, док код дечака није било категорија *Без одговора* и *Комбинација диференцираних категорија*. Занимљиво је приметити да се већина вербалних репрезентација девојчица на иницијалном тестирању налази унутар глобалних категорија, док су код дечака репрезентације равномерно распоређене у свим нивоима. На финалном тестирању и дечаци и девојчице су напредовали, што потврђује највећи број репрезентација на напредном нивоу (репрезентације чак 21 или 56,76% дечака сврстане су у категорију 9, као и

репрезентације 26 или 60,47% девојчица). Овим је *потврђена* Хипотеза 5 да је Експериментални програм утицао на унапређење визуелних репрезентација деце учесника Експерименталног програма.

У Табели 34 представљене су категорије вербалних репрезентација дечака и девојчица контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.

Табела 34. Заступљеност вербалних репрезентација код учесника контролне групе на иницијалном и финалном тестирању према полу.

КОНТРОЛНА ГРУПА								
Пол	Дечаци				Девојчице			
Тестирање Категорије	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
	N	f	N	f	N	f	N	f
1.	1	1,3	0	0,0	1	1,2	0	0,0
2.	14	17,9	1	1,3	14	16,9	0	0,0
3.	9	11,5	7	9,0	7	8,4	12	14,5
4.	7	9,0	11	14,1	10	12,0	8	9,6
5.	1	1,3	0	0,0	1	1,2	1	1,2
6.	6	7,7	2	2,6	1	1,2	1	1,2
7.	1	1,3	7	9,0	0	0,0	8	9,6
8.	0	0,0	1	1,3	0	0,0	0	0,0
9.	2	2,6	12	15,4	6	7,2	10	12,0

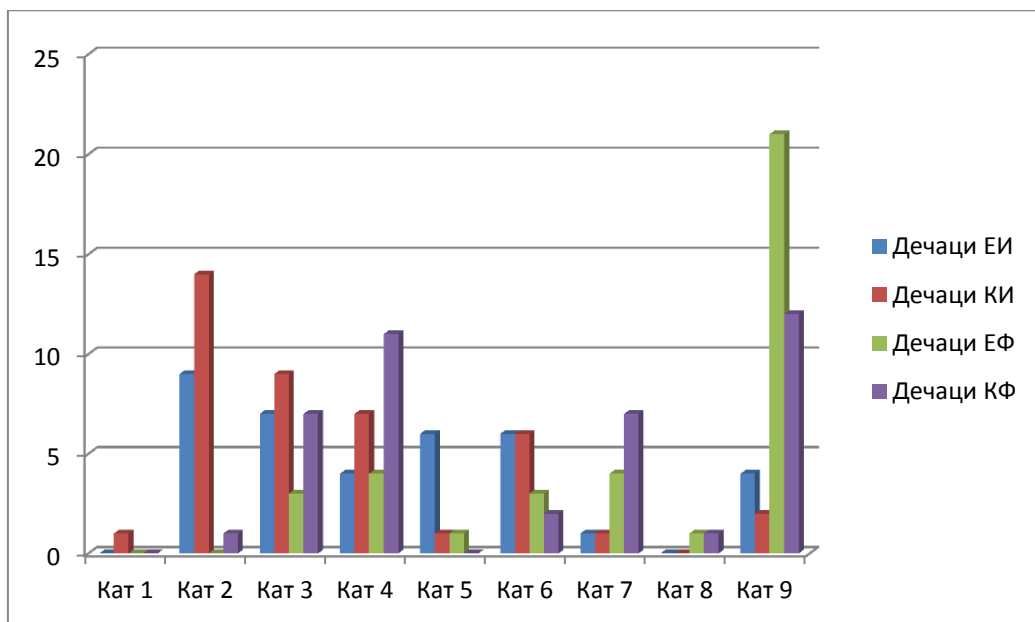
На иницијалном тестирању код учесника оба пола контролне групе најзаступљеније су категорије из глобалног нивоа (категорије 2, 3 и 4) и учесници (дечаци и девојчице) су били уједначени. На финалном тестирању уочавамо повећање категорије 9 код репрезентација оба пола, али су и даље доминантне глобалне категорије.

Овакви резултати показују и статистичку значајност на финалном тестирању ($\chi^2=22,627$, $df=7$, $p=0,05$) између експерименталне и контролне групе у односу на пол. Уочљива је и статистички значајна разлика у напретку девојчица експерименталне групе у односу на девојчице контролне групе на финалном тестирању ($\chi^2=17,759$, $df=6$, $p=0,05$). Овим је *потврђена* Хипотеза 5.1.

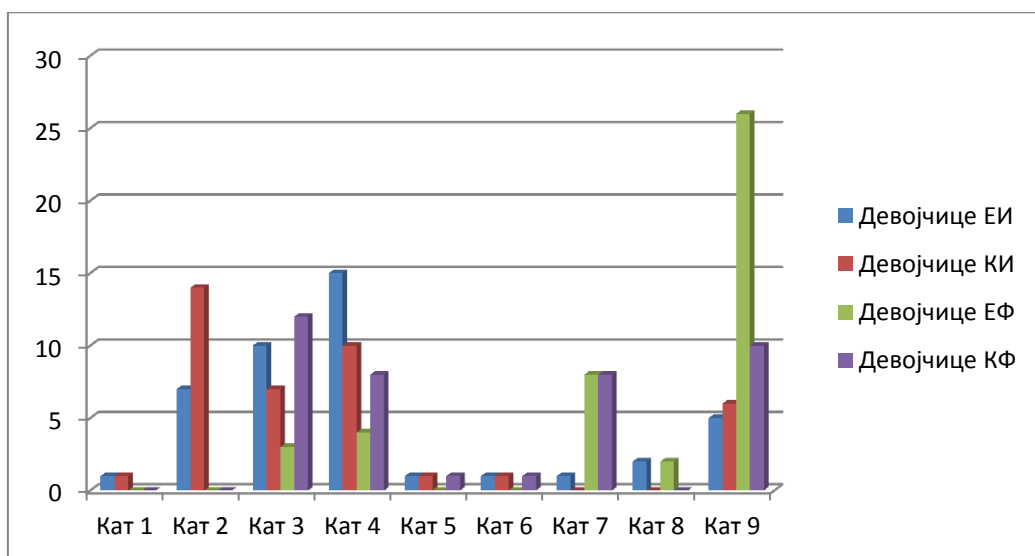
На Графиконима 15 и 16 представљени су упоредни прегледи заступљености категорија вербалних репрезентација посебно код дечака и девојчица обе групе на иницијалном и финалном тестирању. Из графикона се може приметити да је код дечака обе групе заступљено више категорија вербалних репрезентација у односу на девојчице обе групе. На иницијалном тестирању дечаци и девојчице контролне групе

су дали највише вербалних репрезентација у категорији 2, док су на финалном најзаступљеније категорије 3, 4 и 9. На финалном тестирању приметан је значајан напредак и дечака и девојчица експерименталне групе, што показује велика заступљеност категорије 9 код њихових репрезентација.

Графикон 15. Упоредни преглед категорија вербалних репрезентација код дечака експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.



Графикон 16. Упоредни преглед категорија вербалних репрезентација код девојчица експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.



4.3.2. Узраст и заступљеност категорија вербалних репрезентација

Интересовало нас је да ли постоје разлике између вербалних репрезентација деце различитог узраста у обе групе.

У Табели 35 и Табели 36 представили смо резултате подгрупа експерименталне и контролне групе формираних према узрасту на иницијалном и финалном тестирању.

Табела 35. *Заступљеност вербалних репрезентација код учесника експерименталне групе на иницијалном и финалном тестирању према узрасту.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА												
Узраст	вртић				I разред				II разред			
Тестирање	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
Категорије	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
1.	0	0,0	0	0,0	1	1,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2.	6	10,9	0	0,0	3	5,6	0	0,0	7	13,5	0	0,0
3.	7	12,7	2	3,6	4	7,4	3	5,6	6	11,5	1	1,9
4.	4	7,3	4	7,3	9	16,7	1	1,9	6	11,5	3	5,8
5.	4	7,3	0	0,0	3	5,6	0	0,0	0	0,0	1	1,9
6.	1	1,8	1	1,8	5	9,3	1	1,9	1	1,9	1	1,9
7.	2	3,6	1	1,8	0	0,0	8	14,8	0	0,0	3	5,8
8.	0	0,0	1	1,8	1	1,9	2	3,7	1	1,9	0	0,0
9.	1	1,8	16	29,1	2	3,7	13	24,1	6	11,5	18	34,6

Код деце из експерименталне групе, на сва три узраста на иницијалном тестирању уочавамо разноврсност категорија вербалних репрезентација музике. На финалном тестирању највише су напредовала деца другог разреда, што је очекивано.

Слично деци из експерименталне групе, и деца контролне групе су давала разноврсне вербалне репрезентације на иницијалном тестирању. Једино је уочљиво да категорије из напредног нивоа (7 и 8) нису заступљене. На финалном тестирању уочљив је напредак свих подгрупа по варијабли узраст, али су, очекивано, и овде најуспешнија била деца другог разреда.

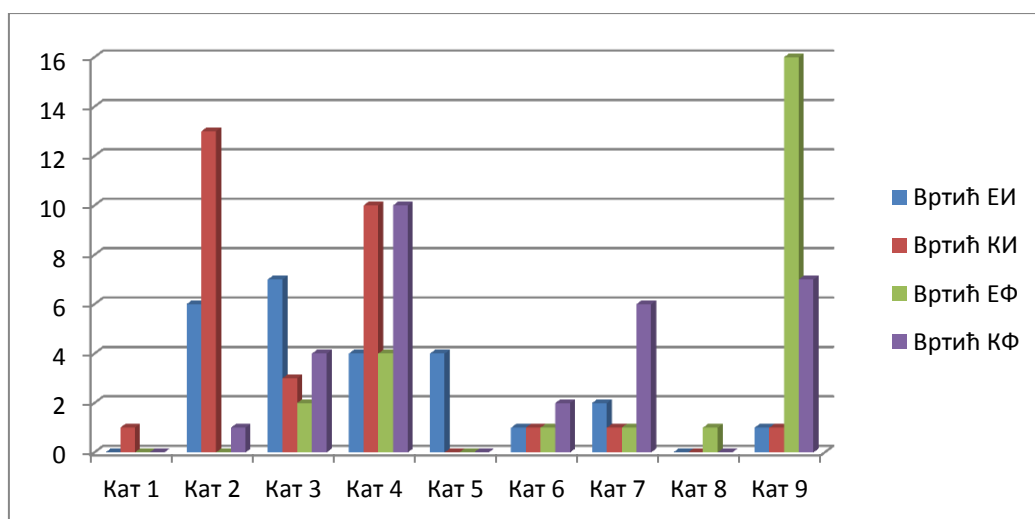
Табела 36. Заступљеност визуелних репрезентација код учесника контролне групе на иницијалном и финалном тестирању према узрасту.

КОНТРОЛНА ГРУПА												
Узраст	вртић				I разред				II разред			
Тестирање	Иницијално		Финално		Иницијално		Финално		Иницијално		Финално	
Категорије	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
1.	1	1,8	0	0,0	1	1,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2.	13	23,6	1	1,8	13	24,1	0	0,0	2	3,8	0	0,0
3.	3	5,5	4	7,3	1	1,9	7	13,0	12	23,1	8	15,4
4.	10	18,2	10	18,2	4	7,4	8	14,8	3	5,8	1	1,9
5.	0	0,0	0	0,0	2	3,7	1	1,9	0	0,0	0	0,0
6.	1	1,8	2	3,6	4	7,4	1	1,9	2	3,8	0	0,0
7.	1	1,8	6	10,9	0	0,0	3	5,6	0	0,0	6	11,5
8.	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,9
9.	1	1,8	7	12,7	1	1,9	6	11,1	6	11,5	9	17,3

Испитујући разлике у успеху на иницијалном и финалном тестирању између деце експерименталне групе и деце контролне групе, закључујемо да су на свим узрастима деца експерименталне групе на финалном тестирању била успешнија од деце контролне групе.

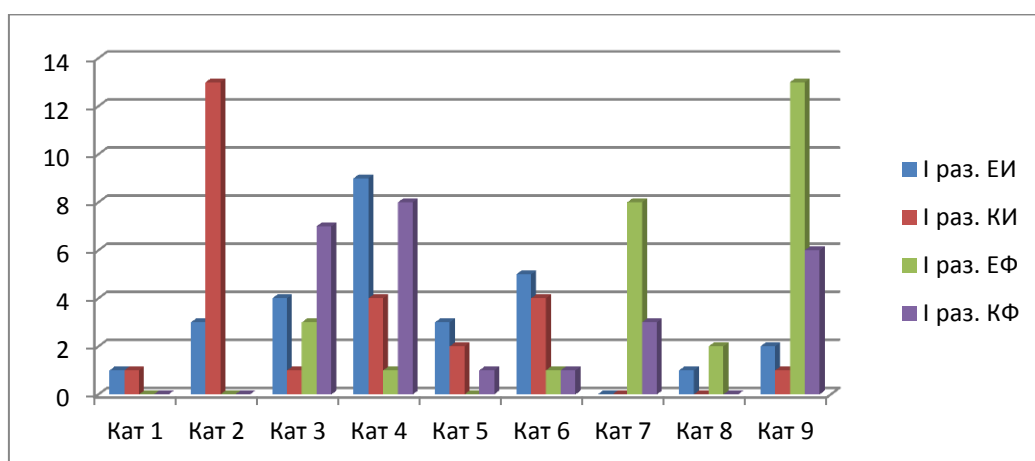
На Графиконима 17, 18 и 19 дати су упоредни прегледи категорија вербалних репрезентација код испитаника експерименталне и контролне групе у односу на предшколски узраст, узраст првог и узраст другог разреда.

Графикон 17. Упоредни преглед категорија вербалних репрезентација код деце предшколског узраста експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.



Деца предшколског узраста контролне групе су на иницијалном тестирању имала највише вербалних репрезентација у категорији 2 (*Преференције*) и категорији 4 (*Представа*). Деца из експерименталне групе су на иницијалном тестирању имала највише вербалних репрезентација такође у категорији 2 и у категорији 3 (*Инструмент*). На финалном тестирању деца предшколског узраста су имала убедљиво највише вербалних репрезентација слушане музике у најнапреднијој, категорији 9. Са друге стране, деца из контролне групе највише репрезентација су имала у категорији 4.

Графикон 18. Упоредни преглед категорија вербалних репрезентација код деце првог разреда експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.

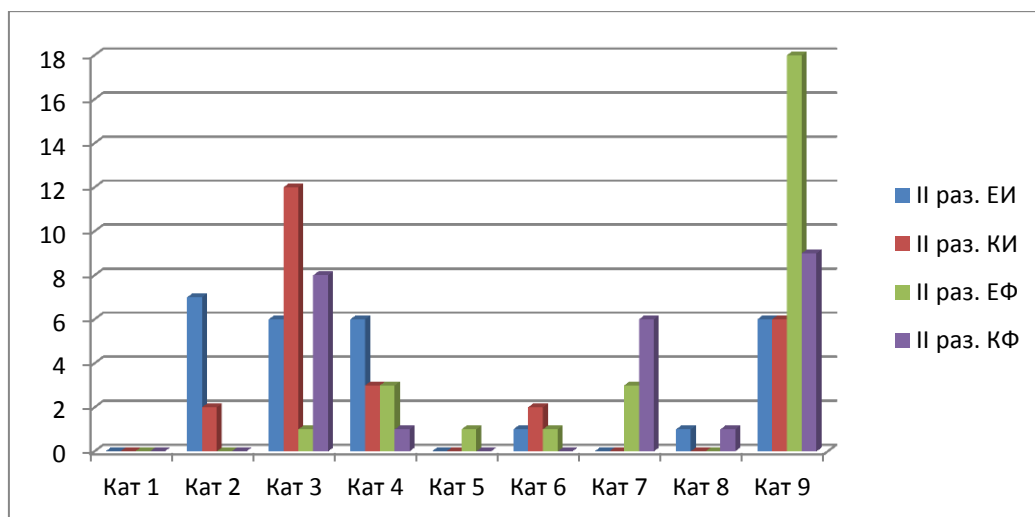


Као што се види из Графикона 18, деца првог разреда у обе групе су на иницијалном тестирању имала разнолике вербалне репрезентације. Требало би приметити да су на финалном тестирању деца првог разреда из контролне групе, као и деца предшколског узраста из контролне групе, највише репрезентација имала у категорији 4 (*Представа*). Деца из експерименталне групе знатно су напредовала код вербалних репрезентација, што потврђује највећа заступљеност категорија 9 и 7.

Графикон 19 показује да су деца из експерименталне групе значајно напредовала - на иницијалном тестирању највећи број њихових репрезентација био је у категорији 2, док је на финалном тестирању већина репрезентација била у најнапреднијој категорији 9 (аналогно визуелним репрезентацијама - видети Графикон 12). Деца из контролне групе су на финалном тестирању такође напредовала (имала су одређен број репрезентација у категорији 9), али је приметно

да је и даље значајан број њихових репрезентација у категорији 3. Овим је *потврђена* Хипотеза 5.2.

Графикон 19. Упоредни преглед категорија вербалних репрезентација код деце другог разреда експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању.



* * *

Тумачећи резултате заступљености категорија вербалних репрезентација код деце експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању можемо рећи да су Хипотезе 4 и 9 којима се претпоставља да се након увођења Експерименталног програма квалитет вербалног репрезентовања музике разликује код учесника експерименталне и контролне групе, као и између учесника експерименталне групе у односу на пол и узраст поново *потврђене*.

5. СТАВОВИ ПРЕМА СЛУШАЊУ МУЗИКЕ УЧЕСНИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНЕ ГРУПЕ НАКОН УВОЂЕЊА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА

Један од задатака истраживања био је да се испита да ли су након увођења Експерименталног програма ставови према слушању музике учесника експерименталне групе позитивнији.

Да би се утврдио утицај Експерименталног програма на перцепцију и рецепцију музике код деце, као и да ли је његово увођење у наставу музике и у музичке активности допринело унапређењу дечјих визуелних и вербалних репрезентација слушане музике, испитивана су мишљења деце - учесника експерименталне групе. Интересовало нас је у којој мери су се деци из експерименталне групе свиделе реализоване активности и коришћени садржаји, те да ли су мишљења да су допринели да пажљивије слушају музику.

Деца су попуњавала протокол (упитник) о ставовима (Прилог 7), који је садржао опште податке о испитаницима и 10 питања везана за истраживање. Општи подаци односили су се на назив установе коју су учесници похађали, припадност групи/одељењу, као и пол учесника.

Десет питања која је садржао упитник смо ради лакше анализе података сврстали у четири категорије. Прва категорија питања (питања 1-4) испитивала је мишљења деце о реализованим активностима и садржајима који су коришћени. Друга категорија питања (питања 5 и 8) односила се на слушање музике и њену перцепцију и рецепцију. Трећа категорија питања (питања 6 и 7) односила се на ставове деце у вези са визуелним и вербалним репрезентацијама и тренутним преференцијама за слушање музике. Последња категорија питања (питања 9 и 10) испитивала је мишљења деце о Експерименталном програму - да ли би требало наставити са његовом реализацијом.

5.1. Мишљења деце о реализованим активностима и садржајима

У првом питању протокола од деце је тражено да искажу како су се осећала на активностима које су реализоване у току имплементације Експерименталног програма у наставу музике, тј. у музичке активности. Имала су могућност да

заокруже један од три понуђена одговора: а) било ми је лепо; б) било ми је досадно; в) није ми било лепо. Свих 80 (100%) испитаника је одговорило да им је било лепо. Приликом обраде упитника наишли смо на писане коментаре, на пример, да су *уживали*, да им је било *занимљиво*, да су им садржаји и активности „држали” *пажњу*.

Код следећа три питања (колико су се деци свиделе активности слушања музике, избор композиција, избор садржаја) деца су имала могућност да на графичким (десетостепеним) скалама обележе у ком степену се позитивно или негативно односе према испитиваним појмовима.

Одговори деце на питање *Колико су им се свиделе активности слушања музике* реализоване у оквиру Експерименталног програма представљени су у Табели 37. Највећи број испитаника (72 или 90%) заокружио је ранг 10 (највећи степен позитивног односа). Њих 5 или 6,2% заокружило је ранг 9, њих 2 или 2,5% заокружило је ранг 8, а једно дете (1,2%) ранг 7. Занимљиво је приметити да постоји статистички значајна разлика код одговора деце различитог узраста ($\chi^2=17,151$, $df=6$, $p=0,05$) - сва деца другог разреда су заокружила ранг 10, док су млађи испитаници давали различите одговоре.

Табела 37. *Оцене учесника експерименталне групе за активности слушања музике, према полу и узрасту.*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА										
Оцена	Пол				Узраст					
	Дечаџи		Девојџице		Вртић		I разред		II разред	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
10	30	37,5	42	52,6	20	25,0	25	31,3	27	33,8
9	4	5,0	1	1,2	5	6,2	0	0,0	0	0,0
8	2	2,5	0	0,0	0	0,0	2	2,5	0	0,0
7	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0,0
Укупно:	37	46,2	43	53,8	25	31,2	28	35,0	27	33,8
	$\chi^2=6,386$, $df=3$, $p=0,094$				$\chi^2=17,151$, $df=6$, $p=0,05$					

Одговори деце на питање *Колико су им се свиделе композиције* које су слушали у оквиру Експерименталног програма представљени су у Табели 38. Деца су давала разноврсне одговоре, али највећи број испитаника (64 или 80%) заокружио је ранг 10. Њих 10 или 12,5% заокружило је ранг 9, њих 3 или 3,8% заокружило је ранг 8, а по једно дете (1,2%) рангове 7, 5 и 3.

Табела 38. Оцене учесника експерименталне групе за слушане композиције, према полу и узрасту.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА										
Оцена	Пол				Узраст					
	Дечаци		Девојчице		Вртић		I разред		II разред	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
10	26	32,5	38	47,6	21	26,2	19	23,9	24	30,2
9	6	7,5	4	5,0	3	3,8	6	7,5	1	1,2
8	3	3,8	0	0,0	1	1,2	1	1,2	1	1,2
7	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0,0
5	1	1,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,2
3	0	0,0	1	1,2	0	0,0	1	1,2	0	0,0
Укупно:	37	46,2	43	53,8	25	31,2	28	35,0	27	33,8
	$\chi^2=8,246$, df=5, p=0,143				$\chi^2=9,979$, df=10, p=0,442					

У Табели 39 представљени су одговори деце на питање *Колико су им се свидели садржаји* који су коришћени у оквиру Експерименталног програма. И код овог питања деца су давала разноврсне одговоре, али је поново највећи број испитаника (66 или 82,7%) заокружио ранг 10. Њих 10 је заокружило ранг 9, њих 2 или 2,5% заокружило је ранг 8, а по једно дете (1,2%) рангове 7 и 5. Када упоредимо одговоре дечака и девојчица примећујемо да је највећи број девојчица дао оцену 10, што даје статистички значајну разлику на нивоу $p=0,05$ ($\chi^2=13,907$, df=4, $p=0,05$).

