

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

Александра Л. Стошић

**Функционалност уџбеничког комплета у
развоју вокалних способности ученика
млађих разреда основне школе**

докторска дисертација

Београд, 2015

UNIVERSITY OF BELGRADE
TEACHER TRAINING FACULTY

Aleksandra L. Stošić

**THE FUNCTIONALITY OF TEXTBOOK
SETS IN DEVELOPING PUPILS' VOCAL
ABILITIES IN JUNIOR GRADES OF
PRIMARY SCHOOL**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2015

Ментор:

др Гордана Стојановић

Редовни професор Универзитета у Београду

Чланови комисије:

1. _____
2. _____
3. _____

Датум одбране:

Функционалност уџбеничког комплета у развоју вокалних способности ученика млађих разреда основне школе

Резиме

Уџбеник је репрезент и продукт културе (Ивић и сар., 2008, Пешић, 1998), а теоријски сагледан као културно-потпорни систем (Плут, 2003), добија ширу димензију у општем образовању, у чијем се интегралном делу свакако налази и вокално образовање које је детету блиско од рођења, као и говор (Васиљевић, 1940, Настасијевић, 1972, Васиљевић, 2000/2006, Стојановић, 2001, Trehub, 2003 према: Leman, Sloboda, Vudi, 2012). Због тога је први део рада посвећен значају певања и теоријској расправи која води ка тумачењима зашто је вокални развој важан управо у млађим разредима основне школе. Затим, у оквиру овог поглавља било је потребно теоријски поткрепити могуће креирање визије о томе: 1. какав нам уџбеник треба са аспекта вокалног развоја ученика и 2. на који начин јединице уџбеничког комплета могу допринети његовом функционалном коришћењу у наставном процесу.

Како је наш истраживачки циљ везан за анализу музичког садржаја из уџбеника и методичког материјала из приручника као средства за подупирање свих фаза природног вокалног сазревања ученика млађих разреда основне школе (од 7 - 11 године), све могуће паралеле повлачили смо ка том циљу, истовремено се ослањајући на досадашња сазнања музичких педагога и психолога музике, али и лингвиста, педагога и дидактичара, желећи на тај начин да истакнемо специфичност уџбеника музичке културе који не потпада под опште норме у смислу у ком их савремена теорија уџбеника доноси. Овим делом теоријске анализе истакли смо садржинску вредност уџбеника коју гради избором али и редоследом музичких материјала, чиме се усмерава могућност да уз приручник и звучни материјал, постане потпорно средство у развоју гласовних и интерпретативних способности.

Резултати анализе уџбеника указали су да *уџбенички комплет* музичке културе може деловати у правцу пружања материјала који поткрепљују узрасно вокално сазревање, као и да је то само први корак ка његовом коришћењу у музичком развоју. Други део истраживања односио се на начин употребе и избор уџбеничког комплета

када је у фокусу вокални развој. Резултати су показали да велики проценат учитеља користи уџбеник, али га не сагледава као системско средство у раду.

Кључне речи: уџбенички комплет, уџбеник музичке културе, вокални развој, амбитус, гласовне способности, интерпретативне способности, приручник за наставу музичке културе, аудио материјал

Научна област: Дидактичко-методичке науке

Ужа научна област: Методика наставе музичке културе

УДК: 371.671.046.12:78.01(043.3)

The functionality of textbook sets in developing pupils' vocal abilities in junior grades of primary school

Summary

The textbook represents and is the product of a culture (Ivic et al., 2008, Pesic, 1998), and seen from the theoretical perspective as a cultural support system (Plut, 2003), it gains a broader dimension in general education, where vocal education has its place, as given to a child by birth, the same as the ability to speak (Vasiljevic, 1940, Nastasijevic, 1972, Vasiljevic 2000/2006, Stojanovic, 2001 Trehub, 2003 by: Lehmann, Sloboda, Woody, 2012).

Therefore, the first part of the thesis explains the importance of singing, and gives a theoretical overview of vocal development and its particular importance in the junior grades of primary school. Then, within the same chapter, it was necessary to offer theoretical reasoning for a possible vision about: 1. what kind of textbook is needed for pupils' vocal development and 2. how textbook set units can contribute to their effective use in the teaching process.

As the aim of our research is related to the analysis of music contents in textbooks and methodological contents in teachers' manuals as resources for supporting all phases of the natural maturation of vocal abilities in pupils in the first four grades of primary school (7 - 11 years old), we have drawn all possible parallels towards that goal. We relied on the current knowledge of both music pedagogues and psychologists on the one hand, and linguists and educational scientists on the other, trying to emphasize the specificity of musical culture textbooks, which are far from the general norms in the sense of the modern theory of textbooks.

This part of theoretical analysis emphasizes the content-related value of the textbook, which it gains through the choice and sequencing of musical contents, which allows for it to become, alongside the manual and audio materials, a supporting instrument in vocal and interpretative development.

The results of textbook analysis lead to the conclusion that the textbook set for musical culture may serve as a supporting instrument in the development of vocal maturity at the given age. It also represents the first pillar of its wider use in the system of musical development. The second part of the research was related to the way of usage and selection of textbook sets relevant to vocal development. The results showed that a large percentage of teachers use textbooks, but not as a systemic tool in their work.

Key words: textbook set, musical culture textbook, vocal development, vocal range, voice ability, interpretive skills, musical culture teachers' manual, audio material

Scientific field: Didactic and methodological sciences

Specific scientific field: Methodology of Teaching Musical Culture

UDC: 371.671.046.12:78.01(043.3)

САДРЖАЈ:

Увод	1
О значају певања у основној школи	4
I Теоријски приступ проблему	
1. Терминолошко одређивање појмова	21
2. Развој дечјег гласа	30
2.1 Кратак опис вокалног апарата	31
2.2 Вокални развој до једанаесте године	33
2.3 Развој вокалних способности у светлу когнитивно-развијних теорија	38
2.4 Методичка утемељења у раду на развоју вокалних способности	42
2.4.1 Рад на развоју дечјег гласа	49
2.4.2 Елементи ортоепије и вокални развој	61
2.4.3 Од једногласног ка вишегласном певању	77
2.5 Улога инструменталне и вокалне пратње у раду на развоју гласа	82
3. Јединице уџбеничког комплекта у настави музичке културе	86
3.1 Структуралне и организационе компоненте уџбеника	91
3.2 Садржај уџбеника музичке културе	101
3.3 Структурални елементи и садржај приручника	105
3.4 Компатибилност уџбеника и приручника у решавању вокалне проблематике	107
3.5 Уџбеник као средство рада у системском подупирању вокалних способности	108

II Методолошки оквири истраживања

1. Предмет истраживања	112
2. Циљ, задаци и хипотезе истраживања	112
2.1 Циљ истраживања	112
2.2 Задаци истраживања	112
2.3 Хипотезе истраживања	113
3. Варијабле истраживања	114
3.1 Операционализација варијабли и поступци истраживања уџбеничког комплета	114
3.2 Операционализација поступака груписања података из приручника	117
4. Методе, технике и инструменти истраживања	119
4.1 Методе истраживања	119
4.2 Технике истраживања	119
4.3 Инструменти	119
5. Узорак и план обраде података	120
5.1 Узорак	120
5.2 Процедура истраживања и план обраде података за упитник	123

III Резултати истраживања - анализа и дискусија

1 Резултати анализе музичког садржаја различитих уџбеничких комплета музичке културе	124
1.1 Анализа и интерпретација резултата уџбеничког комплета у издању издавачке куће <i>Креативни центар</i>	124
1.2 Анализа и интерпретација резултата уџбеничког комплета у издању издавачке куће <i>Завод за уџбенике</i>	158

1.3	Анализа и интерпретација резултата уџбеничког комплета у издању издавачке куће <i>Klett</i>	189
1.4	Кључни резултати истраживања и дискусија за сва три уџбеничка комплета	222
2	Анализа резултата добијених анкетним упитником за наставнике	243
IV	Закључак	268
V	Литература	277
VI	Прилози	291

Увод

Уџбенички комплет је тековина савремене наставе. Израстао је из потреба различитих предмета који су га надограђивали и компоновали према природи области којој припада. Уџбеник¹ је основна и највише коришћена књига намењена ученику, али и функционално средство у раду наставника. Он је, у мањој или већој мери, канал кроз који се одвија наставна комуникација, па представља тачку сусрета професионалне компетенције учитеља/наставника у подстицању знања, умења и способности ученика, као и ученикових очекивања, интересовања и самосталног рада. Шире схватање уџбеника као културног продукта и „узорка културе“ (Плут 2003: 18) даје дионизијску димензију уџбенику, нарочито ако је из области музичке културе, намењен ученицима основне школе. Уџбеник музичке културе у млађим разредима основне школе, у почетку оспораван, у смислу његове функционалности у прва два разреда, израста у прву музичку књигу са којом се дете млађег школског узраста сусреће.