Табела 39. Оцене учесника експерименталне групе о коришћеним садржајима, према полу и узрасту.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА										
Оцена	Пол				Узраст					
	Дечаци		Девојчице		Вртић		I разред		II разред	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
10	25	31,3	41	51,4	20	25,0	22	27,6	24	30,0
9	9	11,2	1	1,2	5	6,2	2	2,5	3	3,8
8	2	2,5	0	0,0	0	0,0	2	2,5	0	0,0
7	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0,0
5	0	0,0	1	1,2	0	0,0	1	1,2	0	0,0
Укупно:	37	46,2	43	53,8	25	31,2	28	35,0	27	33,8
	$\chi^2=13,907$, df=4, p=0,05				$\chi^2=9,443$, df=8, p=0,306					

* * *

Тумачећи одговоре деце у вези са првом категоријом питања из протокола-упитника, закључујемо да су мишљења деце о реализованим активностима и

садржајима који су коришћени унутар Експерименталног програма углавном позитивна, чиме је Хипотеза 10.1 да ће деца имати позитивнији став *потврђена*.

5.2. Ставови деце о слушању музике, перцепцији и рецепцији

У вези са слушањем музике, интересовало нас је да ли су деца из експерименталне групе мислила да су задаци које су имали на активностима/часовима допринели да пажљивије слушају музику.

Табела 40. Мишљења учесника експерименталне групе о доприносу задатака пажљивијем слушању музике, према полу и узрасту.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА										
Оцена	Пол				Узраст					
	Дечаци		Девојчице		Вртић		I разред		II разред	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
да	31	38,7	42	52,6	20	25,0	26	32,5	27	22,8
не	6	7,5	1	1,2	5	6,2	2	2,5	0	0,0
Укупно:	37	46,2	43	53,8	25	31,2	28	35,0	27	33,8
	$\chi^2=4,806$, $df=1$, $p=0,05$				$\chi^2=6,642$, $df=2$, $p=0,05$					

Из Табеле 40 се види да највећи број деце (73 или 91,2%) сматра да су задаци које су добијали у току реализације Експерименталног програма допринели да пажљивије слушају музику. Код одговора испитаника по обе варијабле уочава се статистички значајна разлика. Ако узмемо у обзир пол, само 1 девојчица је рекла да задаци нису допринели да пажљивије слуша музику ($\chi^2=4,806$, $df=1$, $p=0,05$). Испитаници другог разреда су се сви изјаснили да су задаци допринели да пажљивије слушају музику ($\chi^2=6,642$, $df=2$, $p=0,05$).

Када говоримо о слушању музике, за нас је било значајно да видимо какво мишљење деца имају о томе да ли након реализације Експерименталног програма могу са успехом да препознају одређена изражајна средства музике.

У Табели 41 су представљени одговори деце о томе да ли након реализације Експерименталног програма могу да опазе различита изражајна средства музике (мелодију, извођачки састав, темпо, динамику, карактер).

Табела 41. Мишљења учесника експерименталне групе о опажању одређених изражајних средстава музике, према полу и узрасту.

МЕЛОДИЈА										
Оцена	Пол				Узраст					
	Дечаци		Девојчице		Вртић		I разред		II разред	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
да	29	36,2	36	45,0	22	27,5	22	27,5	21	26,2
нисам сигуран	8	10,0	6	7,5	3	3,8	5	6,2	6	7,5
не	0	0,0	1	1,2	0	0,0	1	1,2	0	1,2
Укупно:	37	46,2	43	53,8	25	31,2	28	35,0	27	33,8
	$\chi^2=1,599$, df=2, p=0,450				$\chi^2=2,840$, df=4, p=0,585					

ИЗВОЂАЧКИ САСТАВ										
Оцена	Пол				Узраст					
	Дечаци		Девојчице		Вртић		I разред		II разред	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
да	24	30,0	30	37,5	18	22,5	13	16,2	23	28,8
нисам сигуран	11	13,8	9	11,2	7	8,8	9	11,2	4	5,0
не	2	2,5	4	5,0	0	0,0	6	7,5	0	0,0
Укупно:	37	46,2	43	53,8	25	31,2	28	35,0	27	33,8
	$\chi^2=1,089$, df=2, p=0,580				$\chi^2=16,093$, df=4, p=0,05					

ТЕМПО										
Оцена	Пол				Узраст					
	Дечаци		Девојчице		Вртић		I разред		II разред	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
да	28	35,0	35	43,8	18	22,5	20	25,0	25	31,2
нисам сигуран	8	10,0	7	8,8	7	8,8	6	7,5	2	2,5
не	1	1,2	1	1,2	0	0,0	2	2,5	0	0,0
Укупно:	37	46,2	43	53,8	25	31,2	28	35,0	27	33,8
	$\chi^2=0,397$, df=2, p=0,08205				$\chi^2=7,807$, df=4, p=0,099					

ДИНАМИКА										
Оцена	Пол				Узраст					
	Дечаци		Девојчице		Вртић		I разред		II разред	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
да	28	35,0	34	42,5	17	21,2	21	26,2	24	30,0
нисам сигуран	9	11,2	9	11,2	8	10,0	7	8,8	3	3,8
не	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Укупно:	37	46,2	43	53,8	25	31,2	28	35,0	27	33,8
	$\chi^2=0,131$, df=1, p=0,717				$\chi^2=3,403$, df=2, p=0,182					

КАРАКТЕР										
Оцена	Пол				Узраст					
	Дечац		Девојчице		Вртић		I разред		II разред	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
да	28	35,0	31	38,8	20	25,0	15	18,8	24	30,0
нисам сигуран	9	11,2	10	12,5	5	6,2	11	13,8	3	3,8
не	0	0,0	2	2,5	0	0,0	2	2,5	0	0,0
Укупно:	37	46,2	43	53,8	25	31,2	28	35,0	27	33,8
	$\chi^2=1,765$, df=2, p=0,414				$\chi^2=11,041$, df=4, p=0,05					

Када погледамо дечје одговоре у вези са изражајним средствима појединачно, запажамо да су деца углавном мишљења да могу без тешкоћа да опажају изражајна средства музике. Према одговорима, чини се да је извођачки састав, тј. препознавање звучних боја инструмената за децу свих узраста најтеже - 20 или 25,0% деце одговорило је да није сигурно да ли може да препозна извођачки састав слушане композиције, док се њих 6 или 7,5% изјаснило да не може. Ако посматрамо одговоре деце према полу, видимо да не постоје статистички значајне разлике између одговора дечака и девојчица. Према варијабли узраст појавила се статистички значајна разлика управо код одговора у вези са опажањем извођачког састава ($\chi^2=16,093$, df=4, p=0,05). Наиме, деца другог разреда су дала најпозитивније одговоре на ово питање, док се више од половине деце првог разреда определило за одговоре *нисам сигуран* и *не*. Статистички значајна разлика према варијабли узраст јавила се и код одговора на питање везано за опажање карактера композиције која се слуша ($\chi^2=11,041$, df=4, p=0,05). Поново су деца најстаријег узраста дала најпозитивније одговоре.

* * *

Тумачећи одговоре деце у вези са другом категоријом питања из протокола-упитника, закључујемо да су ставови деце о слушању музике, перцепцији и рецепцији углавном позитивна, чиме је Хипотеза 10.2 да ће деца имати позитивнији став *потврђена*.

5.3. Ставови деце о визуелним и вербалним репрезентацијама музике

Шесто питање протокола односило се на ставове деце да ли им је било тешко да слушане композиције представе речима/цртежом.

Већи број дечака (9 или 24,3%) у односу на девојчице (5 или 11,6%) је рекао да су имали потешкоћа код визуелног и вербалног репрезентовања музике (Табела 42). Занимљиво је приметити да су деца најмлађег узраста сматрала да нису имала тешкоћа приликом извршења задатака на којима се од њих тражило да визуелно и вербално представе слушану музичку композицију. Овакав одговор могли бисмо објаснити сталном потребом деце предшколског узраста да се креативно изражавају и да стварају.

Табела 42. Ставови учесника експерименталне групе о визуелним и вербалним репрезентацијама музике, према полу и узрасту.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА										
Оцена	Пол				Узраст					
	Дечаци		Девојчице		Вртић		I разред		II разред	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
да	9	11,2	5	6,2	2	2,5	7	8,8	5	6,2
не	28	35,0	38	47,6	23	28,7	21	26,2	22	27,6
Укупно:	37	46,2	43	53,8	25	31,2	28	35,0	27	33,8
	$\chi^2=2,220$, $df=1$, $p=0,136$				$\chi^2=2,673$, $df=2$, $p=0,263$					

Деца су своја мишљења, тј. преференције о слушању музике након увођења Експерименталног програма могла да искажу у осмом питању протокола. Могли су да се одреде за одговоре *да* и *не* на питање да ли сада воле да слушају музику. Из Табеле 43 можемо да видимо да девојчице имају позитивније преференције у вези са слушањем музике, што бисмо могли протумачити већом заинтересованошћу девојчица за наставу уметничких предмета.

Табела 43. Мишљења учесника експерименталне групе о преференцијама за слушање музике, према полу и узрасту.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА										
Оцена	Пол				Узраст					
	Дечаци		Девојчице		Вртић		I разред		II разред	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
10	25	31,4	40	50,0	21	26,2	20	25,2	24	30,2
9	5	6,2	2	2,6	3	3,8	3	3,8	1	1,2
8	3	3,8	0	0,0	1	1,2	1	1,2	1	1,2
7	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0,0
6	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0,0
5	1	1,2	0	0,0	0	0,0	1	1,2	0	0,0
2	1	1,2	1	1,2	0	0,0	1	1,2	1	1,2
Укупно:	37	46,2	43	53,8	25	31,2	28	35,0	27	33,8
	$\chi^2=10,356$, $df=6$, $p=0,110$				$\chi^2=8,249$, $df=12$, $p=0,765$					

Деца предшколског узраста су такође у највећем броју рекла да воле да слушају музику. Такође, приликом разговора на крају истраживања и тестирања сваког детета, дошли смо до података да је деци било занимљиво на активностима које су реализоване и да су сада много више заинтересована за музику и слушање музике.

* * *

Тумачећи одговоре деце у вези са трећом категоријом питања из протокола-упитника, закључујемо да су ставови деце о визуелним и вербалним репрезентацијама музике, као и о преференцијама за слушање музике у највећем броју позитивна, чиме је Хипотеза 10.3 да ће деца имати позитивнији став *делимично потврђена*.

5.4. Мишљења деце о даљој имплементацији Експерименталног програма

Последња два питања протокола односила су се на испитивање мишљења деце да ли би активности слушања музике реализоване у оквиру Експерименталног програма требало да се реализују и са другом децом и да ли би волела да се овакве активности и даље реализују у њиховој групи/одељењу.

Сва деца учесници експерименталне групе на оба питања дала су потврдан одговор, тј. волела би да се активности из Експерименталног програма и даље реализују, али и да друга деца имају прилику да се упознају са оваквим начином рада и приступа музичком образовању. Овим је *потврђена* Хипотеза 10.4 да ће деца из експерименталне групе бити мишљења да би Експериментални програм требало имплементирати у наставу музике и музичке активности.

* * *

Резимирајући одговоре које су дала деца из експерименталне групе у вези са Експерименталним програмом, његовим садржајима, задацима и активностима, као и ставове деце о сопственим способностима опажања одређених изражајних средстава музике, могли бисмо закључити да су деца свих узраста имала лепо искуство, постала су заинтересованија и мотивисанија за музику и слушање музике.

Такође, сматрају да су се њихове способности слушања музике побољшале, што и јесте био циљ Експерименталног програма. Овим је *потврђена* Хипотеза 10 којом смо претпоставили да ће након увођења Експерименталног програма учесници експерименталне групе имати позитивније ставове према слушању музике.

6. МИШЉЕЊА ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА О ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКИМ ВРЕДНОСТИМА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ПРОГРАМА

Познато је да је учитељ основни чинилац успешности не само музичке наставе, већ целокупног васпитно-образовног рада. Од његове личности, педагошко-психолошке и дидактичко-методичке оспособљености, мотивисаности, креативности и етичности у највећој мери зависе квалитет педагошког процеса и ефикасност васпитно-образовног рада (Јовановић, 2005: 199). Из тог разлога било је од велике важности испитати мишљење учитеља и васпитача који су били директно укључени у реализацију Експерименталног програма.

На крају истраживања са сваким од 5 васпитача/учитеља у чијим групама/одељењима је реализован Експериментални програм, вођен је интервју према питањима из упитника (Прилог 8). Упитник је садржао опште податке о испитаницима и 2 питања везана за истраживање. Општи подаци односили су се на назив установе у којој испитаници раде и податке о групи/одељењу које воде, као и податке везане за пол, године радног стажа и стручну спрему.

Питања која је садржао упитник смо ради лакше анализе података сврстали у три категорије. Прва категорија питања испитивала је мишљења васпитача и учитеља о садржајима који су коришћени у реализацији Експерименталног програма. Друга категорија питања односила се на методе рада коришћене у Експерименталном програму. Трећа категорија питања односила се на мишљења васпитача и учитеља о могућностима имплементације Експерименталног програма у образовни процес.

6.1. Мишљења васпитача и учитеља о садржајима Експерименталног програма

Питања којима смо испитивали мишљења и ставове васпитача/учитеља о садржајима који су коришћени у реализацији Експерименталног програма односила су се на композиције за слушање, дела визуелних и драмских уметности, дела књижевности, покрет и игру.

Када смо са васпитачима и учитељима разговарали о композицијама које су изабране за слушање током свих активности и часова тражили смо од њих да се изјасне да ли су, по њиховом мишљењу, занимљиве, подстицајне и иновативне.

Свих пет испитаника сложило се да су композиције занимљиве за децу, да су подстицајне - могу да „држе” пажњу детета, динамичне су, те стога деца могу да буду усмеравана да пажњу фокусирају на одређена изражајна средства музике. Васпитачи су били мишљења да се композиције могу искористити за интеграцију са другим садржајима и активностима. На питање да ли су композиције иновативне, васпитач са највише радног искуства и учитељ првог разреда су рекли да се не слажу у потпуности.

На питање о делима визуелних уметности која су коришћена у истраживању поново се свих пет испитаника сложило да су занимљива и подстицајна, те корисна за рад са децом. Четворо њих је рекло да су и иновативна.

Драмски садржаји коришћени у реализацији Експерименталног програма су, по мишљењу васпитача и учитеља, занимљиви и подстицајни, а у нешто мањој мери иновативни (по мишљењу 2 испитаника).

Књижевна дела су по мишљењу испитаника такође занимљива, подстицајна и иновативна. Два испитаника су сматрала да су примерена узрасту и погодна за интеграцију са уметничким областима и даљу надградњу.

У вези са елементима покрета и игре који су искоришћени приликом реализације Експерименталног програма испитаници су имали најпозитивније мишљење. Учитељи су констатовали да их у настави ретко користе, те да су наведени примери одлични за интеграцију у различите наставне предмете.

* * *

Тумачећи одговоре васпитача и учитеља о садржајима Експерименталног програма, закључујемо да су њихова мишљења позитивна, чиме је Хипотеза 11.1 да ће имати позитиван став *потврђена*.

6.2. Мишљења васпитача и учитеља о методама рада коришћеним у реализацији Експерименталног програма

Један део интервјуа односио се на питања да ли су методе рада (презентовање садржаја, приступ перцепцији и рецепцији, анализа музичког дела) подстицајне, усклађене са темом, интерактивне, искуствене и иновативне.

У разговору са васпитачима и учитељима добили смо одговоре да је начин презентовања садржаја коришћених у Експерименталном програму за децу био подстицајан, стављао их је у центар наставног процеса, захтевао њихово ангажовање и активну партиципацију. На тај начин допринео је да деца стекну различита искуства, али и да их повежу и примене у новим ситуацијама.

Приступ перцепцији и рецепцији музике и анализа музичког дела су, према мишљењу и васпитача и учитеља, области које нису у великој мери заступљене у активностима/настави. Као разлоге су наводили мањак знања и искуства у области музике, те немогућности да повежу знања из различитих области да би нпр. музику приближили деци. Стога су сматрали да су искуства која су добили посматрајући и примењујући дате методе рада веома корисна за њихов даљи рад и планирање будућих активности. Сложили су се да су ове методе рада у највећој мери подстицајне, усклађене са темом активности/часа, интерактивне и искуствене, а за њих на неки начин и иновативне. Овим је Хипотеза 11.2 да ће васпитачи/учитељи имати позитивна мишљења о методама рада коришћеним у реализацији Експерименталног програма *потврђена*.

6.3. Мишљења васпитача и учитеља о могућој апликацији Експерименталног програма у образовни процес у области музике

Трећа категорија питања за нас је била најзначајнија јер нам је било важно да васпитачи и учитељи са великим радним искуством дају свој суд о Експерименталном програму, тј. о могућностима његове имплементације у образовни процес.

Питања којима смо испитивали мишљења васпитача/учитеља у вези са реализованим активностима/часовима у оквиру Експерименталног програма била су:

1) Да ли реализовани садржаји могу да допринесу унапређењу васпитно-образовног рада?

2) Да ли употребљени начини рада (методе, облици и технике рада) обезбеђују унапређење сензорног реаговања деце?

3) Да ли употребљени начини рада (методе, облици и технике рада) обезбеђују учење?

4) Да ли се нови приступ слушању музике ослања на претходна знања и искуства деце?

5) Да ли је начин излагања био разумљив?

Сви испитаници су на дата питања дали одговоре са највећим степеном позитивности. У вези са првим питањем добили смо одговор да употреба реализованих или сличних садржаја свакако може да допринесе унапређењу васпитно-образовног рада у предшколској установи и основној школи, не само у области музике и других уметности, већ и у другим областима. Овакви садржаји подстичу децу на активност, размишљање, стваралаштво. Употребљени начини рада обезбеђују сензорно реаговање код деце. Редовном вежбом и подстицањем деца постају осетљивија за свет који их окружује и многе појмове могу да освесте и сазнају. На тај начин може доћи и до унапређења учења код деце (како у области уметности, тако и у другим областима).

Испитаници су сматрали да су приступ слушању музике, активности пред слушање музике, подстицање деце на активност, полазиште од познатог ка непознатом, као и начин излагања и представљања садржаја, те давања задатака примерени узрасту и у великој мери подстицајни. Хипотеза 11.3 је *потврђена*.

* * *

Резимирајући одговоре које су дали васпитачи и учитељи из експерименталне групе у вези са Експерименталним програмом, његовим садржајима, задацима и активностима, могли бисмо закључити да су мишљења позитивна и да Експериментални програм може допринети унапређењу наставе музике, али можда и других области. Овим је *потврђена* Хипотеза 11 којом смо претпоставили да су мишљења васпитача и учитеља који су учествовали у реализацији Експерименталног програма о методичко-дидактичким вредностима методичког приступа утемељеног на систему пецептивних активности позитивна.

IV ЗАКЉУЧАК

Анализирајући савремене образовне стратегије, поставке и достигнућа на пољу општег образовања, уочава се јасна тенденција истицања значаја уметничког (музичког) образовања као ослонца у формирању мотивисаних, креативних и стваралачких личности, оспособљених за примену стечених знања, које ће бити способне да прате и креирају промене у свету који се убрзано мења. У том смислу се могу разумети и настојања да се у савремено музичко образовање интегришу и садржаји других уметничких подручја и на тај начин допринесе не само успешнијем музичком, већ и целокупном развоју детета. Међутим, досадашњи покушаји повезивања садржаја различитих уметности показали су да овакав приступ захтева компетентног наставника (васпитача и учитеља) који препознаје и повезује садржаје из различитих подручја и вешто их комбијује ставрајући подстицајну средину за учење и развој деце. На жалост, системски прилаз утемељен на планирању и повезивању садржаја из различитих уметности са потенцијалом да непосредно стимулише афективни, когнитивни, вербални и музички развој деце, у нашој васпитно-образовној пракси често изостаје.

У намери да олакшамо и методички операционализујемо примену интегрисаних садржаја и поступака из различитих уметничких подручја осмислили смо, а потом у пракси наших вртића и школа и испробали, Експериментални програм слушања музике.

Полазиште у раду су нам представљале теоријске поставке најутицајнијих метода и приступа у музичком образовању XX века (Метода Вард, Метода Вилемс, Метода Кодал, Метод Мартено, Метод Монтесори, Метода Сузуки, Приступ Валдорф, Приступ Далкроз, Орфов приступ, Приступ Ређо Емилија) што је омогућило комбиновање проверених решења у реализацији музичког образовања, уз аргументе и објашњења која данас нуде различите научне дисциплине.

У савременом систему васпитања и образовања, примарни циљ и задатак музичког образовања је да код деце развије интересовање и љубав према музици кроз индивидуално и колективно музичко искуство. Искуства која дете стиче доприносе развијању креативности, естетског сензибилитета и духа заједништва, као и одговорног односа према очувању музичког наслеђа и културе свога и других народа. Међутим, да би се код детета развијале све наведене особине и способности, неопходан и свакако комплексан задатак образовања јесте оспособљавање за самостално доживљавање, разумевање и свестрано тумачење музичког дела. На тај

начин дете кроз стечено искуство дефинише и приказује свој однос према свету који га окружује, према другим људима и према самом себи.

Слушање музике је важна и значајна област музичког образовања, те му је у нашем истраживању посвећена посебна пажња - тачније перцепцији и рецепцији музичког дела, као и способностима деце да своја искуства слушања музике репрезентују визуелно или вербално. С обзиром на пропусте који се јављају при реализацији активности слушања музике, сматрамо да решавање наведене проблематике захтева шири интердисциплинарни приступ.

Имајући наведено у виду, циљ истраживања био је да се испита утицај примене Експерименталног програма утемељеног на систему перцептивних активности (који комбинује разноврсне аудитивне и тактилно-визуелно-вербалне садржаје) као подстицаја за унапређење музичке перцепције и рецепције деце предшколског и млађег школског узраста.

Истраживање се састојало из тестирања једанаест истраживачких задатака који су обухватили: испитивање утицаја осмишљених подстицаја на ниво перцепције и рецепције музике код деце експерименталне и контролне групе; испитивање утицаја осмишљених подстицаја на ниво перцепције и рецепције музике код деце експерименталне групе у зависности од пола и узраста; испитивање утицаја осмишљених подстицаја на квалитет визуелног репрезентовања музике код деце експерименталне групе; испитивање утицаја осмишљених подстицаја на квалитет вербалног репрезентовања музике код деце експерименталне и контролне групе; испитивање утицаја осмишљених подстицаја на квалитет вербалног репрезентовања музике код деце експерименталне групе; испитивање да ли након увођења Експерименталног програма постоје разлике у ставовима према слушању музике код учесника експерименталне групе; испитивање мишљења васпитача и учитеља који су учествовали у реализацији Експерименталног програма о методичко-дидактичким вредностима методичког приступа утемељеног на систему перцептивних активности.

Након тестирања разлика у резултатима које су постигла деца у експерименталној у односу на ону из контролних група може се закључити да пилотирани систем перцептивних активности доприноси унапређењу перцепције и рецепције музике и визуелних и вербалних репрезентација ученика млађег школског узраста и нарочито предшколске деце.

На основу резултата добијених у различитим сегментима истраживања општа поставка се може аргументовати на следећи начин:

1. Адекватним подстицањем деце системом перцептивних активности може се утицати на унапређивање нивоа перцепције и рецепције музике код деце предшколског и млађег школског узраста.

- Испитујући разлике у успеху на иницијалном и финалном тесту перцепције и рецепције музике између деце експерименталне и контролне групе утврдили смо да су деца експерименталне групе на финалном тесту у односу на иницијални остварили за 9,01 поена просечно бољи резултат, док су деца контролне групе имала за просечно 3,51 поена више на финалном него на иницијалном тесту, што потврђује Хипотезу 1 по којој смо претпоставили да постоје разлике у нивоу музичке перцепције и рецепције учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

- Испитујући разлике у успеху на иницијалном и финалном тесту перцепције и рецепције музике између дечака и девојчица утврдили смо да су дечаци експерименталне групе на финалном тесту у односу на иницијални остварили за 1,32 поена просечно по детету бољи резултат, док су дечаци контролне групе имали за просечно по детету 0,70 поена мање на финалном него на иницијалном тесту. Девојчице експерименталне групе биле су успешније на финалном у односу на иницијални тест за 3,07 поена просечно, док разлика у успеху на финалном у односу на иницијални тест девојчица контролне групе износи 0,22 поена просечно. Разлика у нивоу перцепције и рецепције музике између дечака и девојчица на иницијалном и финалном тесту ($\chi^2=26,176$) статистички је значајна на нивоу 0,05, што потврђује Хипотезу 1.1. којом смо претпоставили да примена Експерименталног програма не утиче подједнако на музичку перцепцију и рецепцију код дечака и девојчица. Такође, утврђено је да постоји статистички значајна разлика на финалном тесту код девојчица у односу на дечаке.

- Испитујући разлике у успеху на иницијалном и финалном тесту перцепције и рецепције музике између деце различитог узраста утврдили смо да су деца предшколског узраста експерименталне групе на финалном тесту у односу на иницијални остварила за 2,92 поена просечно по детету бољи резултат, док су деца предшколског узраста контролне групе имала за просечно по детету 1,67 поена више на финалном него на иницијалном тесту. Деца првог разреда експерименталне групе била су успешнија на финалном у односу на иницијални тест за 3,21 поена просечно,

док су деца првог разреда контролне групе на оба теста остварила исти успех. Деца другог разреда експерименталне групе на финалном тесту у односу на иницијални остварила су за 0,66 поена бољи резултат просечно по детету, док су деца другог разреда контролне групе имала за просечно по детету 1,44 поена мање на финалном него на иницијалном тесту. У оквиру експерименталне групе деца првог разреда су на финалном тесту највише напредовала, док су најмање напредовала деца другог разреда. Занимљиво је приметити да су унутар контролне групе само деца предшколског узраста напредовала, деца првог разреда су остала на истом нивоу, док су деца другог разреда остварила лошије резултате на финалном тестирању. Овим је потврђена Хипотеза 1.2 којом смо претпоставили да примена Експерименталног програма утиче на побољшање музичке перцепције и рецепције код испитаника експерименталне групе у односу на испитанике контролне групе у односу на узраст.

- Испитујући разлике у одговорима на 6. питање иницијалног и финалног Теста перцепције и рецепције музике између експерименталне и контролне групе утврдили смо да су на финалном тесту учесници експерименталне групе били за 1,34 поена просечно бољи од учесника контролне групе. Уочљива је и статистички значајна разлика на нивоу $p < 0,001$ ($\chi^2 = 42,318$), што показује да је експериментална група остварила напредак и боље резултате на питању препознавања који инструменти се чују у слушаној композицији. Потврђена је и Хипотеза 1.3 којом смо претпоставили да примена Експерименталног програма утиче на побољшање музичке перцепције и рецепције инструмената у слушаним композицијама код испитаника експерименталне у односу на учеснике контролне групе.

2. Подстицањем деце експерименталне групе системом перцептивних активности није се исто утицало на унапређивање нивоа перцепције и рецепције музике код испитаника различитог пола и узраста.

- Уколико посматрамо резултате дечака и девојчица експерименталне групе на иницијалном и финалном тесту, учили смо да су девојчице на финалном тестирању оствариле бољи успех за 1,75 поена просечно у односу на дечаке, чиме закључујемо да су девојчице на задацима у оквиру оба нивоа теста биле успешније. Овим је потврђена Хипотеза 6 да се ниво музичке перцепције и рецепције након увођења Експерименталног програма разликује код учесника експерименталне групе у односу на пол.

- Делимично је потврђена Хипотеза 7 да се ниво музичке перцепције и рецепције разликује код учесника експерименталне групе у односу на узраст након реализације Експерименталног програма, јер је очекивано да ће деца најстаријег узраста највише напредовати, а она су на финалном тестирању остварила најмањи напредак (највећи напредак су остварила деца првог разреда и деца предшколског узраста, а најмањи деца другог разреда).

3. Увођењем садржаја различитих уметности у сегмент припреме пред слушање музике, осмишљавањем питања и задатака тако да се подстичу поједине категорије перцепције и рецепције дела различитих уметности, у складу са развојним карактеристикама деце може се унапређивати квалитет визуелног репрезентовања музике код деце.

- Испитујући разлике у успеху на иницијалном и финалном тестирању квалитета визуелних репрезентација између деце експерименталне и контролне групе уочили смо да је разлика у квалитету визуелних репрезентација између испитаника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању ($t=37.869$) статистички значајна на нивоу 0,001, што потврђује Хипотезу 2 да постоје разлике у квалитету визуелних репрезентација музике између учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

- Испитујући разлике између дечака и девојчица у квалитету визуелних репрезентација на иницијалном и финалном тестирању утврдили смо да су дечаци експерименталне групе на финалном тестирању у односу на иницијално остварили за 2,11 поена просечно бољи резултат, док су дечаци контролне групе имали за просечно 1,44 поена више на финалном него на иницијалном тестирању. Девојчице експерименталне групе биле су успешније на финалном у односу на иницијално тестирање за 3,86 поена просечно, док разлика у успеху на финалном у односу на иницијално тестирање девојчица контролне групе износи 1,95 поена просечно. Дечаци експерименталне групе били су за 1,03 поена просечно бољи од дечака контролне групе, док су девојчице експерименталне групе оствариле за просечно 2,52 поена бољи резултат од девојчица контролне групе, што потврђује Хипотезу 2.1 којом смо претпоставили да постоје разлике у квалитету визуелног репрезентовања музике код дечака и девојчица у експерименталној и контролној групи након увођења Експерименталног програма.

- Испитујући разлике у квалитету визуелних репрезентација музике између деце различитог узраста на иницијалном и финалном тестирању утврдили смо да су деца предшколског узраста експерименталне групе на финалном тестирању у односу на иницијално остварила за 4,20 поена просечно по детету бољи резултат, док су деца предшколског узраста контролне групе имала за просечно по детету 2,17 поена више на финалном него на иницијалном тестирању. Деца првог разреда експерименталне групе била су успешнија на финалном у односу на иницијално тестирање за 2,07 поена просечно, док су деца првог разреда контролне групе на финалном тестирању остварила бољи успех за 1,57 поена просечно. Деца другог разреда експерименталне групе су на финалном тестирању остварила за 2,96 поена просечно по детету бољи резултат, док су деца другог разреда контролне групе имала за просечно по детету 1,76 поена више на финалном него на иницијалном тестирању. Овим је потврђена Хипотеза 2.2 којом смо претпоставили да примена Експерименталног програма утиче на побољшање визуелних репрезентација музике код испитаника експерименталне групе у односу на испитанике контролне групе у односу на узраст.

- Испитујући заступљеност визуелних репрезентација код деце експерименталне и контролне групе уочили смо да су учесници експерименталне групе напредовали након примене Експерименталног програма (пораст броја репрезентација у категоријама 9 и 11). Овим је потврђена Хипотеза 3, која је претпостављала да су различите категорије визуелних репрезентација заступљене код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

4. Увођењем садржаја различитих уметности у сегмент припреме пред слушање музике, осмишљавањем питања и задатака тако да се подстичу поједине категорије перцепције и рецепције дела различитих уметности, у складу са развојним карактеристикама деце може се унапређивати квалитет вербалног репрезентовања музике код деце.

- Испитујући разлике у успеху на иницијалном и финалном тестирању квалитета вербалних репрезентација између деце експерименталне и контролне групе уочили смо да је разлика у квалитету вербалних репрезентација између испитаника експерименталне и контролне групе на иницијалном и финалном тестирању ($t=37.869$) статистички значајна на нивоу 0,001, што потврђује Хипотезу 4

да постоје разлике у квалитету визуелних репрезентација музике код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

- Испитујући разлике између дечака и девојчица у квалитету вербалних репрезентација на иницијалном и финалном тестирању утврдили смо да постоји статистички значајна разлика између група на финалном тестирању ($\chi^2=22,627$) на нивоу $p=0,05$, као и између девојчица обе групе ($\chi^2=17,759$) такође на нивоу $p=0,05$. Овим је Хипотеза 4.1 којом смо претпоставили да постоје разлике у квалитету вербалног репрезентовања музике код учесника различитог пола експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма потврђена.

- Испитујући разлике у квалитету вербалних репрезентација музике између деце различитог узраста на иницијалном и финалном тестирању учили смо да постоји статистички значајна разлика на финалном тестирању између група ($\chi^2=22,627$) на нивоу $p=0,05$, као и између деце првог разреда ($\chi^2=14,842$) на нивоу $p=0,05$ и деце другог разреда ($\chi^2=13,387$) на нивоу $p=0,05$, чиме потврђујемо Хипотезу 4.2 којом смо претпоставили да примена Експерименталног програма утиче на побољшање вербалних репрезентација музике код испитаника експерименталне групе у односу на испитанике контролне групе у односу на узраст.

- Испитујући заступљеност вербалних репрезентација код деце експерименталне и контролне групе учили смо да су учесници експерименталне групе напредовали након примене Експерименталног програма (испитаници контролне групе углавном су остали на нивоу глобалних категорија, док је велика већина испитаника експерименталне групе достигла напредни ниво). Овим је потврђена Хипотеза 5, која је претпостављала да су различите категорије вербалних репрезентација заступљене код учесника експерименталне и контролне групе након увођења Експерименталног програма.

5. Подстицањем деце експерименталне групе системом перцептивних активности није се исто утицало на унапређивање квалитета визуелних и вербалних репрезентација музике код испитаника различитог пола и узраста.

- На финалном тестирању визуелних репрезентација музике девојчице су оствариле напредак за просечно 3,86 поена, док су дечаци напредовали за просечно 2,11 поена у односу на иницијално тестирање. У односу на пол, највише су напредовала деца предшколског узраста (просечно за 4,20 поена), па деца другог разреда (за просечно 2,96 поена). Најмањи напредак (од 2,07 поена просечно)

остварила су деца првог разреда. Оваквим резултатима потврђена је Хипотеза 8 да се квалитет визуелног репрезентовања музике након увођења Експерименталног програма разликује код учесника експерименталне групе у односу на пол и узраст.

- На финалном тестирању вербалних репрезентација музике девојчице су оствариле за нијансу већи напредак (за просечно 3,43 поена, док су дечаци напредовали за просечно 2,95 поена) у односу на иницијално тестирање. Такође, највећи напредак у квалитету вербалних репрезентација остварила су деца предшколског узраста, док су деца првог и другог разреда била уједначена. Оваквим резултатима потврђена је Хипотеза 9 којом смо претпоставили да се квалитет вербалног репрезентовања музике након увођења Експерименталног програма разликује код учесника експерименталне групе у односу на пол и узраст.

6. Испитивање мишљења и ставова деце након увођења Експерименталног програма показује да су ставови деце према слушању музике код учесника експерименталне групе позитивнији.

- Резимирајући одговоре које су дала деца из експерименталне групе у вези са Експерименталним програмом, његовим садржајима, задацима и активностима, као и ставове деце о сопственим способностима опажања одређених изражајних средстава музике, могли бисмо закључити да су деца свих узраста имала лепо искуство, постала су заинтересованија и мотивисанија за музику и слушање музике. Такође, сматрали су да су се њихове способности слушања музике побољшале, што и јесте био циљ Експерименталног програма. Овим је потврђена Хипотеза 10 којом смо претпоставили да ће након увођења Експерименталног програма учесници експерименталне групе имати позитивније ставове према слушању музике.

7. Испитивање мишљења и ставова васпитача и учитеља показује су њихови ставови о Експерименталном програму позитивни.

- Одговори васпитача и учитеља који су учествовали у реализацији Експерименталног програма о Експерименталном програму, његовим садржајима, задацима и активностима, уочавамо да су њихова мишљења позитивна и да Експериментални програм може допринети унапређењу наставе музике, а можда и других области. Овим је потврђена Хипотеза 11 којом смо претпоставили да су мишљења васпитача и учитеља који су учествовали у реализацији Експерименталног

програма о методичко-дидактичким вредностима методичког приступа утемељеног на систему перцептивних активности позитивна.

На основу теоријског и емпиријског проучавања назначеног проблема може се закључити да се интеграцијом методичког приступа утемељеног на систему перцептивних активности у области слушања музике, може утицати на унапређење музичке перцепције и рецепције и побољшање вербалног и визуелног репрезентовања музике код деце предшколског и млађег школског узраста.

На овом месту морамо нагласити да је ограничење овог истраживања недовољна репрезентативност узорка учитеља и васпитача, као и реализација истраживања у једном граду. Такође, можда би овакав тип истраживања требало реализовати лонгитудинално - да би се пратио напредак сваког детета појединачно. Стога би у неком наредном истраживању ове тематике било пожељно у већој мери размотрити искуства васпитача и учитеља у вези са слушањем музике - реализацији активности, компетенцијама васпитача и учитеља, имплементацији садржаја других уметности у циљу музичког, али и целокупног развоја детета.

Значај овог истраживања можемо сагледати са више аспеката.

- Са педагошког аспекта, значај истраживања је у подацима који се односе на могућности и ограничења реализације методичког приступа заснованог на систему перцептивних активности у постојећој организацији рада школе и предшколске установе. Са дидактичко-методичког аспекта, значај истраживања огледа се у потврди ефикасности примене овако конципираног методичког приступа слушању музике. Поред тога, резултати до којих се дошло могу послужити обликовању и сагледавању сродних садржаја на један свеобухватнији начин, у односу на традиционални начин рада, притом не одступајући од наставних тема и наставних јединица у оквиру њих, које су одређене Планом и програмом.

- Са аспекта музичког образовања, значај истраживања је у чињеници да је потврђена ефикасност примене овог методичког приступа у области слушања музике.

Да закључимо, мишљења смо да вредност овог истраживања може бити сагледана и са аспекта друштвеног значаја, јер без тог сегмента не би било смислено

бавити се истраживачким радом. Садржаји различитих уметности не би требало да буду имплементирани само у области уметничког образовања, већ и у остале области образовања. Тиме би добили много шире и значајније место, посматрано са социолошког, културолошког и уметничког аспекта, како би кроз процес предшколског и основношколског образовања и васпитања знатно више утицало на развијање перцептивних способности деце.

У ЛИТЕРАТУРА

- Aiello, R. (1994). Can listening to music be experimentally studied? In: R. Aiello and J. Sloboda (Eds.) (1994). *Musical perceptions*. New York: Oxford University Press. 273-282.
- Adachi, M., Trehub, S.E. (1998). Children's expression of emotion in song. *Psychology of Music*, 26, 133-153.
- Anderson, R.C. (1984). Some reflections on the acquisition of knowledge. *Educational Researcher*, 13(9), 5-10.
- Anderson, W.T. (2011). The Dalcroze Approach to Music Education: Theory and Applications. *General Music Today*, 26(1), 27-33.
- Anderson, W.T. (2015). Mindful Music Listening Instruction Increases Listening Sensitivity and Enjoyment. *National Association for Music Education*, 1-8.
- Андре, Ј. (2009). *Педагогија музичког конструкта*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Arslan, A. (2009). Orff schulwerk elementary music applications in interdisciplinary education in chair of primary school education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2546–2551.
- Atli, S., Korkmaz, M., Tastepe, T., Koksal Aksoy, A. (2016). Views on Montessori approach by teachers serving at schools applying the Montessori Approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 123-138.
- Auh, M., Walker, R. (1999). Compositional strategies and musical creativity when composing with staff notation versus graphic notations among Korean students. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 2–9.
- Baldrige, W. (1984). A Systematic Investigation of Listening Activities in the Elementary General Music Classroom. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 32, No. 2 (Summer, 1984), 79-93.
- Bamberger, J. (1980). Cognitive structuring in the apprehension and description of simple rhythms. *Archives de Psychologie*, 48, 171-199.
- Bamberger, J. (1982). Revisiting Children's Drawings of Simple Rhythms: A Function for Reflection in Action. In: S. Strauss (ed.) (1982). *U-Shaped Behavioral Growth*. New York: Academic Press. 191–226.

- Bamberger, J. (1991). *The Mind behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bamberger, J. (1999). Learning from the Children We Teach. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 48-74.
- Barrett, M. (1995). Children composing: What have we learnt? In: H. Lee, Barrett, M. (Eds.) (1995). *Honing the craft: Improving the quality of music education*. Hobart: Artemis Publishing Consultants. 36-45.
- Barrett, M. (1997). Invented Notations: A View of Young Children's Musical Thinking. *Research Studies in Music Education*, 8, 2-14.
- Barrett, M. (2000). Windows, Mirrors, and Reflections: A Case Study of Adult Constructions of Children's Musical Thinking. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 145, 43-61.
- Barrett, M. (2001). Constructing a View of Children's Meaning-Making as Notators: A Case-Study of a Five-Year-Old's Descriptions and Explanations of Invented Notations. *Research Studies in Music Education*, 16, 33-45.
- Barrett, M. (2002). Invented Notations and Mediated Memory: A Case-Study of Two Children's Use of Invented Notations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 153/154, 55-62.
- Barrett, M. (2005). Representation, cognition, and communication: Invented notation in children's musical communication. In: D. Miell, MacDonald, R. & Hargreaves, D.J. (Eds.). (2005). *Musical Communication*. Oxford: Oxford University Press. 117-142.
- Barrett, M. (2016). Attending to "culture in the small": A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children's world-making. *Research Studies in Music Education*, Vol. 38(1), 41-54.
- Bateson, G. (1982). Difference, double description and the interactive designation of self. In: Hanson, F.A. (Ed.) (1982). *Studies in symbolism and cultural communication*. Manhattan, KS: University of Kansas, Publications in Anthropology. 3-8.
- Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 205-216.

- Benedict, C. (2009). Processes of alienation: Marx, Orff and Kodaly. *B. J. Music*, 26: 2, 213–224.
- Bergstrøm-Nielsen, C. (1993). Graphic Notation as a Tool in Describing and Analyzing Music Therapy Improvisations. *Music Therapy*, 12(1), 40-58.
- Berz, W., Kelly, A. (1998). Perceptions of More Complete Musical Compositions: An Exploratory Study. *Psychology of Music*, 26(2), 175–185.
- Berlyne, D.E. (Ed.). (1974). *Studies in the new experimental aesthetics: Steps toward an objective psychology of aesthetic appreciation*. New York: Halsted Press.
- Bigand, E., Poulin-Charronnat, B. (2006). Are we "experienced listeners"? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition*, 100, 100–130.
- Bjerkvol, J-R. (2005). *Nadahnuto biće*. Beograd: Plato.
- Blacking, J. (1974). *How musical is man*. Seattle, WA: University of Washington Press.
- Boal-Palheiros, G., Hargreaves, D. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103-118.
- Boal-Palheiros, G., Hargreaves, D. (2004). Children's Modes of Listening to Music at Home and at School. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 161/162, 39-46.
- Boer, D., Fischer, R. (2010). Towards a holistic model of functions of music listening across cultures: A culturally decentred qualitative approach. *Psychology of Music*, 40(2), 179–200.
- Бојовић, Д. (2009). *Моћ маште, моћ покрета. Водич кроз драмске технике у раду са децом*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Bojović, D. (2012). *Priča u igri, igra u priči. Interaktivne priče za decu*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Boyarsky, T. (2009). Dalcroze Eurhythmics and the Quick Reaction Exercises. *The Orff Echo*, 15-18.
- Bowyer, J. (2015). More than Solfège and Hand Signs. Philosophy, Tools, and Lesson Planning in the Authentic Kodály Classroom. *Music Educators Journal*, 102(2), 69-76.

- Bregman, A.S. (1990). *Auditory scene analysis: The perceptual organization of sound*. Cambridge: MIT Press.
- Bridges, D. (1994). *Music young children & you*. Sydney: Hale & Iremonger Pty. Ltd.
- Bruner, Dž. (1976). Proces obrazovanja. *Pedagogija*, 2-3, 275-321.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bunbury, R.R. (2001). *Justine Ward and the genesis of the Ward method of music education*. Doctoral Dissertation. Преузето 20.12.2018. са <https://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3027182>
- Burnard, P. (2000). Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education*, 17(3), 227–245.
- Bharucha, J.J., Curtis, M., Paroo, K. (2006). Varieties of musical experience. *Cognition*, 100, 131–172.
- van der Merwe, L. (2015). The first experiences of music students with Dalcroze-inspired activities: A phenomenological study. *Psychology of Music*, Vol. 43(3), 390-406.
- Vigotski, L.S. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Sabrana dela, II tom. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L.S. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo. Psihološki ogled*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vitanova Staleva, L. (1981). Development of Music Mentation in Children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 66/67, ISME. Report of the Eighth International Seminar on Research in Music Education (Spring - Summer, 1981), 86-91.
- Вујошевић, Н. (2014). Пројекција пажње током процеса слушања музике код музичара и немузичара. Научна студија Дебре Л. Кемпбел. *Уметност и култура данас*, Зборник радова са научног скупа одржаног 11-12.10-2013. године, Ниш: Факултет уметности у Нишу, 105-112.
- Vulfolk, A., Hјuz, M., Volkar, V. (2017). *Psihologija u obrazovanju I*. Beograd: Clio.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

- Gabrielsson, A. (2002). Emotion perceived and emotion felt: Same or different? *Musicae Scientiae*, Special issue 2001-2002, 123-147.
- Gagne, R.M. (1977). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gandini, L. (2012). History, ideas, and basic principles: An interview with Loris Malaguzzi. In: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Eds.) (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Santa Barbara, CA: Praeger. (27-71).
- Geringer, J.M., Madsen, C.K., MacLeod, R.B., Droe, K. (2006). The Effect of Articulation Style on Perception of Modulated Tempo. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 54, No. 4 (Winter, 2006), 324-336.
- Giarelli, E., Tulman, L. (2003). Methodological Issues in the Use of Published Cartoons as Data, *Qualitative Health Research*, Vol. 13 No. 7, 945–956.
- Gibson, B. (1986). Young children's response to interpretation in music and speech. *Dissertation Abstracts International*, 47, 5.
- Gilbert L. (1990). Aesthetic development in music: an experiment in the use of personnel constructs theory. *British Journal of Music*, 7, 173-190.
- Glover, J. (1990). Understanding children's musical understanding. *British Journal of Music Education*, 7(3), 257–262.
- Голомб, К. (2012). *Стварање имагинарних светова. Улога уметности, магије и снова у развоју детета*. Београд: Завод за уџбенике.
- Gortan-Carlin, I.P., Sapanjoš, T. (2011). Music and Cartoons: Opportunities for Using Media in Music Education, *II međunarodni simpozij glazbenih pedagoga – Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena*, Monografija radova, Pula: Sveučilište Jurija Dobrile, 187–193.
- Grgurević, I., Fabris, K. (2012). Bajka i dijete s aspekta junaka usmenoknjiževne i filmske bajke, *Metodički obzori*, br. 7, 155–166.
- Green, L. (2006). Popular Music Education in and for Itself, and for 'Other' Music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education*, Vol 24, Issue 2, 101-118.