После завршеног магистарског рада, који се односио на значај, улогу и полифункционалност песме као наставног средства у настави музичке културе на млађем основно-школском узрасту, као и емпиријског истраживања у процени нивоа певачких постигнућа ученика четвртог разреда основне школе, наметао се нови пут у трагањима за средством у настави, музичким материјалом који ће дати помак у развоју вокалних способности деце млађег основношколског узраста. Избору теме доприноси и вишегодишње искуство у анализирању дневника методичке праксе из различитих школа, са сеоских и градских подручја Србије, које је указало да се садржаји из уџбеника и различитих збирки песама користе неселективно, без функционалног и проблемског повезивања песама како у систематизацији, тако и у припреми новог музичког материјала.

¹ Према томе коме је уџбеник намењен и према томе шта садржи, могуће је разликовати неколико основних типова уџбеника: академски уџбеник – синтеза и систематика знања акумулираних у одређеној области; акциони уџбеник – организатор сазнајних и практичних активности уџбеника; посреднички уџбеник – представник, тумач или интерпретатор знања; интерактивни уџбеник – аутономни технички модератор процеса учења; референтни уџбеник – приручник за разне животне ситуације; кумулативни уџбеник – продукт ученичког ангажовања у настави и изворни материјали у функцији уџбеника. (према: Хавелка, 2001) Имајући у виду наведене врсте уџбеника, уџбеник музичке културе сврстаћемо у акциони са елементима интерактивности.

Размера нашег истраживања залази у анализу музичких садржаја актуелних уџбеника и њихову методичку улогу, валидност у подупирању развоја вокалних способности. Делове уџбеника који се односе на вокални развој посматрамо у рефлексији на наставну ситуацију у којој се одвија деловање на музички развој детета. Тако да уџбеник постаје варијабла посредовања, трећи елемент наставне ситуације.

Проблем смо сагледали теоријски кроз *први део рада* у којем износимо и компарирамо ставове домаћих и страних вокалних педагога, методичара музике, али и лингвиста, фонетичара и фонијатара о значају певања за развој детета. Теоријски смо истражили путеве за проучавање специфичности које уџбеник музичке културе носи у својој првенствено садржајној структури. Формална структура уџбеника, веома важна карика у креирању уџбеника као књиге за учење, показала се као велика предност или мана која утиче на будуће кориснике. Уџбеници који су конципирани тематски, са садржајима датим према музичким активностима, нису имали редослед музичког материјала који би се на доследан начин могао пратити. Ипак, рад је првенствено оријентисан на садржинску структуру уџбеника, односно на музичку грађу која делује као потпора свим фазама и видовима вокалног развоја.

Истраживачки циљ рада повезује и прожима теоријско сагледавање и постављање смерница из првог дела са истраживачким приступом музичким садржајима из другог дела рада. У том смислу креирани су протоколи за истраживање уџбеничких комплеката у које су уграђена теоријска полазишта из првог дела рада.

У *првом делу* рада бавимо се значајем и улогом вокалног развоја на млађем основно-школском узрасту, односно утицајем који има у целокупном општем, а нарочито музичком развоју детета, као и сагледавањем могућности да, уз наставника, уџбенички комплет, постане функционални мост у подупирању свих фаза вокалног сазревања. Имајући у виду специфичност уџбеника музичке културе и природу предмета која захтева звучну интеракцију, уџбеник смо теоријски посматрали заједно са пропратним компакт диском (аудио-материјалом) и приручником који сугерише начин рада у конструкцији знања, умења, као и у развијању способности, што смо у наредном поглављу дефинисали кроз анализу јединица уџбеничког комплеката.

Други део рада првенствено се односи на анализу и сагледавање музичких садржаја из уџбеничког комплеката постављањем параметара и индикатора које смо конструисали у циљу анализе уџбеничког комплеката ослањањем на релевантне теорије

које елелиорирају фазе природног вокалног развоја, користећи се постојећим савременим психолошко-развојним и музичким теоријама. Ова врста инструмента детектује музички материјал из уџбеничког комплета, као и методичке стратегије и знања која функционално подстичу вокални развој. Мишљења смо да се на основу протокола за анализу музичког материјала, који су нама послужили као средство за анализу музичких садржаја, могу креирати параметри који би служили учитељу као оријентир у бирању и коришћењу музичког материјала, за потребе вокалног развоја, на одређеном узрасту, што свакако утиче на практични циљ овога рада. Самим тим, прагматични циљ рада може резултирати креирањем различитих конструкцијских решења, попут методичког портфолија који ће подићи професионалне компетенције учитеља у бирању музичког материјала из уџбеника, али и бирању уџбеничког комплета који обезбеђује ефикасан развој гласовних и интерпретативних способности.

Трећи део рада односи се на представљање резултата истраживања као и компарирања резултата једног уџбеничког комплета са сврхом потврде или одбацивања опште хипотезе истраживања. Док, у *четвртој делу рада* износимо кључне резултате истраживања и могуће смернице за будућа практична сагледавања и имплементирање методичких импликација о којима говоримо у закључној расправи.

На крају осећам пријатну обавезу да се захвалим своме ментору проф. др Гордани Стојановић која ме је стрпљиво усмеравала на стална преиспитивања у циљу свеобухватног сагледавања проблема, чиме се трасирао пут ка могућим закључцима, али и отварању нових путева за сагледавање функционалности уџбеничког комплета. Ипак, основна идеја овога рада, отворена је за нова истраживања, јер је ово поље које се веома мало изучавало у научним, а нарочито методичким студијама.

О значају певања у основној школи

Певање је током еволуције пролазило кроз различита развојна раздобља, од физиолошког процеса спонтаног вокализирања, преко емотивно утемељеног, до социјално интерполираног кроз колективну активност, растући ка стваралачком чину који га прати кроз све важне животне фазе. Певање је дубоко уграђено у *музички идиом* једног народа, преко кога се данас може препознати и дешифровати *музички код* иконских, старих напева и мелодија. „Певање је универзално и налази се у свим културама“ (Peretz 2008: 4). Али зашто онда сва школска деца не певају са лакоћом којом говоре, односно, у којим случајевима је вокални развој продуктиван, а када регресира, и да ли можемо утицати одређеним музичким материјалима да се развој поспешу и амплифицира у дејству на друге области развоја, само су нека од питања о којима ћемо расправљати. Међутим, неспорна чињеница је да се „сензорна способност дискриминирања [звука] развија у култури“ (Блекинг 1992: 14) у којој дете одраста, што увелико генерише развојни пут вокалног сазревања.