- Greene, T.M. (1947). The Problem of Meaning in Music and the Other Arts. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Vol. 5, No. 4, 308-313.
- Gromko, J. (1994). Children's Invented Notations as Measures of Musical Understanding. *Psychology of Music*, 22(2), 136-47.
- Gromko, J. (1995). Invented Iconographic and Verbal Representations of Musical Sound: Their Information Content and Usefulness in Retrieval Tasks. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6, 32-43.
- Gromko, J., Poorman, A. (1998). Developmental trends and relationships in children's aural perception and symbol use. *Journal of Research in Music Education*, 46, 16-23.
- Gromko, J.E., Russell, C. (2002). Relationships among Young Children's Aural Perception, Listening Condition, and Accurate Reading of Graphic Listening Maps. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 50, No. 4 (Winter, 2002), 333-342.
- Grühn, W. (1996). Maps and Paths in Music Learning - Building up Mental Representations: A Connectionist Approach. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 127, The 15th International Society for Music Education: ISME Research Seminar (Winter, 1995/1996), 88-98.
- Grühn, W. (2005). Children need music. *International Journal of Music Education*, 23, 99-102.
- Davidson, L., Scripp, L. (1988). Young children's musical representations: Windows on cognition. In: J.A. Sloboda (Ed.) (1988). *Generative processes in music: The psychology of performance, improvisation, and composition*. New York: Oxford University Press. 195-230.
- Davidson, L., Colley, B. (1986). Children's Rhythmic Development from Age 5 to 7: Performance, Notation, and Reading of Rhythmic Patterns. In: J.C. Peery, I.W. Peery and T.W. Draper (eds.) (1986). *Music and Child Development*. New York: Springer Verlag. 107-136.
- Декарт, Р. (1952). *Практична и јасна правила руковођења духом у истраживању истине*. Београд: Српско филозофско друштво.

- Deutsch, D. (1999). Grouping mechanisms in music. In: D. Deutsch (Ed.) (1999). *The psychology of music*. San Diego: Academic Press. 299–348.
- Deutch, D., Feroe, J. (1981). The Internal Representation of Pitch Sequences in Tonal Music, *Psychological Review*, 88, 6, 503-522.
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The Elementary School Teacher*, 4(4), 193–204.
- Diaz, F. (2011). Mindfulness, attention, and flow during music listening: An empirical investigation. *Psychology of Music*, 41(1), 42–58.
- Dibben, N. (2001). What do we hear, when we hear music?: Music perception and musical material. *Musicae Scientiae*, 5(2), 161–194.
- Dolloff, L.-A. (2009). Elementary Music Education: Building Cultures and Practice, In D. Elliott (ed.) (2009). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Oxford: Oxford University Press. 281-296.
- Donaldson, M. (1982). *Um deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Dunn, R.E. (2005). Lifelong listening: Enhancing the intuitive ways we listen to music. *International Journal of Community Music*, 2(1). Преузето 21.5.2017. са <http://www.intellectbooks.co.uk/MediaManager/Archive/IJCM/Volume%20B/05%20Dunn.pdf>
- Dokić, R. (2003). *Znak i simbol*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đorđević, B. (2009). Odnos učenika razredne nastave prema muzičkoj umetnosti. *Norma* 14, 1, Sombor, 39-50.
- Evans, P., Schubert, E. (2008). Relationships between expressed and felt emotions in music. *Musicae Scientiae*, 12, 75-99.
- Edwards, C.P. (2002). Three Approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice: An Internet Journal on the Development, Care, and Education of Young Children*, Vol. 4, No. 1, 1-14.
- Eerola, T., Vuoskoski, J.K. (2013). A Review of Music and Emotion Studies: Approaches, Emotion Models, and Stimuli. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 30, No. 3 (Feb. 1, 2013), 307-340.

- Eisner, E.W. (2004). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Elkoshi, R. (2002). An Investigation into Children's Responses through Drawing, to Short Musical Fragments and Complete Compositions. *Music Education Research*, Vol. 4, No. 2, 199-211.
- Elliott, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Espeland, M. (1987). Music in use: Responsive music listening the primary school. *British Journal of Music Education*, 4(3), 283-297.
- Eubanks, K. (2015). *Essays in the Theory and Practice of the Suzuki Method*. CUNY Academic Works.
- Eysenck, M.W., Keane, M.T. (1990). *Cognitive psychology. A students handbook*. East Sussex: Lawrence Erlbaum.
- Zaporožec, A.V., Eljkonjin, D.B. (1967). *Psihologija predškolskog deteta*. Beograd: Jugosloveski zavod za prosvetna pitanja.
- Здравковић, В., Вучковић, Ј. (2014). Музичке активности као релевантна подлога за интегративно учење у разредној настави. У: *Уметност и култура данас*, Зборник радова са научног скупа одржаног 11-12.10.2013. године, Ниш: Факултет уметности у Нишу, 227- 233.
- Zenker, R. (2002). The dynamic and complex nature of musical understanding. In: B. Henley, T.W. Goolsby (Eds.) (2002). *Musical understanding: Perspectives in theory and practice*. Victoria, Canada: The Canadian Music Educators Association. 27–50.
- Ивановић, М. (2018). Поимање језика музике на различитим узрастима. *Зборник радова са међународног научног скупа „Језик, култура, образовање”*, Ужице: Педагошки факултет, 145–162.
- Ивановић, М., Судзиловски, Д. (2017). Балет Парада и дечје разумевање уметности: Колико далеко није предалеко?. *Зборник радова са XI међународног научног скупа „Српски језик, књижевност, уметност”*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 73-81.

- Ivanović, M., Sudzilovski, D. (2018). Education through play in the field of music - contribution of Montessori method. *Зборник радова*, Vol 21, br. 20, Ужице: Педагошки факултет, 271-282.
- Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik*, 56, 1-2, 65-77.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. (1981 reprint). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jaques-Dalcroze, É. (1921/1980). *Rhythm, music and education*. London: The Dalcroze Society.
- Jaques-Dalcroze, É. (1930/1985). *Eurhythmics, art and education*. New York: Arno Press.
- Jaques-Dalcroze, É. (1935). Petite histoire de la rythmique. *Le Rythme*, 39, 3–18.
- Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Едука
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Juntunen, M.-L., Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *B. J. Music Ed.*, 21:2, 199-214.
- Juntunen, M.-L., Westerlund, H. (2011). The legacy of music education methods in teacher education: The metanarrative of Dalcroze Eurhythmics as a case. *Research Studies in Music Education*, 33(1), 47–58.
- Justus, T.C., Bharucha, J.J. (2002). Music Perception and Cognition. In: S. Yantis (Volume Ed.), H. Pashler (Series Ed.) (2002). *Stevens' Handbook of Experimental Psychology*, Volume 1: Sensation and Perception, Third Edition. New York: Wiley. 453-492.
- Kallinen, K., Ravaja, N. (2006). Emotion perceived and emotion felt: Same and different. *Musicae Scientiae*, 10, 191-213.
- Каменов, Е. (2008а). *Образовање предшколске деце*. Београд: Завод за удџбенике.
- Каменов, Е. (2008б). *Мудрост чула. I део, Игре за развој опажања*. Нови Сад: Драгон.

- Каменов, Е. (2010а). *Мудрост чула. II део. Развијање дечје интелигенције*. Нови Сад: Драгон.
- Каменов, Е. (2010б). *Мудрост чула. IV део, Дечје говорно стваралаштво*. Нови Сад: Драгон.
- Kant, I. (1967). *Kritika čistog uma*. Beograd: BIGZ.
- Katz, L.G. (1986). Current Perspectives on Child Development. *Bulletin of the CRME*, 86, 1-9.
- Kawakami, A., Furukawa, K., Katahira, K., Kamiyama, K., Okanoya, K. (2013). Relations Between Musical Structures and Perceived and Felt Emotions. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 30, No. 4 (Apr. 1, 2013), 407-417.
- Kvaščev, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Beogradsko izdavačko grafički zavod.
- Kellett, M. (2000). Raising musical esteem in the primary classroom: an exploratory study of young children's listening skills. *British Journal of Music Education*, 17, 157-181.
- Kerchner, J. (2000). Children's Verbal, Visual, and Kinesthetic Responses: Insight into Their Music Listening Experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 146, 31-50.
- Kerchner, J. (2014). *Music Across the Senses: Listening, Learning and Making Meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Kivy, P. (1989). *Sound sentiment: An essay on the musical emotions*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Kivy, P. (1990). *Music alone: Philosophical reflections on the purely musical experience*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kodály, Z. (1974). The Selected Writings. In: F. Bónis (ed.) (1974). London, New York: Boosey & Hawkes.
- Kodály, Z. (1985). Inauguration of the New Building of the Kecskemét Music Primary School. *Bulletin of the International Kodály Society*, 10(1), 8–10.
- Krumhansl, C.L. (1997). An exploratory study of musical emotions and psychophysiology. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51, 336-352.

- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lamont, A., Hargreaves, D., Marshall, N., Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20, 229-241.
- Langer, E.J., Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56, 1-9.
- Landers, R. (1981). *The Talent Education School of Shin'ichi Suzuki, An Analysis: Application of Its Philosophy and Methods to All Areas of Instruction*. Chicago: Daniel Press.
- Lau, W.C.M., Grieshaber, S. (2010). Musical free play: A case for invented musical notation in a Hong Kong kindergarten. *B. J. Music. Ed.* 2010, 27:2, 127-140.
- LeBlanc, A., Sims, W., Siivola, C., Obert, M. (1996). Musical style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44, 1, 49-59.
- Lerdahl, F., Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lillard, P.P. (1972). *Montessori: A Modern Approach*. New York: Schocken Books Inc.
- Lillard, A.S. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *The NAMTA Journal*, Vol. 38, No. 2, 137-174. Reprinted from the *American Journal of Play*, 5,2, 157-186.
- Logue, M., Robie, M., Brown, M., Waite, K. (2009). Read my dance: Promoting early writing through dance. *Childhood Education*, 85(4), 216-222.
- Lok, Dž. (1962). *Ogledi o ljudskom razumu*. Beograd: Kultura.
- Lotman, J.M. (1976). *Struktura umetničkog teksta*. Beograd: Nolit.
- Madsen, C.K., Geringer, J.M. (1983). Attending behavior as a function of in-class activity in university music classes. *Journal of Music Therapy*, 20, 30-38.

- Madsen, C.K., Geringer, J.M. (2001). A Focus of Attention Model for Meaningful Listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 147, The 18th International Society for Music Education ISME Research Seminar (Winter, 2000/2001), 103-108.
- Madsen, C.K., Geringer, J.M. (2008). Reflections on Puccini's *La Bohème*: Investigating a model for listening. *Journal of Research in Music Education*.
- Madsen, C.K., Kuhn, T.L. (1994). *Contemporary music education*, (2nd ed.). North Carolina: Contemporary Publishing Raleigh,.
- Madsen, C.K., Fredrickson, W.E. (1993). The experience of musical tension: A replication of Nielsen's research using the continuous response digital interface. *Journal of Music Therapy*, 30, 46-57.
- Madsen, C.K., Byrnes, S.R., Capperella-Sheldon, D.A., Brittin, R.V. (1993). Aesthetic responses to music: Musicians vs. nonmusicians. *Journal of Music Therapy*, 30(3), 174-191.
- Makjanić, V., Završki, J. (1979). *Glazbeni odgoj za I, II i III razred osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9-12.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. In C. P. Edwards, L. Gandani, G. Forman (Eds.) (1998). *The one hundred languages of children: The Reggio Emilia approach-Advanced reflections*. Westport, CT: Ablex Publishing. 49-97.
- Manasteriotti, V. (1977). *Muzički odgoj na početnom stupnju. Metodske upute za odgajatelje i nastavnike razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Martenot, M. (1966). *Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Editorial Ricordi Americana.
- Martenot, M. (1979). *Método Martenot. Solfeo. Formación y desarrollo musical. Guía didáctica del maestro*. Buenos Aires. Ricordi Americana.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Matijević, M. (2001): *Alternativne škole*, Zagreb: Tipex.

- Мирковић-Радос, К., Матић, Е. (1986). *Музика и предшколско дете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Mellor, L. (2000). Listening, language and assessment: the pupils' perspective. *B. J. Music Ed.*, 17:3, 247-263.
- Merleau-Ponty, M. (1990). *Fenomenologija percepcije*. Sarajevo: Veselin Masleša – Svjetlost.
- Merlo-Ponti, M. (2016). *Sezanova sumnja. Oko i duh i drugi ogledi o stvarnosti*. Beograd: Službeni glasnik.
- Merriam, A.P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Meyer, L.B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Montessori, M. (1970). *Spontaneous activity in education*. New York, NY: Schocken Books.
- Montesori, M. (2006). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.
- Montesori, M. (2017). *Otkriće deteta*. Beograd: Propolis Books.
- Montessori, M., Gutek, G.L. (2004). *The Montessori Method: The origins of an educational innovation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Morrison, C. (2009). Music Listening as Music Making. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 43, No. 1, 77-91.
- Mursell, J.L. (1937). *The psychology of music*. New York: W.W. Norton.
- McMahon, O. (1986). Implications of recent research into aspects of music in early childhood. *International Society for Music Education Yearbook*, 13, 161-164.
- Nawrot, E.S. (2003). The perception of emotional expression in music: Evidence from infants, children and adults. *Psychology of Music*, 31, 75-92.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton Century Crofts.

- Nelson, J., Zobairi, N. (1999). Multiple literacies: The whole mind at work. *International Journal of Early Childhood*, 31(2), 82–90.
- Nielsen, F.V. (1987). Musical 'tension' and related concepts. In: T.A. Sebeok, J. Umiker-Sebeok (Eds.) (1987). *The Semiotic Web '86. An International Yearbook*. Berlin: Mouton de Gruyter. 491-514.
- Nyland, B., Acker, A. (2012). Young children's musical explorations: The potential of using Learning Stories for recording, planning and assessing musical experiences in a preschool setting. *International Journal of Music Education*, 30(4), 328–340.
- Огњеновић, П. (2003). *Психолошка теорија уметности*. Београд: Гутенбергова галаскија.
- Ognjenović, P. (2011). *Psihologija opažanja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Orff C. (1932). Gedanken über Musik mit Kindern und Laien. In: B. Haselbach (ed.) (1932). *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk - Basic Texts from the Years 1932-2010*. Mainz, Germany: Schott Music. 66-77.
- Orff C. (1963). Orff-Schulwerk - Past and future. In: B. Haselbach (ed.) (1963). *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk - Basic Texts from the Years 1932-2010*. Mainz, Germany: Schott Music. 134-159.
- Pavlov, T. (1947). *Teorija odraza*. Beograd: Kultura.
- Парезановић, К. (2014). Педагошки ставови Јана Амоса Коменског и Жан-Жака Русоа: Значај активности, стваралаштва, дидактичких игара и дидактичких материјала у музичкој педагогији. У: *Уметност и култура данас*, Зборник радова са научног скупа одржаног 11-12.10-2013. године, Ниш: Факултет уметности у Нишу, 167-174.
- Parsons, M. (1976). A suggestion concerning the development of aesthetic experiences in children. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 34, 305-314.
- Parsons, M. (1978). Developmental stages in children's aesthetic responses. *Journal of Aesthetic Education*, 12, 83-104.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Passmore, J. (1991) *Serious Art: A Study of the Concept in All the Major Arts*, London: Duckworth.
- Paynter, J. (2002). Music in the school curriculum: why bother?. *British Journal of Music Education*, 19, 215-226.
- Pestalozzi, J.H., Holland, L.E., Cooke, E., Robinson, D.N., Green, J.A. (1977). *How Gertrude teaches her children; Pestalozzi's educational writings*. Washington, DC: University Publications of America.
- Petzold, R.G. (1966). *Auditory perception of musical sounds by children in the first six grades*. (Cooperative Research Project No. 1051). Madison, WI: University of Wisconsin.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1982). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Platon, (1979). *Teetet: ili o znanju, istraživački dijalog*. Zagreb: Naprijed.
- Podđakov, N.N. (1992). *Praktično mišljenje kod dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2008). Београд: *Службени гласник – Просветни гласник*, бр. 4, 2/2008.
- Правилник о општим основама предшколског програма (2006). Београд: *Службени гласник – Просветни гласник*, бр. 1, 14/2006.
- Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2017). Београд: *Службени гласник РС –Просветни гласник*, број 10/17.
- Pramling, N. (2009). External representation and the architecture of music: Children inventing and speaking about notations. *B. J. Music. Ed.*, 26:3, 273–291.

- Price, H.E. (1983). The effect of conductor academic task presentation, conductor reinforcement, and ensemble practice on performer's musical achievement, attentiveness, and attitude. *Journal of Research in Music Education*, 57, 245-257.
- Pflederer, M. (1966). How Children Conceptually Organize Musical Sounds. *Bulletin of the CRME*, 7, 1-12.
- Philipps, S. (1999). Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Radica, D. (2011). Uloga vizualne predodžbe glazbenog prostora i vremena u učenju i razumevanju glazbe, U: *II međunarodni simpozij glazbenih pedagoga – Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih I budućih promjena*, Monografija radova, Pula: Sveučilište Jurija Dobrile, 105–121.
- Ракић, В. (1946). *Васпитање игром и уметношћу*. Београд: Просвета.
- Rasel, B. (1962). *Istorija zapadne filosofije*. Beograd: Kosmos.
- Reybrouck, M., Verschaffel, L., Lauwerier, S. (2009). Children's graphical notations as representational tools for musical sense-making in a music-listening task. *British Journal of Music Education*, 26, 189-211.
- Rinaldi, C. (2001). Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. In: L. Gandini, C. Edwards (Eds.) (2001). *Bambini: The Italian approach to infant-toddler care*. New York: Teachers College Press. 49-54.
- Rodriguez, C.X., Webster, P.R. (1997). Development of Children's Verbal Interpretative Responses to Music Listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 134 (Fall, 1997), 9-30.
- Sadek, A.A.M. (1987). Visualization of Musical Concepts. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 91, Eleventh International Seminar on Research in Music Education (Spring, 1987), 149-154.
- Seashore, C.E. (1919). *The psychology of musical talent*. New York: Silver Burdett.
- Seitz, M., Hallwachs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?*. Zagreb: Educa.
- Serafine, M.L. (1988). *Music as Cognition. The Development of Thought in Sound*. New York: Columbia University Press.

- Sloboda, J. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press
- Sloboda, J. (1991). Music structure and emotional response: Some empirical findings. *Psychology of Music*, 79(2), 110-120.
- Sloboda J. (1999). Music - where cognition and emotion meet. *The Psychologist*, 12(9), 450-455.
- Sims, W.L. (1986). The Effect of High versus Low Teacher Affect and Passive versus Active Student Activity during Music Listening on Preschool Children's Attention, Piece Preference, Time Spent Listening, and Piece Recognition. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 34, No. 3, 173-191.
- Sims, W.L. (1990). Sound Approaches to Elementary Music Listening. *Music Educators Journal*, Vol. 77, No. 4, Special Focus: Listening (Dec., 1990), 38-42.
- Sims, W.L. (1995). Children's Ability to Demonstrate Music Concept Discriminations in Listening and Singing. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 43, No. 3 (Autumn, 1995), 204-221.
- Sims, W.L., Nolker, D.B. (2002). Individual Differences in Music Listening Responses of Kindergarten Children. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 50, No. 4 (Winter, 2002), 292-300.
- Smith, A. (1973). Feasibility of Tracking Musical Form as a Cognitive Listening Objective. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 21, No. 3 (Autumn, 1973), 200-213.
- Smith, K.C., Cuddy, L.L., Upitis, R. (1994). Figural and Metric Understanding of Rhythm. *Psychology of Music*, 22(2), 117-35.
- Smith, W. (2003). *Learning about music*. Canberra: Early Childhood Australia (ECA) Learning at home series, 3.
- Steiner, R. (1995). *Pedagoška osnova i ciljevi waldorfske škole*, Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.
- Стошић, А. (2008). Могућности примене мултимедијалне технологије у настави музичке културе. *Иновације у настави*, XXI, 2008/1, Београд: Учитељски факултет, 88-97.

- Стратегија развоја образовања до 2020. године (2012). Београд: *Службени гласник Републике Србије - Просветни гласник*, бр. 107/2012.
- Suzuki, S. (1981). *Ability Development from Age Zero*. Secaucus, NJ: Suzuki Method International, Summy-Birchard.
- Suzuki, S. (1988). *How to Teach Suzuki Piano*. Suzuki Method International.
- Supičić, I. (1977). Expression and Meaning in Music, *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, Vol. 2, No. 2, 193-212.
- Suthers, L., Niland, A. (2007). An exploration of young children's engagement with music experiences. In: K. Smithrim, R. Uptitis (Eds.) (2007). *Listen to their voices: Research and practice in early childhood*. Waterloo, ON, Canada: Canadian Music Educators' Association. 19–33.
- Scott-Kassner, C. (1992). Research on music in early childhood. In: R. Colwell, (Ed.) (1992). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer. 633-650.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (2002). *Teaching Music Musically*. London and New York: Routledge.
- Swanwick, K., Franca, C.C. (1999). Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, 16(1), 5–20.
- Swanwick, K., Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305–339.
- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, 17, 51-60.
- Tan, S.-L., Kelly, M. (2004). Graphic representations of short musical compositions. *Psychology of Music*, Vol. 32(2), 191-212.
- Terzić, E. (1998). *Analiza i vrednovanje udžbenika muzičke kulture u osnovnoj školi u Mađarskoj i Srbiji*. Београд: Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju.
- Терзић, Е. (2003). Слушање музике у првом циклусу обавезног образовања, *Зборник радова*, бр. 4, Ужице: Учитељски факултет, 203-218.

- Tolchinsky, L. (2007) The multiple functions of external representations: Introduction. In: E. Teubal, J. Dockrell, L. Tolchinsky (Eds.) (2007). *Notational Knowledge: Developmental and Historical Perspectives*. Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers. 1–10.
- Trehub, S. (2006). Musical predispositions in infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 1–16.
- Trehub, S., Hannon, E. (2005). Infant music perception: Domain-general or domain-specific mechanisms?. *Cognition*, 100, 73–99.
- UNESCO (2012). *Arts Education, from diversity to sustainability*. First Celebration of International Arts Education Week. Презенто 4.1.2018. ca: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Symposiumprogramme_EN.pdf
- Upitis, R. (1987a). Children's understanding of rhythm: The relationship between development and music training. *Psychomusicology*, 7 (1), 41-60.
- Upitis, R. (1987b). Toward a model for rhythm development. In: J.C. Peery, I.W. Peery, T. W. Draper (Eds.) (1987). *Music and child development*. New York: Springer-Verlag. 54-79.
- Upitis, R. (1990). Children's invented notations of familiar and unfamiliar melodies. *Psychomusicology*, 8 (2), 151-161.
- Upitis, R. (1992). *Can I Play You My Song? The Compositions and Invented Notations of Children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Upitis, R. (1993). Children's Invented Symbol Systems: Exploring Parallels between Music and Mathematics, *Psychomusicology*, 12(1): 52–57.
- Falck, R., Rice, T. (1982). *Cross-cultural perspectives on music*. Toronto: University of Toronto Press.
- Falter, H.E. (2018). An Examination of Elementary General Music Teaching Practices for Congruence with the Reggio Emilia Approach. Music Graduate Theses & Dissertations. Презенто 21.4.2019. ca https://scholar.colorado.edu/musi_gradetds/7

- Филиповић, С., Каменов, Е. (2009). *Мудрост чула*. III део, *Дечје ликовно стваралаштво*. Нови Сад: Драгон.
- Finney, J. (2002). Music education as aesthetic education: a rethink. *British Journal of Music Education*, 19, 119-134.
- Flowers, P. (1983). The effect of instruction in vocabulary and listening on nonmusicians' descriptions of changes in music. *Journal of Research in Music Education*, 31, 179-189.
- Flowers, P. (1984). Attention to elements of music and effect of instruction in vocabulary on written descriptions of music by children and undergraduates. *Psychology of Music*, 12, 167-24.
- Flowers, P. (1990). Listening: The key to describing music. *Music Educators Journal*, 77, 21-23.
- Flowers, P. (1993). Evaluation in early childhood music. In: M. Palmer, W.L. Sims (Eds.) (1993). *Music in preschool: Planning and teaching*. Reston, VA: Music Educators National Conference. 37-43.
- Flowers, P. (2001). Patterns of Attention in Music Listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 148, 48-59.
- Forsythe, J.L. (1977). Elementary student attending behavior as a function of classroom activities. *Journal of Research in Music Education*, 25, 228-239.
- Frega, A.L. (1996). A Comparison of the Teaching Strategies of Maurice Martenot and Edgar Willems: Conclusions and Implications for Future Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 127, 63-71.
- Froebel, F. (1885). *The education of man*. New York, NY: A. Lovell & Co.
- Fung, C.V., Gromko, J.E. (2001). Effects of Active Versus Passive Listening on the Quality of Children's Invented Notations for Two Korean Pieces. *Psychology of Music*, 29(2), 128-138.
- Haack, P. (1990). Beyond objectivity: The feeling factor in listening. *Music Educators Journal*, 77(4), 28-32.
- Habermejer, Š. (2001). *Prava muzika za vaše dete*. Čačak: Inter Gradex Trade.

- Hair, H. (1981). Verbal identification of musical concepts. *Journal of Research in Music Education*, 29,1, 1-21.
- Hair, H. (1987). Descriptive vocabulary and visual choices: Children's responses to conceptual changes in music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91, 59-64.
- Hair, H. (1993–94). Children's Descriptions and Representations of Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 119, 41–8.
- Hair, H. (2001). Children's Descriptions of Music: Overview of Research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 147, The 18th International Society for Music Education ISME Research Seminar (Winter, 2000/2001), 66-71.
- Hall, D. (1960). *Orff-Schulwerk music for children: Teacher's manual*. London: Schott.
- Hallam, S., Papageorgi, I. (2016). Conceptions of musical understanding. *Research Studies in Music Education*, Vol. 38(2), 133-154.
- Han, Y.-J. (2016). Expanding Music Listening Experience Through Drawing. *General Music Today*, Vol. 29(3) 12-18.
- Hanna, W. (2014). A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 42, Issue 4, 287-294.
- Hanslik, E. (1998). *O muzički lijepom*. Beograd: Plato, Biblioteka Episteme, 12.
- Hargreaves, D. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music*, Special Issue, 51-54.
- Hargreaves, D., Marshall, N., North, A. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147-163.
- Hare, F.G. (1977). Dimensions of music perception, *Scientific Aesthetics*, 1:27, 1-28.
- Хаци-Јованчић, Н. (2012). *Уметност у општем образовању: Функције и приступи настави*. Београд: Учитељски факултет, Klett.
- Hedden, S.K. (1981). Music Listening Responses of Groups Differing in Music Listening Achievement. *Psychomusicology*, 1, 52–58.

- Holahan, J., Saunders, T.C., Goldberg, M. (2000). Tonal cognition in pattern discrimination: Evidence from three populations. *Journal of Research in Music Education*, 48, 162-17.
- Calvin-Campbell, K. (1998). Supporting the Development of the Whole Child through Orff Schulwerk, Montessori and Multiple Intelligences. *Elementary and Childhood Education*, 1-3, 3-33.
- Campbell, P.S. (1998). The musical cultures of children. *Research Studies in Music Education*, 11, 42-51.
- Campbell, P.S. (2005). Deep listening to the musical world. *Music Educators Journal*, 92(1), 30-36.
- Carterette, E.C., Kendall, R.A. (1999). Comparative music perception and cognition. In: D. Deutsch (Ed.) (1999). *The psychology of music*. San Diego, CA: Academic Press. 725-791.
- Cozzutti, G., Blessano, E., Romero-Naranjo, F.J. (2014). Music, Rhythm and movement: A comparative study between the BAPNE and Willems Methods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 13-18.
- Colgan, A.D. (2016). The Epistemology Behind the Educational Philosophy of Montessori: Senses, Concepts, and Choice. *Philosophical Inquiry in Education*, Vol. 23, No. 2, 125-140.
- Copland, A. (1959). *Music and Imagination*. New York: Mentor Books.
- Costa-Giomi, E., Descombes, V. (1996). Pitch labels with single and multiple meanings: A study with French-speaking children. *Journal of Research in Music Education*, 44, 204-214.
- Cross, I. (2001). Music, mind and evolution. *Psychology of Music*, 29(1), 95-102.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Chi, M. (2009). Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73-105.
- Choksy, L. (2000). *The Kodály Method I: Comprehensive Music Education*. 3rd ed.. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Chosky, L., Abramson, R.M., Gillespie, A.E., Woods, D., York, F. (2001). *Teaching Music In The Twenty-First Century*. 2nd Edition. New York: Pearson Education.
- Walker, R. (1981). The Presence of Internalised Images of Musical Sounds. *Council for Research in Music Education*, 66–67, 107–12.
- Walker, R. (1983). Children's Perceptions of Horses and Melodies. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 76 (Fall, 1983), 30-41.
- Walker, R. (1985). Mental Imagery and Musical Concepts: Some Evidence from the Congenitally Blind. *Council for Research in Music Education*, 85, 229–38.
- Walker, R. (1987). The Effects of Culture, Environment, Age, and Musical Training on Choices of Visual Metaphors for Sound. *Perception and Psychophysics*, 42(5), 491–502.
- Walker, R. (1992). Auditory-Visual Perception and Musical Behavior. In: R. Colwell (Ed.) (1992). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer. 344–359.
- Wang, D.P.-C. (2008). The quantifying analysis of effectiveness of music learning through the Dalcroze musical method. *US-China Education Review*, Vol. 5, No. 9, 32-41.
- Ward, J. (1936). *Music. Second year. Teachers Manual*. Washington: The Catholic Education Press.
- Ward, J., Perkins, E. (1920). *Music. First year*. Washington: The Catholic Education Press.
- Webster, P., Richardson, C.P. (1993). Asking children to think about music. *Arts Education Policy Review*, 94, 7–11.
- Webster, P., Schlenrich, K. (1982). Discrimination of pitch direction by preschool children with verbal and nonverbal tasks. *Journal of Research in Music Education*, 30, 151-161.
- Willems, E. (1961). *Bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. (1964). *El ritmo musical*. Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. (1981). *El valor de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós

VI ПРИЛОЗИ

Прилог 1

Експериментални програм - вежбе

ИНИЦИЈАЛНО ТЕСТИРАЊЕ	
Облици рада	фронтални, индивидуални
Наставне методе	Метода усменог излагања, метода демонстрације, дијалогска метода.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	- Антоњин Дворжак: <i>Словенски плес</i> , Оп. 46 No. 8, G-dur (Antonín Dvořák: <i>Slavonic Dance in G minor</i> , Op. 46 No. 8); - Тест музичке перцепције - Папир формата А4 за визуелне одговоре
Помоћна наставна средства	Рачунар, звучници
Циљ	
Циљ иницијалног тестирања био је да се деца тестирају, тј. да се одреди на ком нивоу је њихова перцепција и рецепција слушаног музичког дела, али и какав је квалитет њихових визуелних и вербалних репрезентација слушане музике, имајући у виду да раније нису имала прилике да музичко дело активно слушају и доживљавају.	
Артикулација тестирања	
<p>На почетку тестирања деци су дата обавештења и упутства како ће протећи тестирање и шта се од њих тражи.</p> <p>Када је свако дете добило Тест перцепције и рецепције вођен је разговор о питањима унутар њега и на који начин је потребно одговорати на њих. Композиција је репродукована једном да је деца перципирају као целину. У наредна два слушања од деце је тражено да одговоре на питања из Теста перцепције и рецепције – први пут на прва 4 питања из Теста, а други пут на последња два питања.</p> <p>У следећој фази било је предвиђено тестирање дечјих визуелних репрезентација слушане композиције. Пре него што је композиција поново репродукована, деца су добила празан папир формата А4. Затим су дате инструкције: „Када поново будете чули ову композицију, покушајте да створите било какве ознаке да бисте представили композицију коју слушате. Покушајте да представите било које карактеристике или осећања које опажите у музици”. Деца су подстакнута да користе сва расположива средства изражавања - музичке симболе, речи, цртеже, знаке, облике, итд., како би што верније представила слушану композицију.</p> <p>Последња фаза била је предвиђена за тестирање вербалних репрезентација деце. Са сваким дететом је вођен разговор у вези са његовим импресијама о слушаној композицији, осећањима која је у њему пробудила, или опаженим изражајним средствима музике.</p>	

Вежба број 1	
Тема	<i>Мапа слушања</i>
Облици рада	фронтални, индивидуални
Наставне методе	Метода усменог излагања, метода демонстрације, дијалогска метода.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	- Рихард Штраус: <i>Тако је говорио Заратустра - Излазак сунца</i> (Richard Strauss: <i>Also sprach Zarathustra - Sunrise</i>); - Мапа слушања (преузето из Kerchner, J. (2014). <i>Music Across the Senses: Listening, Learning and Making Meaning</i> . Oxford: Oxford University Press, 123)
Помоћна наставна средства	Рачунар, звучници, пројектор, презентација
Корелација	Ликовна култура, Физичко васпитање, Математика, Српски језик
Циљ и задаци	
Подстицање и неговање способности слушања музике; упознавање деце са музичким делом; уочавање и упознавање са ликовним елементима и композиционим принципима; повезивање слике и музике; оспособљавање деце за уочавање детаља; развијање језичких способности.	
Артикулација вежбе	
<p>На почетку вежбе са децом је вођен разговор у вези са геометријским телима и фигурама, линијама, правцу и смеру кретања, величинама. Разговарано је и о схематском представљању у свакодневном животу и у специфичним областима људске делатности - нпр. у музици.</p> <p>У следећој фази вежбе пред децом је била мапа слушања (схематски приказ) композиције коју ће касније слушати (Прилог 11). Објашњен је појам мапе слушања и чему она служи. Деца су била подстицана да, посматрајући и коментаришући фигуре и линије на мапи слушања, дођу до одговора какву би музику она могла да представља, тј. какве би биле карактеристике те музике.</p> <p>Следећа фаза доноси слушање композиције, разговор о слушаном делу - о извођачком саставу, карактеру, темпу, динамици, да ли је композиција од раније позната деци. Посебна пажња посвећена је разговору о мелодији композиције и извођачком саставу, јер су они заправо представљени на мапи слушања.</p> <p>У току последње фазе вежбе од деце је тражено да слушају Штраусову композицију пратећи мапу слушања. Као надоградњу слушања и праћења мапе слушања од деце је такође тражено да се изразе покретом, тј. да покретима тела или руку представе музику коју су слушала. На тај начин, могла су да освесте чињеницу да музика може да буде представљена на више начина - формалном нотацијом, мапом слушања, покретом.</p>	

Вежба број 2	
Тема	<i>Мапа слушања</i>
Облици рада	фронтални, индивидуални, групни
Наставне методе	Метода усменог излагања, метода демонстрације, дијалогска метода, метода рада са текстом, метода практичног вежбања.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	- Антонио Вивалди: <i>Јесен – Allegro</i> (Antonio Vivaldi: <i>Autumn - Allegro</i>); - Мапа слушања (преузето из Kerchner, J. (2014). <i>Music Across the Senses: Listening, Learning and Making Meaning</i> . Oxford: Oxford University Press, 121)
Помоћна наставна средства	Рачунар, звучници, пројектор, презентација
Корелација	Ликовна култура, Физичко васпитање, Српски језик
Циљ и задаци	
<p>Подстицање и неговање способности слушања музике; упознавање деце са музичким делом; уочавање и упознавање са ликовним елементима и композиционим принципима; повезивање речи, слике и музике; оспособљавање деце за уочавање детаља; развијање способности разумевања поетског текста; развијање језичких способности; развијање осећаја за ритам код деце.</p>	
Артикулација вежбе	
<p>На почетку вежбе деци је прочитан сонет који је Антонио Вивалди написао за композицију <i>Јесен</i> из циклуса <i>Четири годишња доба</i>. Од њих је тражено да пажљиво слушају, како би касније разговарали о тексту и његовом значењу. Након разговора о тексту сонета, вођен је разговор како би овај текст могао бити представљен музиком - да ли би она била брза или спора, или би се темпо мењао, какви би били динамика и карактер, који би се инструменти чули, итд. Деца су подстицана да дају објашњења својих одговора и идеја.</p> <p>Следећа фаза доноси слушање композиције, разговор о слушаном делу - о извођачком саставу, карактеру, темпу, динамици, да ли је композиција од раније позната деци. Деци се поставља питање, према њиховом мишљењу који од делова текста је представљен музиком. Посебна пажња посвећена је разговору о ритму композиције, јер је представљен на мапи слушања.</p> <p>У следећој фази вежбе деци је представљена мапа слушања. Разговарано је о ритмичком мотиву који је представљен и који се све време у току става понавља. Од деце је тражено да неколико пута понове представљени ритам тапшући, док не усвоје његово извођење. Након тога, слушали су композицију пратећи мапу слушања и изводећи ритам. Након извођења ритма, вођена је дискусија о праћењу музике тапшањем - о тешкоћама у ритмичком извођењу, паду концентрације, умору, итд. Приликом следећег слушања деца су подељена у групе - учесници сваке групе су, на знак наставника, ритмички пратили одређен део композиције, надовезујући се једни на друге.</p> <p>Оваква вежба допринела је развијању способности слушања код деце, развијању пажње и унапређењу ритмичких способности.</p>	

Вежба број 3	
Тема	<i>Мапа слушања</i>
Облици рада	фронтални, индивидуални
Наставне методе	Метода усменог излагања, метода демонстрације, дијалогска метода, метода рада са текстом, метода практичног вежбања.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	- Камиј Сен-Санс: <i>Карневал животиња - Петлови и кокошке</i> (Camille Saint-Saens: <i>Carnival of the Animals - Poules et Coqs</i>); - Папир формата А4 за мапе слушања
Помоћна наставна средства	Рачунар, звучници
Корелација	Ликовна култура
Циљ и задаци	
<p>Подстицање и неговање способности слушања музике; упознавање деце са музичким делом; уочавање и упознавање са ликовним елементима и композиционим принципима; повезивање слике и музике; оспособљавање деце за уочавање детаља; развијање језичких способности.</p>	
Артикулација вежбе	
<p>С обзиром да су деца у оквиру претходних вежби већ стекла одређена искуства у вези са мапама слушања, ова вежба замишљена је да подстакне дечје пажљиво слушање музике, њихову перцепцију и стваралаштво.</p> <p>У првој фази вежбе деца су слушала композицију <i>Петлови и кокошке</i> из <i>Карневала животиња</i>. Посебна пажња посвећена је разговору о композицији – какав је темпо, динамика, мелодија, ритам, ко изводи композицију.</p> <p>Приликом следећег слушања композиције деца су имала задатак да осмисле како би композицију представила на мапи слушања - која изражајна средства или карактеристике музике би представила.</p> <p>Свако дете слушало је композицију и представљало на мапи. Након тога, свако је давао објашњење своје мапе слушања и на које карактеристике музике је обратио пажњу. Следећа фаза била је поновно слушање композиције уз праћење мапе слушања.</p> <p>Као надоградњу слушања и праћења мапе слушања од деце је тражено да се изразе покретом, тј, да покретима тела или руку представе музику коју су слушала.</p>	

Вежба број 4	
Тема	Синкретизам уметности
Облици рада	фронтални, индивидуални
Наставне методе	Метода усменог излагања, дијалoшка метода, метода рада са текстом.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	<ul style="list-style-type: none"> - Луис Клод Дакин: <i>Кукавица</i> (Louis Claude Daquin: <i>The Cuckoo</i>); - Десанка Максимовић: <i>Кос и нос</i>; - Слободан Димитријевић: <i>Птица</i> (кубизам, уље на платну); - Бојана Кнежевић: <i>Птице</i> (акрил на платну); - Дечји цртеж: <i>Птице</i>; - Оскар Когој: <i>Рајска венетска птица</i> (порцелан, позлата) - Душан Рајшић: <i>Птица</i> (метал)
Помоћна наставна средства	Рачунар, звучници, пројектор, презентација
Корелација	Ликовна култура, Српски језик
Циљ и задаци	
<p>Подстицање и неговање способности слушања музике; упознавање деце са музичким делом; уочавање и упознавање са ликовним елементима и композиционим принципима; повезивање речи, слике и музике; оспособљавање деце за уочавање детаља; развијање способности разумевања поетског текста; развијање језичких способности; развијање осећаја за ритам код деце.</p>	
Артикулација вежбе	
<p>На почетку вежбе са децом је вођен разговор о инспирацији, изражајним средствима различитих уметности, материјалима, медијима.</p> <p>Деци је изрецитована песма <i>Кос и нос</i> Десанке Максимовић. Од њих је тражено да пажљиво слушају, како би био вођен разговор о птицама из песме - како изгледају, како се оглашавају. Постављено је питање како би птице из песме биле представљене музиком (какав би био темпо, динамика, карактер, који би инструменти представили коју птицу).</p> <p>У следећој фази деци су приказане слике различитих аутора, израђених у различитим техникама. Вођен је разговор о посматраним сликама - у ком су медијуму, техници, бојама израђене. Какви су потези сликара, да ли су статичне/динамичне. Постављено је питање како би биле представљене музиком и какаве би биле њене карактеристике.</p> <p>Наредна фаза била је посвећена посматрању репродукцијa скулптура. Као и о сликама, и о скулптурама је разговарано - од ког су материјала направљене, да ли су статичне/динамичне, како би биле представљене музиком.</p> <p>У завршној фази слушана је композиција <i>Кукавица</i> Дакина. Разговарано је о њеним карактеристикама - да ли је статична или динамична, ко је изводи, каквог је карактера, која су осећања представљена.</p> <p>Цела вежба бавила се подстицањем деце да размишљају о представљању једног појма, појаве, предмета различитим медијима, да промишљају о изражајним средствима различитих уметности, да проналазе сличности и разлике.</p>	

Вежба број 5	
Тема	Мултимедијалност
Облици рада	фронтални, индивидуални
Наставне методе	Метода усменог излагања, дијалогска метода, метода рада са текстом.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	<ul style="list-style-type: none"> - П.И. Чајковски: <i>Крцко Орашчић</i> Оп. 71А - <i>Игра шећерне виле</i> (P.I. Tchaikovsky: <i>The Nutcracker Suite</i>, Op. 71A - <i>Dance of the Sugar Plum Fairy</i>); - цртани филм; - балет; - извођење на чашама; - Е. Т. А. Хофман: <i>Крцко Орашчић – Царство лутака</i>
Помоћна наставна средства	Рачунар, звучници, пројектор
Корелација	Ликовна култура, Српски језик
Циљ и задаци	
Подстицање и неговање способности слушања музике; упознавање деце са музичким делом; упознавање са балетом; опособљавање деце за уочавање детаља; развијање језичких способности.	
Артикулација вежбе	
<p>На почетку вежбе са децом је разговарано о бајкама - њиховој тематици, ликовима, радњи, поруци и поуци. Такође дискутовало се о изражајним средствима различитих уметности, материјалима, медијима.</p> <p>Након разговора деци је прочитан одломак из књиге Теодора Хофмана <i>Крцко Орашчић - Царство лутака</i>. Деца су подстицана да пажљиво слушају и замишљају прочитано. Након читања, вођен је разговор о бајци, ликовима, радњи, каква би музика могла да представи бајку. Деци је напоменуто да је споменута бајка била инспирација Петру Иљичу Чајковском за његово познато дело - балет <i>Крцко Орашчић</i>.</p> <p>Деци је презентован цртани филм са музиком из балета. Након гледања цртаног филма вођен је разговор - како је музика представљена анимацијом, какви су покрети ликова, итд.</p> <p>У следећој фази вежбе деца су гледала одломак из балета. Разговарано је о балету - појму балета и игре, сценографији, костимима. Деца су последње гледала извођење на чашама одломка из балета. После је вођен разговор о датом извођењу, као и могућностима различитих извора звука.</p>	

Вежба број 6	
Тема	Вођени покрет
Облици рада	фронтални, индивидуални, групни
Наставне методе	Метода усменог излагања, метода демонстрације, дијалогска метода, метода рада са текстом, метода практичног вежбања.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	- Карл Орф: <i>Carmina Burana - Ecce gratum</i> (Carl Orff: <i>Ecce gratum</i>)
Помоћна наставна средства	Рачунар, звучници
Корелација	Ликовна култура, Физичко васпитање
Циљ и задаци	
Подстицање и неговање способности слушања музике; упознавање деце са музичким делом; подстицање деце на покрет; повезивање покрета и музике.	
Артикулација вежбе	
<p>На почетку вежбе са децом је вођен разговор о покрету и музици, шта се све може дочарати покретом – која изражајна средства музике и на који начин.</p> <p>У следећој фази репродукована је нумера <i>Ecce gratum</i> из композиције <i>Carmina Burana</i> Карла Орфа. Деца су је пажљиво слушала. Након првог слушања одговарала су на питања у вези са осећањима која је у њима изазвала и какво је њихово мишљење о томе шта је представљено музиком. Деци је прочитан текст одломка и разговарано је о њему. У следећем слушању нумере деци је био дат задатак да одреде, у односу на промене у мелодији, темпу и динамици, карактеру, колико нумера има делова. Разговарано је о карактеристикама сваког.</p> <p>Следећа фаза вежбе била је предвиђена за увођење покрета у активност слушања композиције. Композиција је репродукована још једном, а задатак деце је био да свако за себе осмисли покрете уз музику. Након првог извођења покрета разговарано је у вези са изборима деце. Следећи задатак био је да деца заједно са наставником осмисле какве покрете би изводили у одређеним деловима композиције. Уз последње слушање цело одељење/група је извело одређене покрете.</p>	

Вежба број 7	
Тема	Слика – музика - покрет
Облици рада	фронтални, индивидуални, групни
Наставне методе	Метода усменог излагања, метода демонстрације, дијалогска метода, метода рада са текстом, метода практичног вежбања.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	- Пабло Пикасо: <i>Три музичара</i> (Pablo Picasso: <i>Three Musicians</i>)
Помоћна наставна средства	Рачунар, пројектор, презентација, дечји музички инструменти
Корелација	Ликовна култура, Физичко васпитање
Циљ и задаци	
Подстицање и неговање способности слушања музике; упознавање деце са музичким делом; уочавање и упознавање са ликовним елементима, подстицање деце на покрет; повезивање покрета и музике.	
Артикулација вежбе	
<p>На почетку вежбе деци је приказана репродукција слике <i>Три музичара</i> Пабла Пикаса. Разговарано је о сликару, његовој идеји и карактеристикама слике - форми, бојама, техници, шта је на слици представљено.</p> <p>Затим је вођен разговор како би ова слика могла бити представљена музиком - којим дечјим музичким инструментом и на који начин, а како гласом. Деца су заједно са наставником осмишљавала како би музиком представила који сегмент слике. Након осмишљене музике, свако дете је добило инструмент и упутства како се свира, да би заједнички извели „композицију”.</p> <p>Након неколико извођења, започет је разговор о покрету, слици и музици, шта се све може дочарати покретом.</p> <p>Последња фаза вежбе била је предвиђена за увођење покрета уз посматрање слике и извођење „композиције”. Деца су заједно са наставником изводила покрете уз музику.</p>	