Полазишта за теоријска тумачења о постанку певања, могу се уочити у првим јавним научним расправама Дарвина (Darvin, 1858) и Спенсера (Spencer, 1891), као и теоријама које порекло певања виде као последицу различитих функционалних улога. Прве теорије појавиле су се крајем XIX и почетком XX века од којих се издваја студија Жила Комбарјеа (Jules Kombarieu) са тумачењем да је извориште музике настало из потреба обреда, магијских ритуала, а током еволуције, прерастало у „уметност у којој се мисли помоћу тонова“ (Kombarieu 1907). Теоријско тумачење Карла Штумпфа (1911) види певање као акт сигнала, дакле, са сврхом комуникације која носи значење. Иако различитог става о пореклу и узроцима настајања музике, од искључиво биолошког становишта, као оруђа у селекцији и претходници језика Чарлса Дарвина¹, до

¹ Данашње дарвинисте Антовић (2004) дели на две дуалистичке струје: на меметичаре који сматрају да је музика прва у еволуционом развоју и психоллингвистичаре који сматрају да је то језик. „Ми нудимо компромисно решење, јер сматрамо да је сукоб настао услед двоструког тумачења термина „музика“. Уколико под „исконском музикалношћу“ схватимо афективну прозодију, онда су меметичари вероватно у праву: неартикулисани звуци постали су артикулисанији, налик певању онда када су праљуди научили да њима исказују своја душевна стања. Из оваквих гласова се на крају развио сасвим артикулисан говор, односно језик. Опет „музика у данашњем смислу речи, као структурисана форма описива, између осталог, и формалном металингвистичком теоријом, изгледа се развила много касније, као елаборација различитих функција, укључујући ту и језичку. Нема доказа да је музикалност у данашњем смислу речи ближа тој иконској протоафективној прозодији иоле више од данашњег језика. У том контексту,

филозофског и социолошког приступа Хербарта Спенсера који у делу *Порекло и функције музике*, узроке појаве музике види у историјском и културном контексту, оба становишта извиру из заједничког језгра. Наиме, „...како сам Спенсер показује, сличност између његове и Дарвинове теорије налази се у тези да се музика развила из 'вокалне буке' [модулирани крик који изражава афекат, прим. А.С.], али се разлика уочава у тумачењу контекста у којем су вокални звуци прерастали у прве примере музичког извођења“ (Петров 2012: 260). „Сва музика је првобитно била вокална. Сви вокални звуци производе се радњом одређених мишића. Ови мишићи, као и сви остали који чине тело, подстакнути су на контракцију пријатним и болним осећањима. И зато се осећања испољавају у звуцима, као и у покретима“ (Spencer, 1891b: 293, у: Петров, 2012: 261). Ипак, стиче се утисак да је највећи број оних теоретичара који попут Настасијевића (1972) посматрају певање као феномен израстао из потребе (музичке) комуникације у одређеној култури. Покушавајући да проникне у везу говора и певања, Настасијевић² поставља хипотетичко питање које савршено осликава њихову синергију у пореклу: „[...] проблем првенства говора и музике прачовека, тј. да ли је из говора произашла музика, или из примитивне музике говор, [...] могао би бити интересантан, али не од пресудног значаја“ (Настасијевић 1972: 701/63), долазећи до кључне хипотезе о потреби њиховог раздвајања, где „*прозни говор*“ види као „...ослобађање од снажних и сурових емоција, које су као примарни музички феномени доминирали емотивним узвицима прачовека“ (ибид, 704/66). „Напуштање доминације јачих музичких феномена у прозном говору сваког племена, а касније и сваког народа, ипак није могло

прамузика је можда била претеча језика, али музика какву знамо бар у последње три хиљаде година то сигурно није“ (Антовић, 2004). Блекинг заступа слично становиште: „...Не видим разлога за претпоставку да је музика врста језика, да је у некаквом посебном односу са језиком, или да су језички процеси нужно фундаменталнији од других културних активности човека. Међутим, анализа језичког понашања Ерика Ленеберга (Eric Lenneberg) и Ноама Чомског (Noam Chomsky) и његових сарадника указује на карактеристике које имају паралеле у музици“ (Bleking 1992: 29). И ту паралелу сасвим логично разрађује: „Сматра се да су музичке активности везане уз одређене дјелове мозга и да они нису исти као језички центри. Али ми нећемо никада знати за чим да трагамо уколико не истражимо креативне процесе који су присутни у наученом извођењу музике умногоне слично као у реченицама наученог језика“ (ибид 35).

² Настасијевић (1972) у делу *Музика као општи феномен у уметностима* експлицира порекло музике доводећи у везу синергију првог емотивног артикулисаног узвика и правезе речи и мелодије. „Коренско здруживање феномена музике и поезије“ Настасијевић види у народним песмама, попевкама, где је „...скала психолошког нијансирања текста диктовала одговарајућу ритмику и мелодику, које би се са речима и реченицама текста спајале у *једну и нераздвојну целину*. Наравно, да све народне попевке нису могле бити овако савршено оствариване, када је у питању монолитност израза у сједињавању речи и мелодије. Међутим, запажено је да су у овом смислу најуспелије остварене најстарије примитивне мелодије било којих племена и народа“ (ибид: 706/68).

да уништи постојање унутарње *основне матерње мелодије* свих основних прозних говора већих и мањих народа, мелодије, које се међусобно изразито разликују услед различитости ритма, нагласака речи и остваривања реченичких склапања појединих говора. Међутим, упоредо са овим процесом изграђивања прозног говора човека развијао се и упорно одржавао један други вид и начин мишљења, осећања и изражавања човека, који није тако изразито тежио ослобађању од музичких феномена, већ напротив, у заједничком стваралачком току остваривао је приснију синтезу речи, реченица и музике, и на тај начин одржавао, продужавао и усавршавао примарни начин мишљења и изражавања прачовека, чији корени делују из тамних давнина узвика и довикивања пећинског човека. За разлику од прозног говора овај начин изражавања назваћемо *поетским казивањем*...али трећи и највиши мисаони и емотивни начин изражавања човека, који је максимално испуњен музичким феноменима и који по својој коренитој унутарњој снази доминира над речима и реченицама називамо *тонским казивањем*, а то је музика“ (ибид, 704-705/66-67).

Иако схватамо важност претходних разматрања и улажења у физиолошки значајне и условљене процесе, као и значења психолошких и афективно-конативних токова који утичу на повезаност говора и певања, у смислу важности које ова паралела дубински повлачи и у когнитивној сфери развоја, првенствено у разумевању изговореног/отпеваног, ипак, наше интересовање, у овом делу рада, усмеравамо на историјски моменат који представља прекретницу у увиђању значаја певања и увођења у школски систем.

Међу првим личностима, који су о значају и улози певања говорили у контексту општег развоја детета и потреби увођења у школе и начину на који треба да се користи у образовању, у „народним“ школама, били су педагози Ј. А. Коменски, Ж. Ж. Русо, Ј. Х. Песталоци, а тек касније музичари. Коменски (1592 - 1670), словенски педагог, међу првима залагао се за увођење музике у основну школу, „школу матерњег језика“, где се поред осталог учи и „певање свих мелодија које су у употреби [што значи да поред црквених, у школи буду заступљене и народне песме]“ (у: Стефановић 1955: 14, прим. А.С.). Француски педагог и социолог Русо (Jean-Jacques Rousseau 1712-1778) својим ставовима о начинима увођења музике у школе и коришћењу песме био је најлибералнији, јер је сматрао да дете треба да пева само оне дечје песме за које осећа одушевљење, полазећи од природног интересовања које дете изражава од самог рођења

за овај вид изражавања. Песталоци³ (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827), уводећи дидактичке принципе у наставу крајем осамнаестог века, унапређује и наставу певања, захтевајући да буде обавезан предмет у школама, а за почетни материјал бира народну песму. Својим идејама надахнуо је своје ученике, али и следбенике, наставнике и музичаре свога времена (Hans Negeli, William Channing, Lowell Mason), делујући својим идејама на реформисање постулата у настави певања што касније у свом раду примењују и музички педагози попут Орфа (Orff–Schulwerk), Кодаља (Kodaly) и Далкроза (Dalcroze–Eurhythmics). Интересантан је податак да се у Песталоцијево време почео увиђати значај штампаних музичких материјала за певање, па се израђују „...први методски приручници за наставу певања, помоћу којих су се ученици оспособљавали да самостално певају по нотама“ (Стефановић 1955: 14).