Вежба број 8	
Тема	Композиција
Облици рада	фронтални, индивидуални, групни
Наставне методе	Метода усменог излагања, метода демонстрације, дијалогска метода, метода практичног вежбања.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	- Едвард Григ: <i>Марш патуљака</i> , 5. свеска <i>Лирских комада</i> , Оп. 54 - оркестарска верзија (Edvard Grieg: <i>March of the Trolls</i> , 5th book of <i>Lyriske stykker</i> , Op. 54 - Orchestral version); - Каспар: <i>Усамљено дрво</i> (Caspar David Friedrich: <i>Der einsame Baum</i>); - Пол Кле: <i>Од муње</i> (Paul Klee: <i>Vor Dem Blitz</i>); - Василиј Кандински: <i>Високо</i> (Wassily Kandinsky: <i>Quer und Hoch</i>)
Помоћна наставна средства	Рачунар, звучници, пројектор, презентација, репродукције слика на папиру - слагалица
Корелација	Ликовна култура, Математика, Српски језик
Циљ и задаци	
<p>Подстицање и неговање способности слушања музике; упознавање деце са музичким делом; уочавање и упознавање са ликовним елементима и композиционим принципима; повезивање слике и музике; оспособљавање деце за уочавање детаља; развијање језичких способности, подстицање логичког и креативног размишљања</p>	
Артикулација вежбе	
<p>На почетку вежбе инициран је разговор о композицији - појам, делови, где све имамо композицију, у којим медијима, итд.</p> <p>Деца су у наредној фази подељена у три групе. Свака група добија по једну слагалицу. Добија обавештење да је у питању репродукција једног уметничког дела. Задатак сваке групе јесте да склопи слику - репродукцију. Сви чланови једне групе требало је да дискутују о слици коју су склопили, да опазе њене делове, елементе, изражајна средства, да препознају њену тему.</p> <p>Након протекла времена предвиђеног за склапање слагалице наставник је водио разговор са децом из сваке групе о склопљеним уметничким делима, њиховим ауторима, материјалу, бојама, техникама, шта је на њима представљено, сликарском стилу, колико делова/равни свака слика има, итд. Деца су подстицана на разговор и активно учешће у дискусији.</p> <p>Следећа фаза вежбе била је предвиђена за разговор о појму композиције у музици и композитору, о инспирацији. Након разговора деца су три пута слушала композицију <i>Марш патуљака</i> - једном да чују целину, а друга два пута да одговоре на задатке које су добили пре сваког слушања - колико делова има композиција, који је извођачки састав, какви су темпо и динамика.</p> <p>На крају вежбе вођен је разговор о карактеристикама слушане композиције. Изведен је закључак да и музичко дело има одређену форму и делове, и да сваки од њих карактеришу одређене одлике, тј. одређена изражајна средства или промене у њима које чине да их перципирамо као нови сегмент у композицији.</p>	

Вежба број 9	
Тема	Инструменти
Облици рада	фронтални, индивидуални, групни
Наставне методе	Метода усменог излагања, метода демонстрације, дијалогска метода.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	- Едвард Григ: <i>У холу планинског краља</i> из свите <i>Пер Гинт</i> (Edvard Grieg: <i>In the Hall of the Mountain King from Peer Gynt</i>); - Игра <i>Продајемо инструменте</i> преузета из Milošević Simić, M. (2017). <i>Više od muzičke igre</i> . Beograd: Finesa, 73.
Помоћна наставна средства	Рачунар, звучници, пројектор
Корелација	Физичко васпитање, Српски језик
Циљ и задаци	
Подстицање и неговање способности слушања музике; упознавање деце са музичким делом и музичким инструментима; уочавање и упознавање са карактеристикама инструмената, подстицање деце на покрет; повезивање покрета и музике.	
Артикулација вежбе	
<p>Вежба је започета разговор о народном стваралаштву - митовима и бајкама. Након тога наставник је започео причу о миту <i>Пер Гинт</i>, о догодовштинама главног јунака, о елементима нестварног и бајковитог. Подстицао је децу да карактеристике овог мита упореде са бајком коју од раније знају. Вођен је разговор.</p> <p>Наставник је споменуо норвешког композитора Едварда Грига, упознао је децу са његовим стваралаштвом и његовом инспирацијом националним – норвешком природом, митовима, мелодијама итд.</p> <p>Деци је речено да ће слушати одломак из композиције <i>Пер Гинт</i>. Дат им је задатак да, на основу онога што су чули - елемената и карактеристика музике, покушају да одреде на који део приче о Пер Гинту их музика подсећа. Након слушања, вођен је разговор о слушаној композицији и њеним изражајним средствима.</p> <p>Како је идеја вежбе била да се деца упознају са инструментима, репродукован је снимак на коме композицију изводи оркестар Берлинске филхармоније. Од деце је тражено да пажљиво погледају снимак, са задатком да након гледања разговарају о инструментима које су препознала.</p> <p>Након следећег репродуковања снимка композиција је заустављана да би се разговарало о одређеним инструментима - каквог су облика, који су њихови делови, како се инструменти свирају, какав звук дају, итд.</p> <p>У завршном делу вежбе деци је демонстрирана игра <i>Продајемо инструменте</i> и објашњена су правила играња. Циљ је био да деца гласовима представе звучање одређених инструмената, али и да разговарају о карактеристикама тих инструмената.</p>	

Вежба број 10	
Тема	<i>Имитација звукова</i>
Облици рада	фронтални, индивидуални, групни
Наставне методе	Метода усменог излагања, метода демонстрације, дијалогска метода, метода рада са текстом, метода практичног вежбања.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	- Бенџамин Бритн: <i>Водич кроз оркестар за младе: Варијације и fuga на тему Хенрија Пурсела</i> (Benjamin Britten: <i>The Young Person's Guide to the Orchestra: Variations and Fugue on a Theme of Henry Purcell</i> , Op. 34); - <i>Прича о птици ругалици - по мотивима индијанске приче</i> , преузето из Војовић, D. (2012). <i>Прича у игри, игра у причи</i> . Interaktivne приче за decu. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, 88.
Помоћна наставна средства	Рачунар, звучници, пројектор, презентација, металофон
Корелација	Ликовна култура, Физичко васпитање, Српски језик
Циљ и задаци	
Подстицање и неговање способности слушања музике; упознавање деце са музичким делом; уочавање и упознавање са ликовним елементима и композиционим принципима; повезивање речи, слике и музике; оспособљавање деце за уочавање детаља; развијање способности разумевања поетског текста; развијање језичких способности; развијање осећаја за ритам код деце.	
Артикулација вежбе	
<p>На почетку вежбе деца су обавештена да ће слушати једну причу, али да ће активно учествовати. Подељена су у групе. Свакој групи дат је задатак и упутство када га изводе (сваки пут када се у тексту спомене реч која означава одређену птицу, група која имитира ту птицу изводи свој задатак). Сваки пут када је споменута тужна птица наставник је одсвирао тему из Бритнове композиције. Пре почетка причања приче – наставник је поновио тему неколико пута да је деца добро запамте.</p> <p>Деца су слушала причу коју је наставник приповедао, активно учествујући и изводећи покрете и стварајући различите звуке. Наставник је свирао тему <i>Водича кроз оркестар</i> сваки пут кад се огласила тужна птица.</p> <p>Након завршетка причања приче, вођен је разговор о причи, ликовима, радњи, звуцима.</p> <p>Последња фаза вежбе била је предвиђена за слушање одломка из Бритнове композиције. Деца су имала задатак да препознају колико пута се тема чула.</p> <p>Ова вежба је интегрисала драмске садржаје.</p>	

Вежба број 11	
Тема	<i>Програмност</i>
Облици рада	фронтални, индивидуални, групни
Наставне методе	Метода усменог излагања, метода демонстрације, дијалогска метода, метода рада са текстом, метода практичног вежбања.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	- <i>Смешна симфонија - Симфонија на фарми (Silly Symphony - Farmyard Symphony)</i> - цртани филм; - Песма <i>Петлић</i> - текст: С. Гргић, музика: Е. Главник; - Јохан Штраус Син: <i>Анина полка (Johann Strauss (Son): Appen-Polka)</i>
Помоћна наставна средства	Рачунар, звучници, пројектор, презентација
Корелација	Физичко васпитање, Српски језик
Циљ и задаци	
Подстицање и неговање способности извођења и слушања музике; упознавање деце са музичким делом; повезивање речи, слике и музике; оспособљавање деце за уочавање детаља; развијање способности разумевања поетског текста; развијање језичких способности; развијање осећаја за ритам код деце.	
Артикулација вежбе	
<p>На почетку вежбе са децом је разговарано о цртаном филму - који и какви су ликови, радња, музика у пратњи, да ли имају омиљени цртани филм и зашто им се свиђа. Речено им је да ће погледати одломак из цртаног филма <i>Симфонија на фарми</i>. Од њих је тражено да пажљиво гледају, али и да обрате пажњу какви се звуци чују у одломку који ће гледати - како су представљени ликови, каква је музика, итд.</p> <p>Након одгледаног одломка из цртаног филма вођен је разговор о цртаном филму, изражајним средствима музике у пратњи, како су представљени ликови. Деца су подстакнута да опишу сцену из цртаног филма у којој петао пева серенату кокошки (поново је пуштен овај део цртаног филма) - како је музиком представљен петао, а како кокошка, каква је музика док кокошка бежи, да ли им је серенада петла позната од раније, итд.</p> <p>Централни део вежбе био је посвећен обради песме <i>Петлић</i> по слуху. Деца су касније, када су научила песму, изводила песму у различитим варијантама. Деца су подстицана да слободно певају и да се изражавају покретом. Након завршетка обраде песме са децом је разговарано о појму програмности, о инспирацији и о томе како једна тема може на различите начине да буде представљена у оквиру једне уметности.</p> <p>У последњем делу вежбе деца су слушала композицију <i>Анина полка</i> Јохана Штрауса Сина. Приликом сваког од слушања деци су дати задаци на које су након слушања одговарали - какав је ритам и мелодија композиције, карактер, темпо и динамика. Споменут је појам плеса, полке, како се плеше, историјат, итд.</p>	

ФИНАЛНО ТЕСТИРАЊЕ	
Тема	/
Облици рада	фронтални, индивидуални
Наставне методе	Метода усменог излагања, метода демонстрације, дијалогска метода.
Место извођења вежбе	учионица, соба у вртићу
Наставна средства	- П.И. Чајковски Дворжак: <i>Лабудово језеро – Балетска свита</i> , Оп. 20, III чин, <i>Шпански плес</i> (P.I. Tchaikovsky: <i>Swan Lake - Ballet Suite</i> , Op. 20, Act III. <i>Spanish Dance</i>); - Тест музичке перцепције - Папир формата А4 за визуелне одговоре
Помоћна наставна средства	Рачунар, звучници
Корелација	/
Циљ	
Циљ финалног тестирања био је да се деца тестирају, тј. да се одреди на ком нивоу је њихова перцепција и рецепција слушаног музичког дела, али и какав је квалитет њихових визуелних и вербалних репрезентација слушане музике, имајући у виду да су је у експерименталној групи реализован Експериментални програм, док су у контролној групи настава и активности реализоване уобичајено.	
Артикулација тестирања	
<p>На почетку тестирања деци су дата обавештења и упутства како ће протећи тестирање и шта се од њих тражи.</p> <p>Када је свако дете добило Тест перцепције и рецепције вођен је разговор о питањима унутар њега и на који начин је потребно одговорати на њих. Композиција је репродукована једном да је деца перципирају као целину. У наредна два слушања од деце је тражено да одговоре на питања из Теста перцепције и рецепције - први пут на прва 4 питања из Теста, а други пут на последња два питања.</p> <p>У следећој фази било је предвиђено тестирање дечјих визуелних репрезентација слушане композиције. Пре него што је композиција поново репродукована, деца су добила празан папир формата А4. Затим су дате инструкције: „Када поново будете чули ову композицију, покушајте да створите било какве ознаке да бисте представили композицију коју слушате. Покушајте да представите било које карактеристике или осећања које опажите у музици”. Деца су подстакнута да користе сва расположива средства изражавања - музичке симболе, речи, цртеже, знаке, облике, итд., како би што верније представила слушану композицију.</p> <p>Последња фаза била је предвиђена за тестирање вербалних репрезентација деце. Са сваким дететом је вођен разговор у вези са његовим импресијама о слушаној композицији, осећањима која је у њему пробудила, или опаженим изражајним средствима музике.</p>	

Прилог 2

ТЕСТ МУЗИЧКЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ И РЕЦЕПЦИЈЕ (школа)

Датум: _____

Установа: _____

Група/одељење: _____

Име и презиме: _____

1. Каква је слушана композиција по брзини извођења?

- а) брза б) умерена в) спора г) мења се брзина извођења

2. Каква је слушана композиција по јачини извођења?

- а) тиха б) умерено гласна в) гласна г) мења се јачина извођења

3. Каква је мелодија слушане композиције?

- а) равна б) таласаста в) испрекидана г) скоковита

4. Какав је карактер слушане композиције?

- а) весео, разигран б) нежан в) као успаванка г) као плес
д) узнемирујући ђ) свечан е) тужан

5. Ко изводи композицију?

- а) глас б) инструмент в) више инструмената г) глас и инструмент

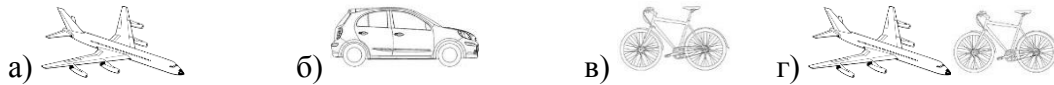
6. Шта се чује у композицији (који инструмент, глас...)?

Прилог 3

ТЕСТ МУЗИЧКЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ И РЕЦЕПЦИЈЕ (вртић)

Датум: _____
Установа: _____
Група/одељење: _____
Име и презиме: _____

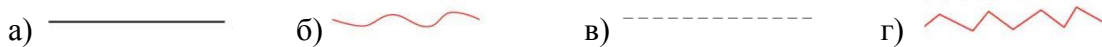
1. Каква је слушана композиција по брзини извођења?



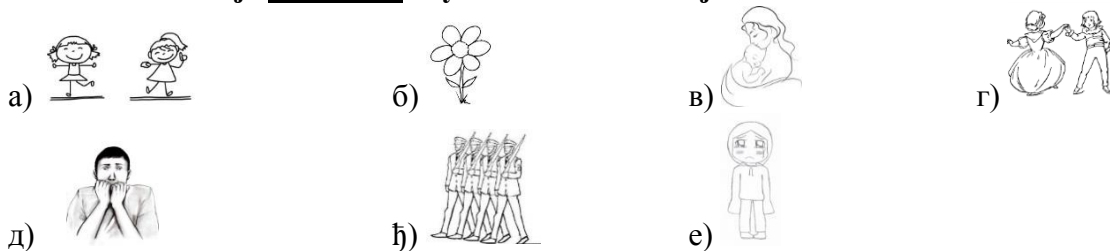
2. Каква је слушана композиција по јачини извођења?



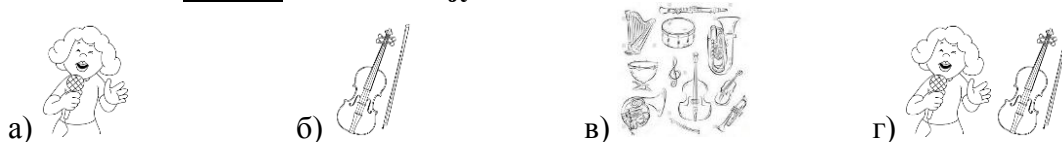
3. Каква је мелодија слушане композиције?



4. Какав је карактер слушане композиције?



5. Ко изводи композицију?



6. Шта се чује у композицији (глас, инструмент...)?



Прилог 4

КЉУЧ ЗА ТЕСТ ПЕРЦЕПЦИЈЕ И РЕЦЕПЦИЈЕ

- Иницијални тест -

Задатак	Одговор	Број поена
1. Темпо	г) мења се брзина извођења	2
2. Динамика	г) мења се јачина извођења	2
3. Мелодија	г) скоковита	3
4. Карактер	а) весео, разигран	5
5. Извођачки састав	в) више инструмената	2
6. Инструменти		од 0 до 6
Укупно		20

Ниво	Питања	Поени	Укупно
1. Основни	1., 2., и 5.	2 + 2 + 2	6
2. Средњи	3., 4. и 6.	3 + 5 + 6	14
3. Напредни	визуелне и вербалне репрезентације	11 + 9	20
Укупно:			40

- Финални тест -

Задатак	Одговор	Број поена
1. Темпо	г) брз	2
2. Динамика	г) мења се јачина извођења	2
3. Мелодија	г) скоковита	3
4. Карактер	а) весео, разигран/ г) као плес/ ђ) свечан	За појединачан одговор добија се 2 поена. За заокружена сва три одговора добија се 5 поена.
5. Извођачки састав	в) више инструмената	2
6. Инструменти		од 0 до 6
Укупно		20

Ниво	Питања	Бодови	Укупно
1. Основни	1., 2., и 5.	2 + 2 + 2	6
2. Средњи	3., 4. и 6.	3 + 5 + 6	14
3. Напредни	визуелне и вербалне репрезентације	11 + 9	20
Укупно:			40

Прилог 5

КЉУЧ ЗА ВИЗУЕЛНЕ И ВЕРБАЛНЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИЈЕ МУЗИКЕ

Визуелне репрезентације				
Редни број	Ниво	Категорија	Опис категорије	Број поена
1.	<i>Глобалне категорије</i>	Без реакције	без одговора, празан папир	0
2.		Инструмент	представљен инструмент/и	2
3.		Представа	приказ, слика, цртеж	3
4.		Ноте	ноте без одређеног трајања и висине	4
5.	<i>Диференциране категорије</i>	Звучни објекат	објекат који производи звук	5
6.		Аналогна слика	сликовна представа „простирања“ музике кроз време и простор	6
7.		Графичка нотација	неформална музичка нотација	7
8.		Формална нотација	ноте у линијском систему	8
9.	<i>Напредни ниво</i>	Комбинација неколико „глобалних“ категорија	комбинација категорија 2., 3. и 4.	9
10		Комбинација неколико „диференцираних“ категорија	комбинација категорија 5., 6., 7. и 8.	10
11.		Комбинација неколико „глобалних“ и „диференцираних“ категорија	комбинација неких категорија 2-8.	11

Преузето из:

Reybrouck, M., Verschaffel, L., Lauwerier, S. (2009). Children's graphical notations as representational tools for musical sense-making in a music-listening task. *British Journal of Music Education*, 26, 189-211.

Вербалне репрезентације				
Редни број	Ниво	Категорија	Опис категорије	Број поена
1.	<i>Глобалне категорије</i>	Без реакције	без одговора, без разговора	0
2.		Преференције	дете говори о преференцијама	2
3.		Инструмент	дете говори шта чује у композицији	3
4.		Представа	дете говори о асоцијацијама које у њему буди музика	4
5.	<i>Диференциране категорије</i>	Аналогна слика	дете описује музику као временску и просторну уметност	5
6.		Осећања	дете говори о осећањима	6
7.	<i>Напредни ниво</i>	Комбинација неколико „глобалних” категорија	дете комбинује категорије 2., 3. и 4.	7
8.		Комбинација неколико „диференцираних” категорија	дете комбинује категорије 5. и 6.	8
9.		Комбинација неколико „глобалних” и „диференцираних” категорија	дете комбинује неке од категорија 2-6.	9

Прилог 6

ДНЕВНИК ПОСМАТРАЊА ДЕЦЕ

Установа:
Група/одељење:
Дете:
Датум:
Време:
Тема активности/часа:
Посматрач:

1. Понашање детета у сегменту припреме за слушање музике

Опис

- Вербалне реакције на уметничка дела:

- Друге реакције на уметничка дела (покрет, цртеж):

- Понашање у уводном делу активности:

2. Понашање детета у току слушања музике

Тврдња	ДА	НЕ
пажљиво слуша композицију		
седи мирно		
прави покрете		
смеје се		
разговара са другом децом		

Опис

3. Понашање детета након слушања музике

Тврдња	ДА	НЕ
учествује у анализи слушане композиције		
изражава утиске о композицији вербално		
изражава утиске о композицији визуелно		
изражава утиске о композицији покретом		
разговара са другом децом о својим утисцима		

Опис

4. Вербално представљање утисака у вези са слушаном композицијом

Питање	ДА	НЕ
Да ли дете има проблем у вербалном изражавању?		
Да ли је дете слободно да вербално искаже утиске?		
Да ли дете аутентично изражава утиске?		
Да ли је дете заинтересовано за вербално представљање утисака?		
Терминологија коју дете користи	тачна	нетачна

- речник:
- склоп реченице:
- термини које дете користи:
- остало:

5. Визуелно представљање утисака у вези са слушаном композицијом:

Питање	ДА	НЕ
Да ли дете има проблем у визуелном изражавању?		
Да ли је дете слободно да визуелно искаже утиске?		
Да ли дете аутентично изражава утиске?		
Да ли је дете заинтересовано за визуелно представљање утисака?		

- материјали које дете користи:
- технике које дете користи:
- остало:

Коментар:

Прилог 7

УПИТНИК ЗА ДЕЦУ О ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОМ ПРОГРАМУ

Датум: _____

Установа: _____

Група/одељење: _____

Име и презиме: _____

1. Како си се осећао/ла на активностима које смо до сада реализовали?



2. Колико су ти се свиделе активности слушања музике које смо до сада реализовали?



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



3. Колико су ти се свиделе композиције које смо слушали?



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--







4. Колико су ти се свидели садржаји које смо користили на активносима, пред слушање музике?



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



5. Да ли су задаци које смо имали на активностима, допринели да пажљивије слушаш музику?  

6. Да ли ти је било тешко да представиш слушану композицију речима/цртежом?  

7. Колико сада волиш да слушаш музику?



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



8. Мислиш ли да сада, слушајући композицију, можеш боље да препознаш следеће њене компоненте:

а) мелодију



б) извођачки састав



в) брзину извођења





г) јачину извођења



д) карактер



9. Мислиш ли да би овакве активности слушања музике требало да реализујемо и са другом децом?  

10. Да ли би волео да и наставимо са оваквим активностима слушања музике?  

Прилог 8

УПИТНИК ЗА ВАСПИТАЧЕ И УЧИТЕЉЕ

Датум: _____

Установа: _____

Група/одељење: _____

Пол: мушки женски

Године радног стажа: _____

Стручна спрема:

а) виша б) висока в) мастер/магистратура г) докторат

1. Следеће тврдње у вези са садржајима и методама који су коришћени на часовима музичке културе оцените заокруживањем одговарајућег броја (бројеви означавају: 1= уопште се не слажем; 2= углавном се не слажем; 3= неодлучан/на сам; 4= углавном се слажем; 5= слажем се у потпуности).

<i>Тврдња</i>	<i>оцена</i>	<i>оцена</i>	<i>оцена</i>
<u>Садржаји</u>	занимљиви	подстицајни	иновативни
композиције за слушање	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
дела визуелних уметности	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
дела драмских уметности	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
дела књижевности	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
покрет и игра	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

<i>Тврдња</i>	<i>оцена</i>	<i>оцена</i>	<i>оцена</i>	<i>оцена</i>	<i>оцена</i>
<u>Методе рада</u>	подстицајне	усклађене са темом	интерактивне	искуствене	иновативне
презентовање садржаја	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
приступ перцепцији и рецепцији	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
анализа музичког дела	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

2. Следеће тврдње у вези са реализованим часовима музичке културе оцените заокруживањем одговарајућег броја (бројеви означавају: **1**= уопште се не слажем; **2**= углавном се не слажем; **3**= неодлучан/на сам; **4**= углавном се слажем; **5**= слажем се у потпуности).

<i>Тврдња</i>	<i>Оцена</i>
Реализовани садржаји могу да допринесу унапређењу васпитно-образовног рада	1 2 3 4 5
Употребљени начини рада (методе, облици и технике рада) обезбеђују унапређење сензорног реаговања деце	1 2 3 4 5
Употребљени начини рада (методе, облици и технике рада) обезбеђују учење	1 2 3 4 5
Нови приступ се ослања на претходна знања и искуства деце	1 2 3 4 5
Начин излагања је разумљив	1 2 3 4 5

Коментар:

Прилог 9

ПРИМЕРИ ДЕЧЈИХ ВИЗУЕЛНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЈА

Цртеж 1. Девочица, други разред. Пример преласка са категорије 2 на категорију 9.

	
<p>Категорија 2. <i>Инструмент</i> (Представљени су виолина и клавир)</p>	<p>Категорија 9. <i>Комбинација неколико „глобалних” категорија</i> (Представљени су виолина, звечке, фрула и ноте)</p>

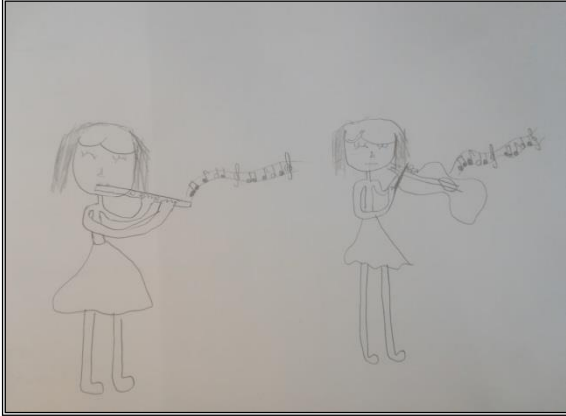

Цртеж 2. Дечак, други разред. Пример преласка са категорије 2 на категорију 11.

	
<p>Категорија 2. <i>Инструмент</i> (Представљени су фруле, добош и клавијатура)</p>	<p>Категорија 11. <i>Комбинација неколико „глобалних” и „диференцираних” категорија</i> (Представљени су плес, формална нотација, призор - „Свечани плес”)</p>

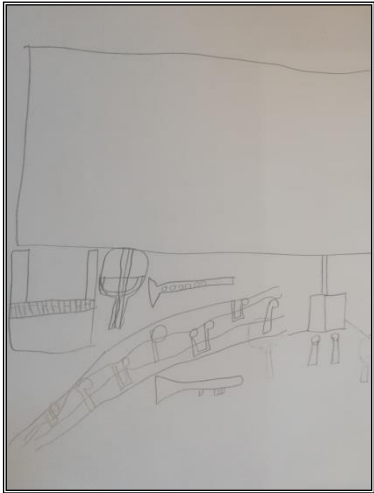
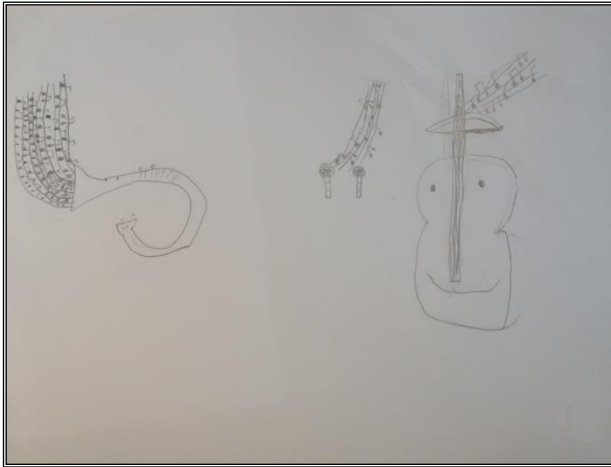
Цртеж 3. Дечак, други разред. Пример напретка у оквиру категорије 9.

	
<p>Категорија 9. Комбинација неколико „глобалних” категорија (Представљени су звечке, виолина, труба, флаута, ноте)</p>	<p>Категорија 9. Комбинација неколико „глобалних” категорија (Представљени су <u>кастањете</u>, виолина, флаута, ноте)</p>

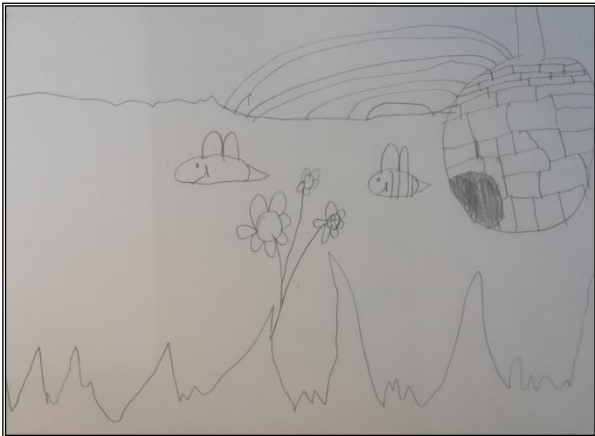
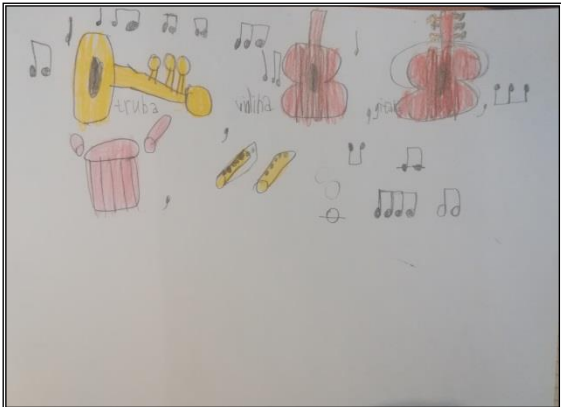
Цртеж 4. Девојчица, други разред. Пример преласка са категорије 5 на категорију 9.

	
<p>Категорија 5. Објекат који производи звук (Представљене су девојчице које свирају флауту и виолину и „мелодија“ коју инструменти производе)</p>	<p>Категорија 9. Комбинација неколико „глобалних” категорија (Представљени су виолончело, флаута, виолина, звечке и даире са називима и нотама)</p>



Цртеж 5. Дечак, други разред. Пример напретка у оквиру категорије 11.

	
<p>Категорија 11. Комбинација неколико „глобалних” и „диференцираних” категорија (Представљени су клавир, гитара, трубе, добош и формална нотација)</p>	<p>Категорија 11. Комбинација неколико „глобалних” и „диференцираних” категорија (Представљени су труба, зечке и виолина који производе мелодију – формална нотација)</p>

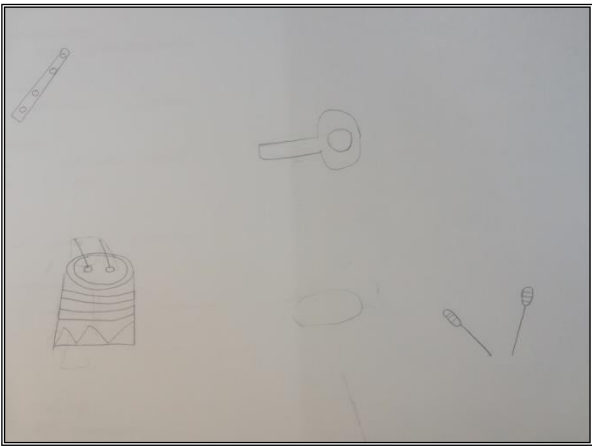
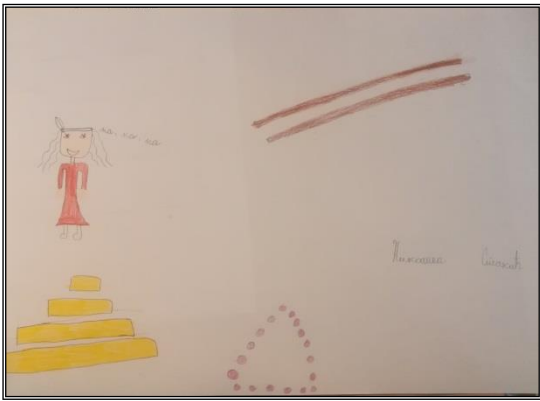
Цртеж 6. Дечак, други разред. Пример преласка са категорије 3 на категорију 9.

	
<p>Категорија 3. Представа (Представљене су пчеле, кошница, трава и цвеће)</p>	<p>Категорија 9. Комбинација неколико „глобалних” категорија (Представљени су труба, виолина, гитара, добош, фруле, називи одређених инструмената и ноте)</p>


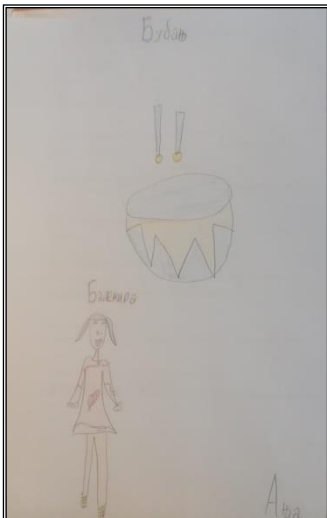
Цртеж 7. Дечак, други разред. Пример преласка са категорије 2 на категорију 3.

	
<p>Категорија 2. <i>Инструмент</i> (Представљене су даире и виолина)</p>	<p>Категорија 3. <i>Представа</i> (Представљен је пар који иде на бал, птице у лету и природа – наслов је <i>Слика среће</i>)</p>


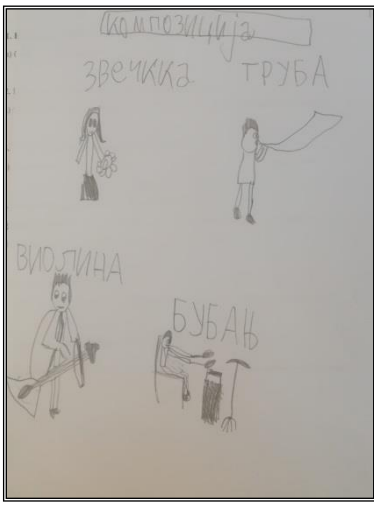
Цртеж 8. Девојчица, други разред. Пример преласка са категорије 2 на категорију 11.

	
<p>Категорија 2. <i>Инструмент</i> (Представљени су фрула, добош, гитара и звечке)</p>	<p>Категорија 11. <i>Комбинација неколико „глобалних” и „диференцираних” категорија</i> (Представљени су девојчица која пева, ксилофон, триангл и штапићи)</p>

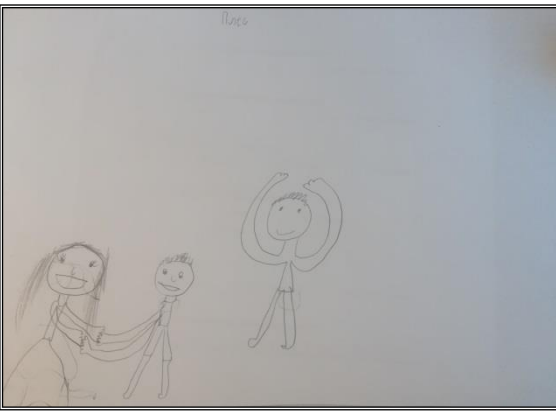

Цртеж 9. *Девојчица, први разред. Пример преласка са категорије 3 на категорију 9.*

	
<p>Категорија 3. <i>Представа</i> (Представљена је срећна девојчица – „Ја сам срећна када слушам ову композицију”)</p>	<p>Категорија 9. <i>Комбинација</i> неколико „глобалних” категорија (Представљена је балерина и бубањ)</p>

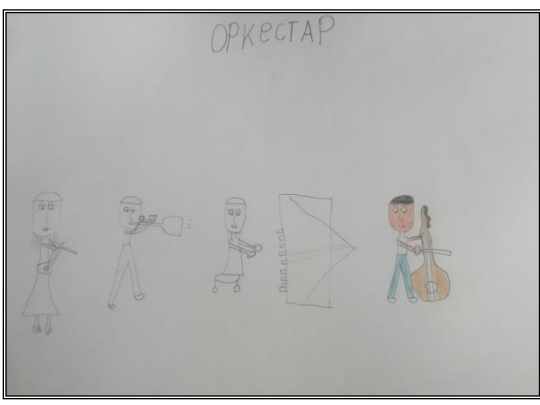

Цртеж 10. *Дечак, први разред. Пример преласка са категорије 3 на категорију 10.*

	
<p>Категорија 3. <i>Представа</i> (Представљен је срећан дечак – „Смешно”)</p>	<p>Категорија 10. <i>Комбинација неколико „диференцираних” категорија</i> (Представљени су звечка, труба, виолина и бубањ са извођачима и називима инструмената)</p>

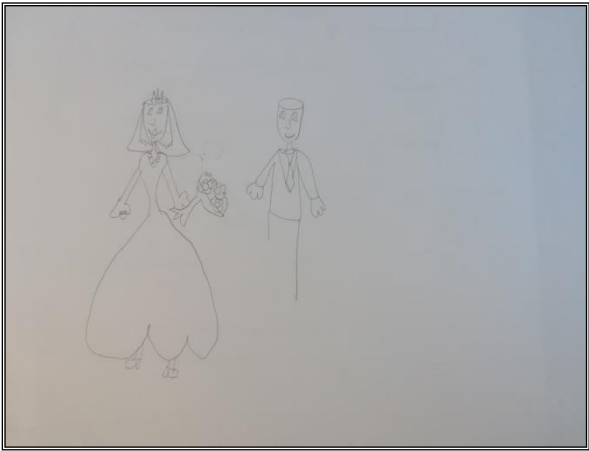

Цртеж 11. *Девојчица, први разред. Пример преласка са категорије 3 на категорију 9.*

	
<p>Категорија 3. <i>Представа (Представљен је плес)</i></p>	<p>Категорија 9. <i>Комбинација неколико „глобалних” категорија (Представљени су фрула, звечка и бубањ са називима инструмената и виолинским кључевима – „У кутији”)</i></p>

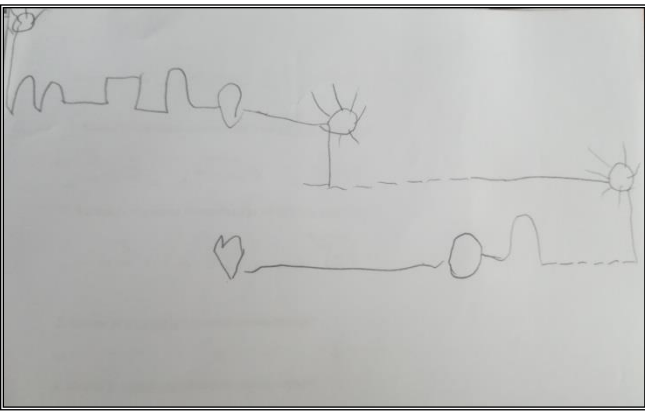
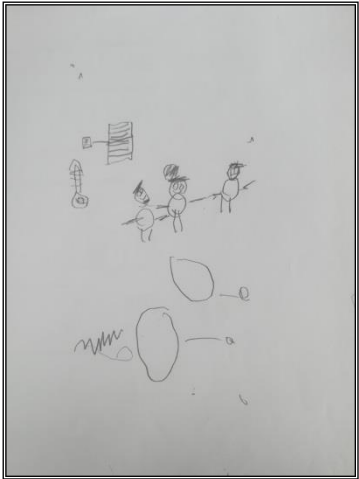
Цртеж 12. *Дечак, први разред. Пример напретка у оквиру категорије 11.*

	
<p>Категорија 11. <i>Комбинација неколико „глобалних” и „диференцираних” категорија (Представљени су виолина, труба, клавир и контрабас, и људи који на њима свирају - „Оркестар”)</i></p>	<p>Категорија 11. <i>Комбинација неколико „глобалних” и „диференцираних” категорија (Представљени су дечак која пева, представа, формална нотација)</i></p>

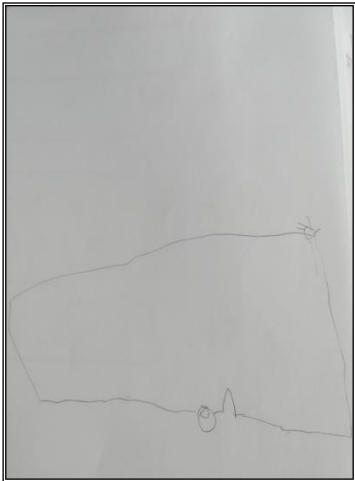
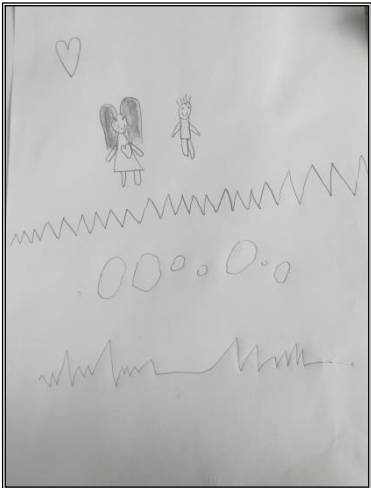
Цртеж 13. *Девојчица, први разред. Пример преласка са категорије 3 на категорију 11.*

	
<p>Категорија 3. <i>Представа</i> (Представљен је свечани тренутак)</p>	<p>Категорија 11. <i>Комбинација неколико „глобалних” и „диференцираних” категорија</i> (Представљени су девојчица која пева, ноте, бубањ – „Весело, разигран”)</p>

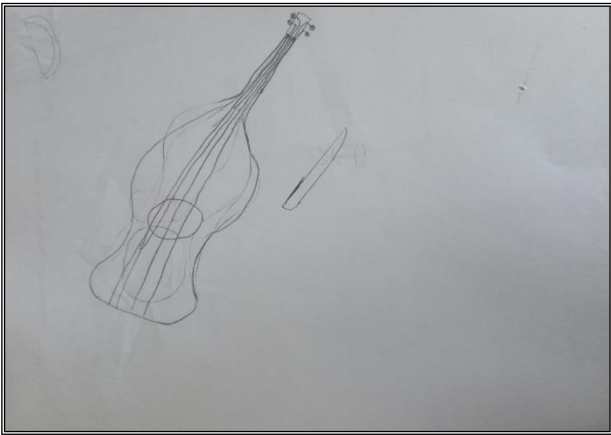

Цртеж 14. *Дечак, вртић. Пример преласка са категорије 6 на категорију 11.*

	
<p>Категорија 6. <i>Аналогна слика</i> (Представљена је мапа слушања)</p>	<p>Категорија 11. <i>Комбинација неколико „глобалних” и „диференцираних” категорија</i> (Представљена су деца која играју, инструменти и графичка нотација)</p>

Цртеж 15. Девојчица, вртић. Пример преласка са категорије 3 на категорију 11.

	
<p>Категорија 3. <i>Представа</i> (Представљена је неодређена линија, која подсећа на мапу слушања)</p>	<p>Категорија 11. <i>Комбинација неколико „глобалних” и „диференцираних” категорија</i> (Представљена су деца и графичка нотација)</p>

Цртеж 16. Дечак, вртић. Пример преласка са категорије 2 на категорију 9.

	
<p>Категорија 2. <i>Инструмент</i> (Представљена је виолина)</p>	<p>Категорија 9. <i>Комбинација неколико „глобалних” категорија</i> (Представљени су фруле, клавир, бубањ, виолине и ноте)</p>

Прилог 10

ПРИМЕРИ ВЕРБАЛНИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЈА МУЗИКЕ

Пример 1. *Девојчица, други разред. Пример преласка са категорије 3 на иницијалном тестирању на категорију 9 на финалном тестирању.*

Категорија 3. Инструмент
<i>„Овде се чује клавир и виолина. Виолина се више чује, а клавир тише. Као да је у пратњи.“</i>
Категорија 9. Комбинација неколико „глобалних“ и „диференцираних“ категорија
<i>„У овој композицији чујем виолину и флауту... Разигране су... Чују се и као неке звечке све време. Као да позивају на игру, неки озбиљан плес. Као онај, како се зове, шпански плес... Да, неко плеше.“</i>

Пример 2. *Дечак, други разред. Пример преласка са категорије 4 на иницијалном тестирању на категорију 9 на финалном тестирању.*

Категорија 4. Представа
<i>„У овој композицији имамо неколико делова. На почетку, као да пада киша... Јако, јако... Па прогреје сунце, мирније је... На крају се опет наоблачило и почела је киша... Као на почетку.“</i>
Категорија 9. Комбинација неколико „глобалних“ и „диференцираних“ категорија
<i>„У овој композицији имамо оркестар. Само, највише се чују труба и виолина. Као да је у питању нека свечана музика... Чујем и кастањете. Је ли се тако зове онај инструмент што личи на шкољку и што се свира у руци? (дечак показује како се кастањете свирају)... Да, неко свира кастањете. Занимљиво је, брзо... Онда, замишљам и плесаче. Све време брзо померају ноге (показује како плесачи играју)...“</i>

Пример 3. *Девојчица, други разред. Пример преласка са категорије 2 на иницијалном тестирању на категорију 9 на финалном тестирању.*

Категорија 2. Преференције

„Не знам, свиђа ми се композиција... Само, некако је мало страшна понекад (мршти се).”

Категорија 9. Комбинација неколико „глобалних“ и „диференцираних“ категорија

„Овде видим девојчицу како пева. Пева неку брзу мелодију... Она почиње и да игра. Узима звечке и почиње да даје ритам. Све је брже... Осећам се као да нешто чекам, као да ће нешто да се деси... Али, лепа је композиција...”

Пример 4. *Дечак, први разред. Пример преласка са категорије 6 на иницијалном тестирању на категорију 9 на финалном тестирању.*

Категорија 6. Осећања

„Ова песма је мало смешна. Час је брза, па спора, па брза. Као да се неко шали – час је љут, а час расположен. Тако и у мени буди осећања – мало страха, мало ми је баиш лепо...”

Категорија 9. Комбинација неколико „глобалних“ и „диференцираних“ категорија

„У овој композицији чујем доста бубњева. Они дају неки ритам... Вероватно за игру, за неки плес... Брзо је, све време... Можда ће доћи и до неке борбе – осећам ишчекивање – као да ће да дође противник... И ево га, сад се боре... (дечак све време узбуђено прича)”

Пример 5. *Девојчица, први разред. Пример преласка са категорије 5 на иницијалном тестирању на категорију 9 на финалном тестирању.*

Категорија 5. Аналогна слика

„Музика се све време мења. Прво је гласна, гласна... и чује се доста инструмената... После је баиш тиха, нежна. Мислим да чујем фрулу... На крају је иста као на почетку – гласна.”

Категорија 9. Комбинација неколико „глобалних“ и „диференцираних“ категорија

„Композиција је брза... Све време, као да неко жури негде... Да ли ће стићи?... Чујем трубу. Она ме подсећа као на неки позив... Ево, нешто се десило... Брзо, брзо се дешава. озбиљно је. Да, овде се дефинитивно нешто десило...”

Пример 6. Девојчица, вртић. Пример преласка са категорије 2 на иницијалном тестирању на категорију 9 на финалном тестирању.

Категорија 2. Преференције

„Не свиђа ми се.”

Категорија 9. Комбинација неколико „глобалних“ и „диференцираних“ категорија

„Ова композиција ми се баш свиђа. Весела је. Могу да играм уз њу... Ево, чују се и итапићи – та, та, та, та, та, та, та... (девојчица понавља ритам из композиције). Брзо је – мислим да је у питању неки плес, да неко игра...”