Код нас је „педагошка клима“ више векова била условљена тешким политичким приликама, што је далекосежно утицало на образовни, али и музички живот тога времена, што никако не значи да музика није егзистирала у оквирима таквог поретка. О почецима музичког образовања у српској култури говоримо тек од тридесетих година XIX века када се у основним школама први пут уводи предмет „црквено појање“: „...У њима су ђаци добијали подуку првенствено из црквеног појања (учењем основних одговора на јектенија), мада је програмом⁴ било предвиђено и певање народних песама [...] У делатности певачких друштава музичко образовање чланова наметало се као

³ О утицају педагошких идеја Песталоција и Спенсера, односно првих хербатоваца код нас, сазнајемо из рада В. Протић (1991) која износи да је њихов главни поборник био први доктор педагошких наука, др Војислав Бакић, који на тим основама, већ 1878. године штампа *Науку о васпитању* (I општу и II примењену). Као један од првих задатака који је поставио у општем приступу певању, учитељу се налаже да песме уче 'поступно – најпре подражавањем мелодије тако, да учитељ пева, а ученици да слушају и памте, па после да сами покушавају дотле, док не науче', одређујући да метод при учењу мелодија буде „синтетички, а при тумачењу садржаја песме аналитички“ (Протић 1991: 124). Писани трагови упућују да је међу првим забележеним упутствима било оно које се односи на певање у поглављу „Примена на основну школу“ где износи да је један од првих задатака учитеља да 'децу навикне на чисто, одмерено и заједничко певање' (ибидем).

⁴ Дробни (2008) наводи податак да „...Једини вид тадашњег учења и бављења музиком у школским оквирима било (је) црквено појање Уставом уведено као обавезан школски предмет 1833“ (Дробни 2008: 10), а о самом *Програму* из тог периода о којем говори Маринковић (према: Веселиновић и др. 2007) немамо прецизна сазнања. Сазнања о првом програму за предмет *Певање*, за основне школе, такође налазимо у раду Дробни (2008): „Први програм певања за основне школе Министарство просвете доноси 1884. године, где се црквено појање замењује 'научом о нотама', или прецизније речено – у школе се уводи музичка писменост“ (Дробни 2008: 15). После седам година предмет се укида „...због необразованог наставног кадра и непостојања одговарајуће инструктивне литературе“ (ибидем). Видети опширније: Дробни 2008, стр. 12-15, као и код Стојановић: *Компаративна методологија наставе музичке писмености и почетног читања и писања*, докторска дисертација, одбрањена на ФМУ, у Београду, 2001, стр. 4-5.

витално за рад ансамбла и отуда ће она постати језгра формирања првих облика организованог педагошког рада“ (Веселиновић и др. 2007: 629).

Када говоримо о утемељивачима музичке педагогије код нас, свакако се не може заобићи личност Милана Миловука (1825-1883) оснивача *Београдског певачког друштва*, аутора првих основних теоријских уџбеника – *Теорички основи музике* (1866) и *Наука о музици* (1867) који оставља веома битан „музички траг“ који ће следбеницима након њега бити први путоказ у педагошкој мисији која музику треба да доведе до сваког детета пружајући му веће разумевање у њене токове. О певању као педагошком средству, између осталих, писао је и Исидор Бајић⁵ (1878-1915) у својим музичко-педагошким студијама. Ипак, међу великим музичким именима тога доба, с краја XIX и почетком и средином XX века, својим музичким и педагошким радом издвајају се две личности, веома значајне за унапређење музичке наставе која је одјеке имала у музичким и основним школама. То су Мокрањац⁶ (1856-1914), а затим и Васиљевић (1903-1963), који је музичку писменост ширио како у музичким, тако и у учитељским школама стварајући нараштаје који су учени да увиђају велики значај који музика, а првенствено „нотно“ певање може имати на општи когнитивни и афективни развој детета. Међутим, како се у овом раду не бавимо историјским освртом на значај певања, већ практичним, педагошким импликацијама у рефлексији на позитивне ефекте у деловању на ученика, његов емотивни, социјални, сазнајни и креативни потенцијал, првенствено у разредном, али и у ваннаставном музицирању (хор и мали вокални ансамбли), наша даља теоријска разматрања и трагања о позитивним ефектима певања за дете кретаће се у тим оквирима.

Вокални развој детета почиње по рођењу, наставља се у предшколском периоду, а интензивира на школском узрасту. Психолози музике усмерени на вокални развој, означили су период од шесте до девете године као „критични“ период [сензитивни

⁵ Исидор Бајић је још као ученик Велике српске православне гимназије стекао практична знања о црквеном појању и хорском певању. Поред уџбеника *Теорија правилног нотног певања* (1904), његов рад из ове области проналазимо и у две музичко-педагошкестудије: „*Певање као педагошко средство и корист његова*“ и „*Како чувати и неговати глас*“.

⁶ О педагошком раду Мокрањца првенствено сазнајемо од Васиљевић (2000), сврставајући га у ред првих музичких педагога, методичара који су својим идејама деловали у смислу стратегије националног музичког освешћивања. О стратегијама које је предлагао Мокрањац, о могућностима развијања и домена дечјег гласа у односу на музички материјал погодан за његов развој видети у даљем раду на стр. 87-88.

период⁷, прим. А.С. према: Пешикан, Антић 2012], када се могу оптимално развити урођене диспозиције, али и зауставити природни развој (према: Радош 2010). Песма је, поред говора, урезана у први фонд звучних представа са којим се дете сусреће. Трихаб (Trehub 2001, у: Welch 2006) наводи да се кортизол више лучи када шестомесечна беба чује певање мајке. *Певање* је емотивно и социјално утемељено од најранијег детињства, јер дете има *потребу да пева* само и у групи. Најчешће у игри користи сопствени глас као помоћ у дочаравању игровних ситуација (песма као оквир игре), пева познату или „спонтану“ песму (Moog 1976, у: Radoš, K. 2010). Глас⁸ је први и увек доступан инструмент и дете врло брзо почиње да истражује своје способности у вокалном изражавању, најпре само, а затим и са другима, дајући социјалну димензију својој песми. Често користи глас у функцији симболичке репрезентације певајући зачикивање, дозивање, приповедање, наређивање, оговарање, делујући ка другима, чиме певана комуникација добија употребу у децјој култури. А песма, прво аморфна, а затим спонтана постаје мост у његовом доживљавању света. „Уметност подразумева опажање, истраживање и стварање, уједно стварајући услове за интеракцију и комуникацију [...] Оно што је заједничко свим формама уметничког изражавања јесте „материјал“ на коме се ради, било да је то боја, глина, покрет, облик, звук или говор, чији се потенцијал сврсисходно истражује да би се креирала лична замисао. Ми на свет долазимо са најбољом опремом за учење кроз уметности, јер све почиње са аудитивним, кинестетичким, говорним или визуелним способностима којима смо обдарени“ (Хаџи Јованчић 2012: 17).

У овом контексту битно је споменути теорију децјег развоја Виготског (Vigotsky 1996), иако он није директно промишљао о наставном процесу. Виготски указује на

⁷ Иако је термин *критични период* одомаћен у литератури из психологије музике која посматра периоде у музичком развоју који су карактеристични за поједине узрасте, сматрамо да би овај термин требало користити у прецизнијем одређењу, бар када је у питању тема којом се бавимо, пошто се термин *критични* односи на медицински појам у смислу непојављивања карактеристичних особина уколико се оне не развију у одређеном периоду. Дакле, термин *критични* захтева потпуно одсуство, нестајање пожељних карактеристика после одређеног, означеног периода. Због тога је термин *сензитивни, осетљиви период* много адекватнији за коришћење у описима развоја карактеристичних за аспекте вокалних способности, које се донекле, могу развијати и касније, али не таквом брзином и биолошком подршком као када се јављају у одређеним фазама вокалног сазревања које су подржане адекватним срединским условима, где свакако убрајамо и музички материјал из уџбеничког комплета.

⁸ „...сваки човек поседује глас који је само његов и чија копија не постоји. Управо тај глас одсликава душевни живот и искуствени свет одређеног човека. Управо зато је глас сваког детета леп и важан...“ (Бјерквол 2005: 110).