Пример 7. Дечак, вртић. Пример преласка са категорије 5 на иницијалном тестирању на категорију 9 на финалном тестирању.

Категорија 5. Аналогна слика

„Како је добра! (дечак одушевљено узвикује). Овде се музика креће... Брза је, па спора, па опет брза. Као да се возим.”

Категорија 9. Комбинација неколико „глобалних“ и „диференцираних“ категорија

„Јао, како је добра! Баш ми се свиђа. Брза је музика, чујем и неки бубањ. Ево, може и да се игра (дечак почиње да игра). Баш сам срећан!”

Прилог 11

НАСТАВНА СРЕДСТВА

Иницијално тестирање

- Dvořák, Antonín: *Slavonic Dance* in G minor, Op. 46 No. 8

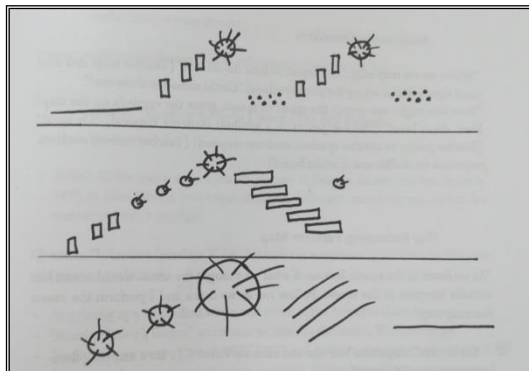
извор: <https://www.youtube.com/watch?v=WlywT8fKVZA>
диригент: Симон Ратл (Simon Rattle)
извођач: Берлинска филхармонија (Berliner Philharmoniker)
место и време: Берлин, 2009. година
трајање: 2.25'

Вежба број 1

- Strauss, Richard: *Also sprach Zarathustra - Sunrise*

извор: <https://www.youtube.com/watch?v=Szdziw4tI9o>
диригент: Густаво Дудамел (Gustavo Dudamel)
извођач: Берлинска филхармонија (Berliner Philharmoniker)
место и време: Берлин, 2012. година
трајање: 1.55'

- Мапа слушања (преузето из Kerchner, J. (2014). *Music Across the Senses: Listening, Learning and Making Meaning*. Oxford: Oxford University Press, 123).



Вежба број 2

- Vivaldi, Antonio: *Autumn – Allegro*

извор: <https://www.youtube.com/watch?v=zCVSZU9jXyk>

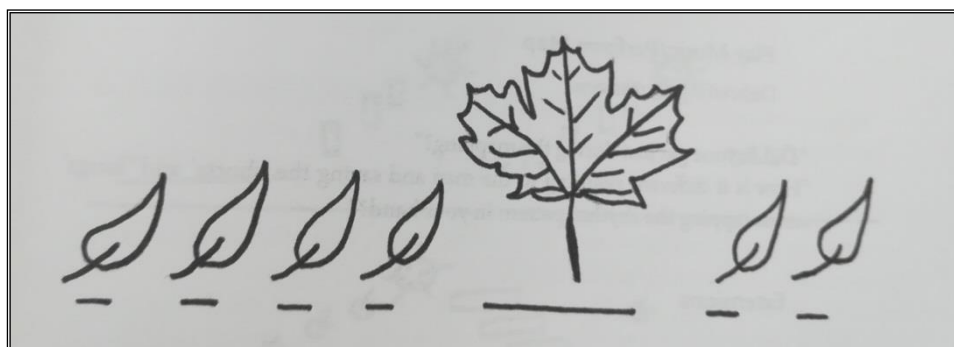
диригент: Антонио Ђанигро (Antonio Janigro)

извођач: Загребачки солисти (Solisti Di Zagreb)

место и време: Беч, 1957. година

трајање: 2.35'

- Мапа слушања (преузето из Kerchner, J. (2014). *Music Across the Senses: Listening, Learning and Making Meaning*. Oxford: Oxford University Press, 121).



- Сонет *Јесен*, Антонио Вивалди

Allegro

Сељак слави уз песму и плес.

Чаша Баха слободно тече, те многи налазе своје олакшање у дубоком сну.

Adagio molto

Певање и плесање нестају
док хладноћа пријатно освежава ваздух,
Сви су позвани на спавање
без икакве бриге.

Allegro

Ловци се појављују у зору,
спремни за потеру,
са роговима и псима и плачем.
Њихов плен бежи док они и даље лове.
Престрављен и рањен, плен се бори,
и на крају, умире.

Вежба број 3

- Saint-Saens, Camile: *Carnival of the Animals - Poules et Coqs*

извор: <https://www.youtube.com/watch?v=lEd7Ovt4cWE>

диригент: Скич Хендерсон (Skitch Henderson)

извођач: Лондонски симфонијски оркестар (London Symphony Orchestra)

место и време: Лондон, 2010. година

трајање: 0.49'

Вежба број 4

- Daquin, Louis Claude: *The Cuckoo*

извор: <https://www.youtube.com/watch?v=9dA6I8oRPmc>

извођач: Џорџ Малколм (George Malcolm) – чембало

време: 2010. година

трајање: 1.52'

- Максимовић, Десанка: *Кос и нос*

Хвалио се кос
Да има од свију птица
Лепши нос.

То зачула рода
Што крај реке хода,
Шљап, шљап,
Па повика: - Треба
Нос да је к'о штап.

То зачуо орао
Па закликта: - Брука!
Нос треба да буде
К'о у мене, кука.

Тад довикну детлић
С околних дрвета:
- Носић треба да је
Оштрији од длета.

Канаринку туда
Нанео је пут,
Зацвркута: - Носић
Треба да је жут.

Долетео гавран на оближњи трн
Па загракта: - Нос је
Лепши кад је црн.

Заплака се кос
Па под крило стави
Свој малени нос.

- Димитријевић, Слободан: *Птица* (кубизам, уље на платну)



- Кнежевић, Бојана: *Птице* (акрил на платну)



- Дечји цртеж



- Когој, Оскар: *Рајска венетска птица* (порцелан, позлата)



- Рајшић, Душан: *Птица* (метал)



Вежба број 5

- Tchaikovsky, P.I.: *The Nutcracker Suite*, Op. 71A, *Dance of the Sugar Plum Fairy*

извор: https://www.youtube.com/watch?v=8At8zfh_o3E

диригент: Ирвин Костел, (Irwin Kostal)

извођач: Оркестар Дизни студија (Disney Studio Orchestra)

време: 1982. година

трајање: 2.46'

- Tchaikovsky, P.I.: *The Nutcracker Suite*, Op. 71A, *Dance of the Sugar Plum Fairy*

извор: https://www.youtube.com/watch?v=Wz_f9B4pPtg

извођач: Бољшој балет (Bolshoi Ballet)

солиста: Нина Каптсова (Nina Kartsova) – балерина

време: 2010. година

трајање: 3.31'

- Tchaikovsky, P.I.: *The Nutcracker Suite*, Op. 71A, *Dance of the Sugar Plum Fairy*

извор: https://www.youtube.com/watch?v=QdoTdG_VNV4

извођач: GlassDuo

место и време: Болоња, 2010. година

трајање: 2.36'

- Хофман, Е. Т. А.: *Крцко Орашчић – Царство лутака* (Евро Book, 2014.)

Верујем да нико од вас, децо, не би ниједног тренутка оклевао да пође за честитим и добродушним Крцком Орашчићем, који никада није могао ни помислити нешто зло. Марија је то учинила утолико пре што је добро знала колико заслужује Крцкову захвалност и што је била уверена да ће он одржати реч и показати јој многе дивоте. Зато рече: „Поћи ћу с вама, господине Дроселмајеру, али нека то не буде далеко и не траје дуго, јер још ни ока нисам склопила”, „Због тога ћу изабрати”, одврати јој Крцко Орашчић, „најкраћи, мада и нешто тежи пут.” Он је ишао напред, а Марија за њим све док нису стигли до старог и гломазног ормана за одела који је стајао у предворју. Марија се запањи кад виде да су врата овог иначе добро закључаног ормана отворена тако да је лепо видела очеву путну бунду од лисичјег крзна, која је висила одмах до врата. Крцко се веома вешто узварао уз первазе и украсе ормана тако да је могао дохватити велику кићанку која је, причвршћена за дебелу врцу, висила на задњој страни бунде. Чим је Крцко снажно повукао ту кићанку, кроз рукав бунде се брзо спустише мајушине степенице од кедровог дрвета. „Изволите само попети се горе, највернија госпо!” позва Крцко Орашчић. Марија послуша и тек што се успела кроз рукав и погледала на оковратник, очи јој засени заслепљујућа светлост и она се одједном нађе на једној дивној мирисној ливади из које су попут блиставих драгих каменова светлуцали милиони искрица. „Налазимо се на Ливади шећерних кристала”, рече Крцко Орашчић, „али ћемо ускоро проћи кроз ону капију”. Марија подиже очи и тек тада угледа лепу капију која се само неколико корака даље издизала на ливади. Чинило се као да је саграђена од бело, мрко и ружичасто прошараног мрамора. Али, приближивши се, Марија виде да се сва та грађа састоји од ушећерених бадема и сувог грозђа због чега је овакапија кроз коју су управо пролазили, како Крцко рече, и названа Капија бадема и сувог грозђа. На једном испусту ове капије, очевидно саграђеном од јечменог шећера, шест мајмунчића одевених у црвене прслучиће свирало јенајлепишу источњачку музику што се икада чула, па је Марија једва опажала како корача све даље по шареним мраморним плочама које нису биле ништа друго него лепо израђене плочице од прженог шећера и бадема.

Ускоро је запахнуше најслађи мириси који су струјали из једне чудесне шумице израсле с обе стране пута. У тамном лишићу је тако блистало и искрило да су се јасно распознавали златни и сребрни плодови на шареним петељкама, а стабла и гране су били искићени тракама и букетићима цвећа као раздрагани младенци и весели сватови. А кад би као лелујави поветарац заструјао мирис поморанџе, гране и листови би зашумили, а шљокице би шуштале и звецкале и све је то звучало као

кликтава музика уз коју као да су поскакивала и поигравала она искричава светла.
„Ах, како је овде лепо!” узвикну Марија разнежена и очарана.

„Налазимо се у Новогодишњој шуми, најбоља госпо”, рече Крцко Орашчић.

„Ах”, настави Марија, „смет ли остати само часак!? О, овде је дивно”.

Крцко Орашчић затупио ручицама и одмах им приђоше мали пастири и пастирице, ловци и ловице који су били тако крчки и бели да је човек морао помислити да су од чистог шећера, а Марија их, мада су шетали по шуми, до тог часа није опазила. Они донесоше веома љупку златну наслоњачицу, ставише на њу бео јастук од сладића и веома љубазно позваше Марију да седне. Тек што је села, пастири и пастирице заиграше веома допадљиву игру, док су ловци исто тако лепо свирали у рог. Затим ишчезоше у жбуњу. „Опростите”, рече Крцко Орашчић, „уважена госпођице Шталбаум, што је плес испао тако јадан, али то су чланови нашег луткарског балета и увек играју само једно исто. А и ловци су били тако поспани и рђаво су свирали. Но, и то има свог разлога. Корна са шећером им виси на новогодишњим дрветима, додуше, пред носом, али мало повисоко! Али, зар нећемо одштетати мало даље?”

„Ах, све је било тако лепо и заиста ми се много свидело”, рече Марија, па устаде и пође за Крчком.

Вежба број 6

- Orff, Carl: *Carmina Burana - Ecce gratum*

извор: <https://www.youtube.com/watch?v=f0bMxsNc7I4>

диригент: Ричард Хичкокс (Richard Hickox)

извођач: Лондонски симфонијски оркестар и хор (London Symphony Orchestra and Chorus)

место и време: Лондон, 2010. година

трајање: 2.47'

Ecce gratum

Гледајте, пријатно
И са чежњом,
Пролеће враћа радост.
Љубичасто цвеће
Пуни ливаде.
Сунце све осветљава,
Туга је сада на крају!
Лето се враћа
Сада зимо збогом!
Ах!

Сада се топи
И нестаје
Лед, снег и остало.
Зима бежи,
А сада се пролеће
напаја на грудима лета.
Онај који не живи
или ужива је
јадна душа,
која не може да се
одупре владавини лета.
Ах!

Слава
И радост су ту,
У меденој слаткоћи
Ко хоће
Да искористи
награду Купидона,
нека прати Венеру.
Хајде да славимо
И радујемо се!
Ах !

Вежба број 7

- Пабло Пикасо: *Три музичара* (Pablo Picasso: *Three Musicians*) (уље на платну, 1921.)



Вежба број 8

- Grieg, Edvard: *March of the Trolls*, 5th book of *Lyriske stykker*, Op. 54 (Orchestral version)

извор: <https://www.youtube.com/watch?v=6Cd3Mt2SDCw>

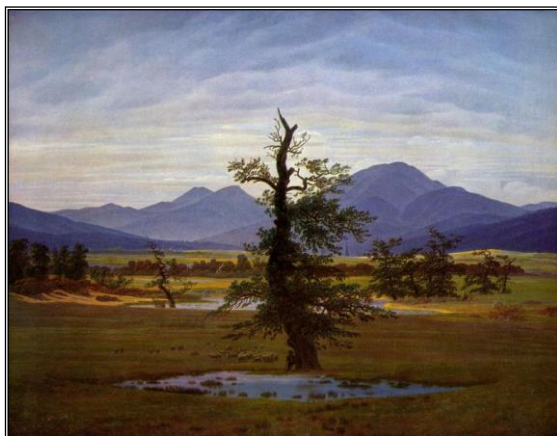
диригент: Леонард Бернштајн (Leonard Bernstein)

извођач: Филхармонија Њујорка (New York Philharmonic Orchestra)

време: 2011. година

трајање: 3.40'

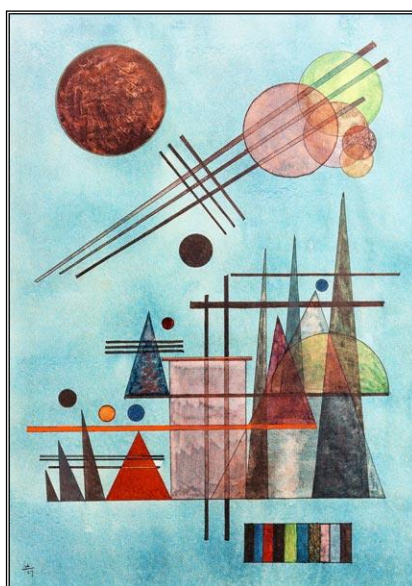
- Каспар: *Усамљено дрво* (Caspar David Friedrich: *Der einsame Baum*) (уље на платну, 1822.)



- Пол Кле: *Од муње* (Paul Klee: *Vor Dem Blitz*) (водене боје и бојице на папиру, 1923.)



- Василиј Кандински: *Високо* (Wassily Kandinsky: *Quer und Hoch*) (акварел, 1927.)



Вежба број 9

- Grieg, Edvard: *In the Hall of the Mountain King* from *Peer Gynt*

извор: <https://www.youtube.com/watch?v=pPLXNmKvLBQ>

диригент: Ниме Жорви (Neeme Järvi)

извођач: Берлинска филхармонија (Berliner Philharmoniker)

место и време: Берлин, 2010. година

трајање: 2.33'

- Milošević Simić, M. (2017). *Više od muzičke igre*. Beograd: Finesa, 73.

Продајемо инструменте

У игри учествује најмање троје деце, а што их је више то боље. Једно дете је продавац у продавници инструмената, једно дете је купац, а једно или више њих су инструменти. Продавац хвали своје инструменте и објашњава купцу шта има у радњи. Купац бира инструмент и глуми да свира на њему, а дете које глуми инструмент пева измишљену песмицу на неутрални слог. Купац купује инструмент који је најлепше певао.

Вежба број 10

- Britten, Benjamin: *The Young Person's Guide to the Orchestra: Variations and Fugue on a Theme of Henry Purcell*, Op. 34

извор: <https://www.youtube.com/watch?v=4vbyhU22uAM>

диригент: Јука Пека Сарасте (Jukka Pekka Saraste)

извођач: Келнска филхармонија (Kölner Philharmonie)

време: 2012. година

трајање: 2.00'

- *Прича о птици ругалици* – по мотивима индијанске приче – преузето из Војовић, D. (2012). *Прича и игри, игра и причі. Interaktivne приче за decu*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, 88.

Птица ругалица

по мотивима индијанске легенде

КЉУЧНЕ РЕЧИ:

Голуб: „*Лу, гу, гу!*“ (деца машу рукама)

Орао: „*Кли, кли, кли!*“ (деца машу рукама)

Врана: „*Гра, гра, гра!*“ (деца машу рукама)

Сова: „*Ху, ху, ху!*“ (деца стављају руке на уста)

Птица тркачица: „*Би, бин!*“ (деца ударају ногама о под)

Сива птица: „*Ох!*“ (погнута глава)

Перле: мелодија (на неутралном слогу, нпр. „ла, ла, ла“)

Птица ругалица: Сва деца изводе заједнички своју кључну реч.

Пре много година, када је свет био нов, све птице: голуб ____, орао ____, врана ____, сова ____ и птица тркачица ____, имале су светло, разнобојно перје. Када би рашириле крила и винуле се у небо, изгледале су попут дуге. Њихова гнезда на земљи личила су на тихих посута шареним цвећем.

Ипак, једна птица, по имену сива птица ____, није била тако лепа. Она је преспавала, шћућурена у крошњи дрвета, дан када су птице добиле на поклон разнобојно перје. Када се сива птица ____ пробудила, било је касно. Видела је да једино она има перје сиве боје. Била је веома тужна. Сви њени пријатељи: голуб ____, орао ____, врана ____, сова ____ и птица тркачица ____ имали су перје дугиних боја. Само је она била сива. Остале птице нису више желеле да се друже са њом.

Ветар се сажалио када је видео колико је ова птица несрећна. Желео је да је обрадује. Поклонио јој је чаробну огрлицу. Свака перла ____ на огрлици је певала различиту песму. Сива птица ____ је испробала звук перли ____. Била је задовољна када је чула предивну музику.

Голуб ____, орао ____, врана ____, сова ____ и птица тркачица ____ су слетели поред реке да би се дивили свом одразу у води. Зачули су необичну музику. Пажљиво су слушали. Врана ____, сова ____ и птица тркачица ____ су покушале да певају, али једини глас који је излазио из њиховог грла је био оштар, ружан, крештав звук. Полетеле су у правцу музике. Изненадиле су се када су схватиле да је музичар сива птица ____.

„Подели своје музичке перле ____ са нама“, молили су орао ____ и сова ____.

„Имаш их много“, додале су врана ____, птица тркачица ____ и голуб ____.

Сива птица ____ није хтела да буде себична. Зато је дала по перлу ____ свакој птици. Брзо је поделила све перле ____ из чаробне огрлице. Сада није имала ни музику, ни шарено перје. Остала је без ичега. Опет је била тужна, сива птица ____.

Завукла је главу под крило и заплакала.

Остале птице чуле су њен јецај и престале су да певају.

„Како можемо да јој помогнемо?“, упитала је врана ____ сову ____.

„Ништа ми не пада на ум, иако сам најпапетнија птица међу птичјим родом“, захукала је сова ____.

„Морамо да јој вратимо музичке перле!“, рекла је птица тркачица ____.

„О, не, никакао!“, протествовао је голуб ____, који је био посебно поносан на своју слатку мелодију.

„Сива птица је била добра према нама и ми морамо да будемо добри према њој“, одлучно је рекао орао ____.

„Зато ће свако од нас да јој да по комадић своје перле ____“.

Тако су и урадили.

Сива птица ____ је спојила парчиће перли ____ и направила нову огрлицу за себе. Сада је могла да пева мало попут голуба ____, мало попут орла ____, мало попут вране ____, мало попут сове ____ и мало попут птице тркачице ____.

Променила је и име. Данас се не зове сива птица ____. Зове се птица ругалица ____.

- Нотни запис теме из *Водич кроз оркестар за младе: Варијације и fuga на тему Хенрија Пурсела* Бенџамина Бритна:

THEME

from "The Young Person's Guide to the Orchestra"

Primo

BENJAMIN BRITTEN
(1913–1976)

Allegro maestoso

5

9

13

16

20

Copyright © 1947 by Hawkes & Son (London) Ltd.
This arrangement © Copyright 1990 by Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.
Digital edition © Copyright 2001 by Boosey & Hawkes Music Publishers Ltd.

Вежба број 11

- Silly Symphony - Farmyard Symphony) – цртани филм

извор: <https://www.youtube.com/watch?v=h2uXQ0jjXws>

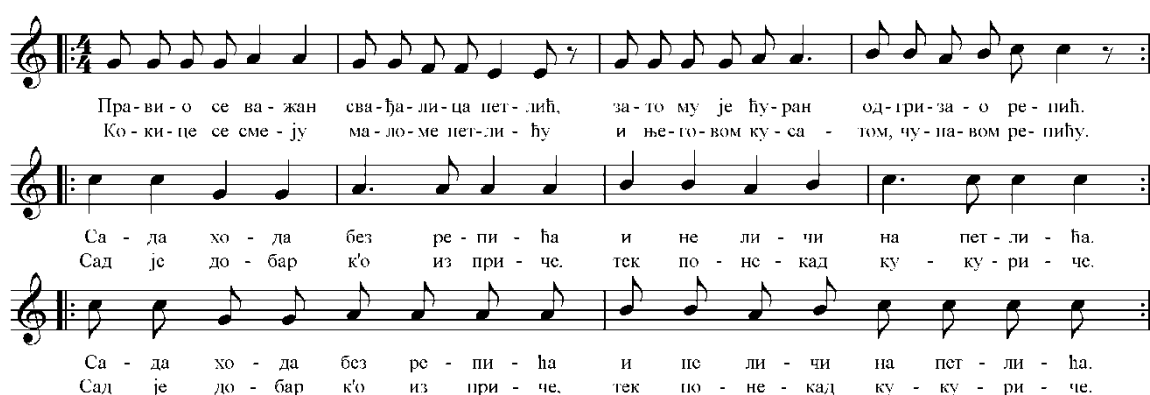
време: Берлин, 1938. година

трајање: 3.05'

- Песма *Петлић* – текст: С. Гргић, музика: Е. Главник

Петлић

текст: С. Гргић
музика: Е. Главник



Пра-ви-о се ва-жан сва-ђа-ли-ца пет-лић, за-то му је ћу-ран од-гри-за-о ре-пић.
Ко-ки-це се сме-ју ма-ло-ме пет-ли-ћу и ње-го-вом ку-са- том, чу-па-вом ре-пићу.

Са-да хо-да без ре-пи-ћа и не ли-чи на пет-ли-ћа.
Сад је до-бар к'о из при-че. тек по-не-кад ку-ку-ри-че.

Са-да хо-да без ре-пи-ћа и пе-ли-чи на пет-ли-ћа.
Сад је до-бар к'о из при-че. тек по-не-кад ку-ку-ри-че.

- Strauss Son, Johann: *Annen-Polka*

извор: <https://www.youtube.com/watch?v=X39reWUE7A4>

извођач: Бечка филхармонија (Vienna Philharmonic)

место и време: Беч, 2009. година

трајање: 3.01'

Финално тестирање

- Tchaikovsky, Pyotr Ilyich: *Swan Lake - Ballet Suite, Op. 20, Act III, Spanish Dance*

извор: <https://www.youtube.com/watch?v=pCEo3YAgZe8>

диригент: Рикардо Мути (Riccardo Muti)

извођач: Филаделфијски оркестар (The Philadelphia Orchestra)

време: 2008. година

трајање: 2.00'