важност пролажења кроз *процес* учења који пружа деци/ученицима знања повезана са самим животом, чиме се вежбају у одговорности, истрајности, марљивости, поузданости. Певањем, ученици развијају унутрашње самопоуздање, задобијајући чвршћу веру у своје способности, негују „здраву“ дисциплину, али и љубав према уметности затварајући „еколошки ланац“ који је започет симболичком игром, настављен добијањем искуственог материјала за све сигурнији пут у коришћењу својих стваралачких инвенција кроз варирање мелодија, певањем готових песама са уметањем својих импровизација, и на крају, стварањем сопствених целовитих музичких самосталних творевина. На тај начин ослобађају музичко биће у себи, надилазе круте оквире школског система ширећи димензију свог социокултурног развоја. А као противтезу тврдњама да нису сва деца рођена са развијеним предиспозицијама за певање или за неку другу врсту музичког изражавања, наводимо речи песника и филозофа Хенрија Дејвида Тора (Henry David Thoreau): „Шуме би биле веома тихе, ако би певале само птице које то чине најбоље“ (Хабермајер, 2001: 93) и књижевника Иво Андрића: „Као дечак и као младић, ја сам ретко певао сам при јутарњем облачењу, или при неком механичком послу. Не због тога што ми се није певало. Али, мелодије које сам знао, и које сам слушао како их други око мене певају, нису ми се свиђале. А оне које би ми се могле свидети (осећао сам да такве постоје, мада не бих умео казати, ни показати какве су!), ја нисам познавао. Због њих сам ћутао, иако ме је у грлу као бол пакла потреба за певањем [...]“ Иво Андрић, *Знакови поред пута*, стр. 452, у: Марковић 2002).

Оба цитата говоре у прилог различитих потреба које певање треба да задовољи код детета, из чега се могу извући имплицитни закључци зашто је важно певати. Први цитат важан је са аспекта објашњења зашто је потребно да у школи не пева само даровито, већ и просечно обдарено дете. Иако постоји велика дисперзија у степену музичких способности, певачки потенцијал сваког детета је изузетно важан, како би се оптимизирао степен могућег општег и музичког развоја у смислу покретања низа особина важних за општи развој личности. Овде се не мисли само на одређени ниво постигнућа у чистом интонативном певању, као пресудни естетски квалитет и мерило у певању, већ много више на интерперсоналне односе и компетенције које деца развијају правим освешћивањем и упознавањем својих осећања, разумевања себе, свог гласа, али и гласа других, осећајући радост у постепеном освајању захтевности у извођењу ове музичке активности која је и до тада егзистирала, била саставни део дечјег одрастања

на један другачији начин, првенствено у спонтаном певању. У школи, они поред игре и покрета који и даље треба да негују уз певање, нарочито у прва два разреда, укључују и концентрацију, труд, дисциплину везану за заједнички напор, пре свега социјалну припрему за зрелији вид комуникације, прихватањем различитог нивоа музичких постигнућа свакога и давањем шанси за заједнички напредак у децјем колективу, као кључни елемент емоционалног и социјалног развоја.

Други цитат говори о аспекту који се односи на подстицање естетског развоја, неговањем музичких преференција, естетског и етичког изграђивања сопственог музичког укуса који прво упориште мора наћи у извођењу традиционалне народне песме, приближавајући га делимично антропозофским стремљењима. Народна песма један је од најважнијих изворишта социјалног идентитета, чиме се може утицати на развој културног идиома децјег бића. О значају чувања традиционалне песме говорио је и велики српски жупан Стефан Немања у завештању свом сину Растку Немањићу. „И пјесма, чедо моје, пјесма и свирка чине народ. Свака птица својим гласом пјева. И сваки народ има свој глас и своју песму по којој се познаје [...] Није зло чедо моје чути и знати туђу пјесму. Зло је заборавити и не знати своју. Тешко ономе ко своју пјесму не пјева [...] Зато љубите, чедо моје, своју пјесму и свирку као душу своју“ (у: Ранковић 2008: 33).

Из досада наведеног, уочава се могућност холистичког приступа децјем бићу, осветљавањем значаја песме и певања са више аспеката, првенствено музичког, васпитно-образовног, па и педагошко-психолошког. Међутим кроз све ове аспекте прожима се утицај социо-културног аспекта, који у основној школи има непроцењив утицај на личност детета. Тада *разредно певање* није усмерено на сам резултат, већ постаје кључ музичке комуникације, делујући на развој и неговање културе, као свеобухватног феномена, при формирању личности детета. „Песма је за школску децу од исте занимљивости као и игра. Јер знати треба да је нагон за делањем, радљивост децја, при певању сва заузета. Она се сасвим унесу у песму. Напрегнути мишићи осећаји гркљана, плућа, мишићи лица, скоро цео организам је у напору, у раду. Ни деца 'без слуха' се не устручавају да певају заједнички са осталом децом и учинићете им много нажао ако им, ма и привремено, ускратите заједничко певање (...) Школска деца уносе у певање, кад посао иде добро, сав жар своје покретљиве душе. Јер и деца имају тежњу за уметничким изразом својих осећања, жељу да се лепо покажу, да нешто лепо изведу. И ова је тежња код деце отворена, необуздавана, безазлена...Ако учитељ радо и

често пева с децом она постају поверљивија према њему и љубазнија према друговима“ (Радивојевић 1929: 22-23).

Иако можда данас, у XXI веку, претходни цитат звучи као идеал у ком превагу има васпитна компонента у односу на образовну и културну, чак, рекло би се са превише поједностављеним размишљањем о естетској улози песме у школи, ипак се не може оспорити надахнутост искуства које вокалним изражавањем дете приближава социјалним и емоционалним добробитима заједничког комуницирања у компактној заједници која је блиска и позната детету од вртића и предшколске групе до разреда у школи.

Дискутујући са музичког аспекта, о значају певања можемо говорити о његовом доприносу у развоју музичких способности, посебно вокалном виду, сврсисходности у развоју гласа и интерпретативних способности, док сагледавајући га са лингвистичког и педагошко-психолошког аспекта доводимо га у везу са низом развојних побољшања, првенствено говорних способности. Најчешће идентификујемо различите узрастне поремећаје у артикулисању гласова, попут тепања, замуцкивања и неправилног изговора појединих гласова⁹, као и у превенцији и деловању на сузбијање и рехабилитовање различитих врста говорних поремећаја (Šmit 2001)¹⁰. У том смислу,

⁹ О овом проблему биће више речи код разматрања предности при коришћењу вокалне технике.

¹⁰ Шмит (Šmit 2001) користи певање бројалица и кратких песама, као помоћно средство верботоналном методу, чији је творац академик и лингвиста Петар Губерина (1980, Paris), а чија се метода спроводи у више од 80 земаља, као средство у идентификовању, али и рехабилитацији говора деца са слушним оштећењима. Теоријским и емпиријским истраживањима о улози певања у развоју говора деце са оштећеним слухом Шмит (2001) указује на велика побољшања код деце која су рехабилитациони програм започела пре своје четврте године, као и на чињеницу да је успех у коришћењу и оспособљавању за говор зависио од њихових музичких способности. Говорна бројалица, а нарочито певана била је основни музички материјал који су деца са лакоћом прихватала и усвајала. Распевавање на певаним бројалицама пружало је деци усаглашавање у заједничком гласовном амбитусу који је веома варирао од детета до детета, с обзиром на врсту и јачину оштећења, чиме се кориговао слаб удисај и лоше распоређена напетост гласа у дубоком или високом регистру. „Искуства су показала да је пјевање у групи предшколских ученика омогућило спонтанију и природнију емисију гласа, а тиме и побољшање целокупне телесне напетости. Природна опуштеност дјетета увјет је за добар почетак терапије (...)“ (Шмит, 2001: 37), што је свакако предуслов и за рад са ученицима млађег школског узраста, нарочито првог и другог разреда код којих се запажа велики број говорних поремећаја у артикулисању гласова (омисије, супституције и инверзије).

Такође, оперски певач Драгослав Илић, у фус ноти превода књиге *Гарсијина школа, у расправи о певачком умећу I*, појашњавајући начине неразумљивог и певања кроз зубе, наводи технику при којој се вежба шапутањем, чиме се штеди глас. Он наводи и вежбе које **муцање исправљају преко ритма**. Наиме, ум потпомогнут осећајем метрике и ритмичке правилности у изговарању унапред познате речи,

говорећи о значају певања искључиво са музичког аспекта, веома је велики број музичких педагога који износе став да певајући, дете/ученик стиче здравије „хигијенске“ навике у правилном дисању, држању тела, овладавајући првим елементима вокалне технике која их учи да освешћују гласовни апарат. Према Стојановић (1996) овај облик активног музицирања подстиче музички доживљај, обогаћује емоционални живот детета, развија различите видове музичких способности, развија естетска осећања и навике чиме доприноси формирању будућег музичког укуса детета. Способност уживања и преферирања вокалних и вокално-инструменталних уметнички вредних дела, првенствено се развија певањем пажљиво бираних песама које развијају елементарне музичке предиспозиције, развијајући способност за извођење ритма, мелодије, музичког памћења, али и слушањем композиција са високим нивоом интерпретације. Васпитно-образовну улогу има и текст песме који својим садржајем богати речник ученика, делује на развој етичких и националних осећања.

Певање је активан процес који ангажује ученика у свим фазама рада, почев од слушања песме, преко учења и изражајног певања, али захтева и активирање других умења и способности важних за висок степен концентрације, упорности, одговорности, дисциплине, тимског духа, тј. утиче на већину карактерних особина детета које доприносе и развоју социјализације, као и освешћивању неких здравствених навика важних у неговању гласа. Не треба занемарити ни улогу групног музицирања, нарочито певања, код деце која су стидљива и бојажљива¹¹, јер у групи стичу сигурност и поверење у себе. (према: Welch 2006).

ставља органе под строгу контролу [а нова истраживања то потврђују у смислу подстицања аудитивног кортекса, у левој хемисфери, задуженог за ритам и метрику]. Илић (у: Гарсија 2002, прим. А. С.) наводи и вежбу у којој реч почиње слогом који има вокал, а завршава се слогом следеће речи која има консонант. (Гарсија 2003: 9) као на пример: Из куће је излетео на улицу Ива, сав задихан... Изк ућеј еизлет еон аулиц уивас авз адих ан и слично. Неки музички педагози наводе и вежбе са пампуром, препреком која захтева напор при изговору и слично. (нарочито важно за вежбе дикције које користе глумци). У примеру који користи Гарсија консонант (шум) представља препреку, јер се реч сваки пут завршава сугласником, а почиње самогласником. Васић (1991) наводи пример Демостена, чувеног говорника античке Грчке који се муцања ослободио уз „лупу морских таласа“, али не прецизира технику. Може се само претпоставити да је циклична „лупа морских таласа“ специфично утицала на речи које је изговарао у одређеном ритму, у одређеном временском интервалу (метрички образац). Међутим, много важније је да се одређеним начином, техником, може деловати у правцу побољшања и нестајања говорног поремећаја, што даје индикације да се говорни поремећаји лако могу предупредити уколико се на њима ради. Нарочито је ефикасно код такве деце укључити певање у процес рехабилитације.

¹¹ Више о овом проблему може се прочитати у раду „Singing and vocal development“ Welch (2006) где су наведени конкретни случајеви особа које су у детињству имале лоша искуства са певањем (осећај стида, дубоке емотивне узнемирености и понижења) и како је то утицало на њихов целокупни доживљај музике

Веома је важно утицати да се радост певања ученика у заједници прошири и на друге способности, нарочито на способност правилног слушања свог гласа у садејству са другима. Певање се развија у оквиру наставе музичке културе, међутим, и други предмети и ваннаставне активности (хор, мали вокални ансамбл) могу деловати на његов развој, уколико их наставник садржајно интегрише кроз одређене музичке садржаје који се надовезују, али и надрастају постојеће. Правилан рад на вокалној техници и развоју гласовних и интерпретативних способности даје шансу за развој дечјег хорског аматеризма, пружајући детету искуство сценског наступа на школским приредбама и дечјим фестивалима изван школе. Културна и друштвена мисија разредног певања огледа се не само у колективном музицирању, већ и у развијању друштвености, дубљем и хуманијем схватању појединца и његовој партиципирајућој улози унутар школске заједнице.

Експериментална истраживања Кларе Кокас (у: Terzić, 1998) показала су да коришћење Кодалевог музичког програма унапређује развој говора још на предшколском узрасту.¹² Код експерименталних група које су користиле програм запажено је побољшање концентрације, меморије, опажања, креативности и фантазије. Дискутујући о разлогу позитивног ефекта Кодалевог музичког програма, Бјерквол (Björkvold 2005) наводи природну везу између песме и језика, важнију од саме његове педагогије. Наиме, у односу на свирање, које је технички захтевније за ученика, певање је спонтаније и директније, а и мало једноставније за савладавање технике, па утиче да учење буде очигледније и брже. Важно је споменути још један закључак овог педагога и музичара где увиђа везу у раној изложености музичком материјалу који дете социјализује у музичку традицију одраслих (како у репертоару, тако и у начину певања), јер долази до померања од „дивергентном ка конвергентном развоју песме“. Дакле, певачко искуство, као и ниво вокалних способности са којим дете, будући ученик, улази у школски систем, веома је важан за избор вокалног материјала на којем ће се наставити даљи рад. Бјерквол сматра да „...деца која су у обданишту била под јаким и систематским педагошким утицајем песме одраслих добила оно што се може

у каснијем животу. Он сматра да је једна петина школске деце широм света, у скоро свим културама, суочена са овом врстом проблема у мањем или већем обиму.

¹² Истраживањем је обухваћено стотинак деце узраста пет, шест и седам година, који је у радовима психоллингвиста означен као «сензитивни», «оптимални» за развој другог језика, јер се већ са седам година језик више не усваја спонтано, већ се мора уложити много већи напор у свесном учењу језика. У том узрасту су највећи ефекти учења музике и подстицања развоја језичких способности.

назвати убрзаном музичком социјализацијом“ (Бјерквол 2005: 116), али и да су највише готових песама и најкомпликованије песме, знала деца која су свакодневно слушала песме са десетинама строфа, захтевних тоналитета, без обзира у ком су обданишту била. У том смислу Бјерквол на прелазу из предшколске у школску средину говори о „развоју песме од дивергентног ка ковергентном“. Док Настасијевић (1991) полазећи од „родне мелодије“ плови ка дивергентном, активно прихваћеном и креативно уобличеном у личном певачком изразу бића. „Кад очврсне дух у своме онда се не само одолева туђем него још оно будећи делује плодносно. Тада се створи као жижа личности кроз коју и кад продре талас, ма из највеће даљине и туђине, преломиће се у најличнији обрт. На све мелодијске надражаје споља одговорити својом личном мелодијом. То је активно примање“. (Настасијевић 1991а: 45, у Пено, 2013: 97)

Савремени научни радови из музичке педагогије, попут Тролинг (Trolling 2010) и Велча (2009, 2011), разматрају тумачења настала на основу нових истраживања разних области неуропсихологије, у којима се наводе нове чињенице које само потврђују стару хипотезу о важној и природној повезаности везе језика и музике, али пружају и материјал за постављање нових питања о врсти и могућностима преклапања утицаја и истовременог подстицања различитих регија леве и десне хемисфере када се процесуирају подаци у мозгу извођењем песме/музичке игре. Овим радовима добијају се нове могућности за методичке импликације у откривању разлога зашто су поједини приступи у учењу текста и мелодије песме ефикаснији или мање ефикасни у меморисању и како се те везе могу појачати ради бољег ефекта у самој вокалној репродукцији, али и у учењу другог, нематерњег језика. Када се говори о првим важним неуропсихолошким истраживањима мора се споменути рад когнитивног неуропсихолога Изабел Перец (Peretz) која се дуги низ година бавила неуропсихологијом музике, са различитим стручњацима од којих ћемо споменути студију са Затореом (Peretz & Zatorre, 2005, 2008). Њихови налази дали су прве потврде о функционисању мозга како се процесуира музика и какве су последице које та сазнања могу имати на наставу музике. Истовремено и немачки неуропсихолози и музичари Коелш и Зибел (Koelsch & Siebel, 2005), сличним тумачењима у неуропсихолошком приступу, певању песама дају далеко већи значај музици него што је то само развој музичких способности, што смо и претходним ставовима музичких педагога и психолога документовали. Нова неуропсихолошка истраживања, у мањој или већој мери, поврђују досадашња теоријска разматрања важности певања песама

током читавог развоја детета, а нарочито у раном детињству, али са новим доказима који пружају чвршће научна поткрепљења за досадашња сазнања, чиме се подстичу нове хипотезе о природној повезаности језика и музике.

Велч (2011), поред већ навођених позитивних ефеката о певању, говори и о његовом важном деловању на ендокрини¹³ и имуни систем организма. У радовима Велча (2009, 2011) и Тролинг (2010) проналазимо истраживања која потврђују да је у активности певања, као и у говору укључен цео мозак, али да се различите регије (у оквиру Брокине и Верникеове зоне)¹⁴ мање или више стимулишу када се пева поетским текстом или када се мелодија изводи неутралним слогом¹⁵. Иако у раду немамо

¹³ Музички педагози попут Цвејића (2009) такође објашњавају да ендокрини систем утиче на настајање, развој и одржавање гласа и говора. „Ларинкс се сматра као један неуромускуларни ефектор, орган који је под дејством нервног система и хормона. Хормони делују двојако. Локално на ларинкс и затим удаљено на нервни систем, поготово на неуровегетативни систем (...) Изношење основних података о нервном систему (централном, периферном и вегетативном) и ендокрином систему служи да би се боље разумело стварање певачких модела, певачких навика, једном речју да се схвати зашто се певање учи и због чега је за певање важно успостављање добре певачке технике“ (Цвејић 2009: 50).

¹⁴ Брокина зона, представља моторички говорни центар, па уколико дође до повреде ове зоне, долази до Брокине афазиие, немогућности произвођења гласова. Човек разуме шта му се говори, али не може сам да производи гласове, речи. У Верникеовој зони смештени су „отисци језика, и то речи, фонеме, гласови...“ (Гудурић 2004: 24), обрасци, шеме у мишљењу које помажу разумевању. Дакле, Брокина зона је задужена за процесирање гласова и речи, а Верникеова је задужена за речник из кога се, упрошћено речено препознају звучни отисци целих речи. Уколико дође до повреде Верникеове зоне (Верникеова афазиија) прозодија није нарушена (дете/човек може да пева), али нема пуно смисла у ономе што говори и говор није флуентан.

Говор је врло сложена делатност. „За његову успешну реализацију потребно је ускладити правилну артикулацију, исправан акустички сигнал, несметану перцепцију и одговарајућу когнитивну спознају. Да би ова четири параметра била истовремено заступљена, потребна су најмање два саговорника. Говор је, дакле, најтешње повезан с појмом комуникације и појмом комуникационог чина...У основи сваког комуникацијског чина јесте изванстан концепт, зачет у свести једног од говорника, који овај жели да пренесе свом саговорнику. У складу са концептом, говорник врши избор из речника којим располаже и из граматичке структуре (облици и редослед речи у складу са граматичким правилима). Концепт се у нервима претвара у нервне импулсе који покрећу одговарајуће мишиће и органе (...) Ваздушна струја која излази из усног резонатора као акустички сигнал који представља низ одговарајућих таласних кретања. Таласна кретања стижу до уха, где их, у пределу званом тимпан, слушни нерв поново трансформише у нервне импулсе. Нервни импулси стижу до когнитивног места у мозгу који врши реконституцију првобитног концепта“ (Гудурић, 2004: 13). За разлику од комуникације, учење језика, попут учења музике захтева другачији след у алгоритму који врше операције ЦНС како би се поједине речи или мелодија усвојили, са разликом у активирању леве и десне хемисфере. Међутим, заједничко је да и у језику и у музици полазну тачку представља **тачна перцепција** која је услов **правилне артикулације** у говору или **правилном извођењу** у музици.

¹⁵ Одређени број истраживања, нарочито када се испитивала репродукција сложене мелодије, дала су индикације да се слабија успешност у извођењу мелодије јављала када се прво учила мелодија неутралним слогом, а затим текст, јер су висине извођене слабије уколико се текст додавао касније, односно лакше се

простора да сумирамо и хронолошки наводимо врло интересантна истраживања, често и супротстављена гледишта у синтетизирању природе која би објашњавала везу подстицања појединих регија у мозгу, људском уму, које су више специјализоване за језик и/или музику, као и методичких импликација које се препоручују, ипак ћемо навести нека основна достигнућа и тврдње, ризикујући могућност јављања симплификације исказа, чиме се не умањује њихов значај. У том смислу, блиско нам је интересовање које се испољава у радовима Антовића (2004, 2009) који феномену људског ума прилази посматрајући природну везу језика (матерњег), страног језика (као другог) и музике. Повезаност језика и музике са аспекта неуролингвистичких тумачења, наизглед парадоксално, посматраћемо прво преко њихове јасне динстинкције, што се може видети из следећег цитата, са којим се у начелу слажемо, уз допуну: „Досадашњи експерименти из групе неуралне локализације музике и језика показали су да лаичка подела људског мозга на „рационалну“, „мушку“, „аналитичку“ доминантну хемисферу одговорну и за језичку функцију и „емотивну“, „женску“, „синтетичку“ недоминантну хемисферу одговорну између осталог и за музику никако не стоји. Доминантна хемисфера је посве сигурно одговорна и за део музичких функција – попут различитих аспеката ритма и метра, док је недоминантна хемисфера задужена и за неке језичке функције, у најмању руку за афективну прозодију. Отуд и претпоставка да чисто језичка или чисто музичка специјализована [област у мозгу за] способност заправо и не постоје [Овде се вероватно мисли на одређени специјализовани центар у мозгу задужен искључиво за музику или искључиво за језик, што објективно не постоји, али свакако егзистира на функционалнији начин у склопу синтетизованих различитих регија и зона у кортексу које се међусобно подстичу, па свакако утичу на развој музичке и језичке способности, јер су способности видне и аутономне у процесирању, али врло повезане у својој природи, тако да се развојно подстичу]“ (Антовић 2004: 132, прим. А.С.).

Говор и певање су аутономне активности (Peretz et all 2004), одвијају се независним путевима, на шта јасно упућују особе са афазијом (поремећајем у фонацији), али са сачуваном способношћу певања (дакле, без амузије)¹⁶ (Racette et al.

памтила мелодија без текста (једноставнији задатак). Због тога је и долазило до различитих резултата у појединим истраживањима, јер је процес који је водио до репродукције био другачији.

¹⁶ “Из оваквих налаза изродила се једна од кључних терапијских веза између музичке и језичке способности – техника под називом М.И.Т. (MIT Music Informacion Therapy, музичко информацијска терапија). По_Vorshrevinku, мелодија је та која омогућава приступ оним говорним зонама кортекса које

2006; Warren et al. 2003, према: Peretz 2008). Међутим, афазичари певајући мелодију са текстом побољшавају и саму говорну фонацију која им је врло угрожена, дакле, споредим путем долазе до рехабилитације говора. Док, певање мелодије без текста има другачији пут у примању и процесуирању информација у односу на певање песме текстом. Певање мелодије неутралним слогом стимулише регију у левој хемисфери мозга која је карактеристична за анализу. Исто се дешава када се одређена мелодија свира, јер покрети шаке такође стимулишу синапсе у можданим процесима који су важни у аудитивној регији (са аспекта перципирања ритма и метрике) и области која се активира у случају логичког (нпр. математичког) мишљења, за које дете има урођене предиспозиције као и за музику.

Велч даје приказ неурослика из неуролошких истраживања која приказују различито функционисање делова мождане коре када особа пева сама и са другим, стимулишући истовремено разноврсне зоне обе хемисфере, где поред језичког, певање утиче и на неке видове социјалног, когнитивног и афективног развоја.

Међутим, резерва и даље постоји код тумачења да музика развија општу интелигенцију, што се схвата својеврсним „митом“ у музици (према: Тролинг 2010).

Иако се и раније претпостављало да певање активира ЦНС, дакле да холистички делује на поједине зоне у обе хемисфере мозга, као и језик уосталом, а не само на једну

су иначе сасвим недоступне. То се чини тако што се класични путеви говора обилазе, и од одговарајућих зона леве хемисфере се долази индиректним путем: *певањем*. Заиста, једини начин да се започне терапија неких врста афазije јесте певање текста поруче која се жели пренети болеснику (Sparks & Holland, 1977). Ово недвосмислено показује још једну везу између језика и музике“ (Antović 2004).

хемисферу (латерализовану на десној страни у већини случајева за музику), савремена истраживања сада потврђују овакве ставове.

Докази неуроистраживања пружају сазнања која наводе да певање текстом директно успоставља кореспонденцију са зонама важним за језичко подручје. Наиме, „неуронска мрежа“ важна за артикулисање гласова, за коју су задужене *Брокина зона и Верникеова регија*, активира се када се пева мелодија са текстом¹⁷ (према: Peretz 2008, Peretz & Zatorre 2005). Међутим, уз претходну констатацију морамо истаћи и опрезност у доношењу генерализованих и упрошћених закључака, нарочито с обзиром на музичку грађу, структуру музичког улазног материјала који се процесуира, јер превагу у укрштању фактора морамо препустити биолошким и физиолошким факторима, у смислу јачег физичког и психичког развоја детета на генетски блиском материјалу, као и ограничавајућим анатомским карактеристикама вокалног апарата ако у виду имамо млађи школски узраст. У том смислу музички материјал на коме се развија глас јавља се као битан елемент подршке психофизичког развоја и интересовања детета у појединим фазама вокалног развоја, како не би дошло до стагнације природне потребе за изузетан напредак детета и ефикасност у холистичком развоју. Чињеница је да се неуролошка и психомузичка трагања настављају новим експериментима, па у том смислу не можемо ставити дефинитивну „тачку“ на досадашње закључке, већ само назнаке у ком смеру треба да се наставе методичка стремљења.

Ретроспективним приступом и поређењем свих мишљења релевантних музичких стручњака који су промишљали о националној и културној потреби освешћивања дечјег бића кроз чување и неговање првенствено народне, матерње мелодије (Бајић 1904, Мокрањац 1901/2, према Васиљевић, 2000, Васиљевић 1940, Васиљевић 2006,

¹⁷ Неки музички педагози, попут Тролинг (2010) заинтересовани новим, али и подацима из старијих истраживања која су показала бољу меморисаност само мелодије у односу на мелодију са текстом и на њену тежину, извлаче погрешан закључак у методичкој имплементацији захтевајући да се прво учи мелодија, па текст. „Према овом истраживању, или се речи јасно науче пре него што се дода мелодија, или се мелодија добро научи пре него што се додају речи. Најчешће у настави, примена музике најпре на неутралном слогу може да буде од веће користи код учења песме, нарочито ако је мелодија сложена. Када се мелодија савлада, други корак може да буде додавање једноставних поновљених језичких фраза“ (Тролинг 2010: 21) Приклањамо се методичарима који сматрају да се боља меморисаност мелодије постиже управо певањем делова мелодије у садејству са текстом, нарочито када је једноставна мелодија у питању, јер се песма мора памтити као целина (гешталт), а неуролошка истраживања то и потврђују, јер се једино истовременим певањем текста и мелодије стимулишу обе хемисфере мозга, о чему детаљније расправљамо у теоријском делу рада.

Дробни 2008, Настасијевић 1972), али и улози и значају певања у школи, долазимо до синтезе у одговору на постављено питање које исказујемо попут Блекингове дилеме о утицају и културној функцији музике, првенствено песме у друштву и култури: „Зашто пјевати, плесати и, уопште, имати игре? Зашто се бринути о побољшању *музичке* технике ако је циљ извођења заједничко *социјално* искуство? Функције музике у друштву могу бити одлучујући чиниоци који унапређују или спутавају латентне музичке способности [...]“ Блекинг (Blacking 1992: 44).

Основна теза која се издвојила у овом сегменту теоријског разматрања је да певање у разреду снажно утиче на овладавање одређеним певачким искуством у колективном вокалном извођењу које на својеврстан начин функционално подстичу језички и моторички развој. То је једна од музичких активности која готово увек захтева колективни одговор, а поред социјалне и музичку сарадњу солисте и разреда, па самим тим појединци у групи морају водити рачуна о синхронизовању и адаптирању свог певања и доживљаја песме, прилагођавајући своје певање целој групи. Тиме се значај и функција певања у разреду не исцрпљују, већ се у том контексту могу поставити додатна питања:

1. Који су то музички материјали из уџбеника који би могли бити подстицајни за појединце који су врло различити и специфични у својим потребама, могућностима, музичком потенцијалу, а остати у оквирима само једног часа музичке културе недељно?
2. На који начин деловати уџбеничким комплетом омогућавајући учитељу да добије музички и методички материјал, који ће искористити у различитим облицима наставе како би се значај певања прожео у споју различитих активности ученика, помогао холистичком потенцијалу ученика, ширећи димензије његовог музичког и општег развоја?

I Теоријски приступ проблему

1. Термиолошко одређење појмова везаних за вокални развој детета

Врло често термини који се употребљавају за дефинисање појмова у уметничкој области, немају исто тумачење у педагошкој, психолошкој, па и лингвистичкој литератури, па то захтева појашњење сложеног система својстава који су врло специфични и апстрактни у музици, а примењени у контексту методичких законитости добијају још једну конотацију. Због тога велику пажњу поклањамо термиолошком разврставању, разлици и што прецизнијем дефинисању појмова релевантних у осветљавању значаја и улоге развоја вокалних способности у општеобразовној школи, са акцентом на делотворност *системског решења* које пружа уџбенички комплет за музичку културу.

Како је проблем дефинисања вокалног развоја везан за област стручних дисциплина које су укључене у процес образовања и неговања гласа осветлићемо могућа прожимања са аспекта вокалне педагогије (Arsikin 2000, Garcia¹, 2002, 2003, Djurković,

¹ Музички педагози које помињемо у раду представници су различитих генерација, који су се дугим низом година бавили вокалном педагогијом у пракси, али исто тако и у научно-теоријским радовима, што сматрамо вишеструко значајним и релевантним по питању провере теоријских стремљења у процесу рада, дакле у директној примени, јер искључиво поменута врста рада доприноси промишљању и рефлексiji у настави, мењањем и системским променама које су суштинске, а не површинске природе. Као историјски најзначајнијег, поменућемо Мануела Гарсије млађег (1805-1906) рођеног у Шпанији, чији се „животни пут окренуо“ и уместо певача светског гласа, одвео га на пут науке и музичке педагогије, те стога његова разматрања узимамо и са позиције ученика, али и учитеља певања. Са девет година одлази у Напуљ где добија прве лекције из певања од очевог учитеља, Ансанија, који је био ђак веома цењеног и славног Порпоре. Његов отац био је оперски певач и композитор. Године „...1825. породица одлази у Њујорк да италијанску велику оперу представи у Новом свету“ (Илић, Гарсија 2002: 5). Гарсија млађи врло често наступа у тенорским улогама уместо прехлађеног оца, што озбиљно нарушава здравље певачких органа, па се посвећује вокалној педагогији којом се веома успешно бави до своје дубоке старости. Године 1830. одлази у војску, а по повратку из Африке добија прекоманду за рад по болницама, где му се пружила прилика да детаљно упозна анатомију вокалног апарата. После смрти оца, 1832, почиње да подучава своје две сестре, које су биле познате оперске певачице. Спомињане су у свим великим историјама музике XIX века. Године 1840. подноси „*Студију о људском гласу*“ (*Memoire sur la voix humaine*) Академији наука Француског Института, где детаљно образлаже своја запажања, до тада непозната тадашњој научној јавности. Илић наводи велику листу познатих оперских певача које је овај вокални педагог водио. Из Париза сели се у Лондон, 1848. године, где је био професор на Краљевском конзерваторијуму за музику (Royal Academy of Music) до краја свога радног века. (према: Илић, превод. и коментари, у: Гарсија 2002: 5-6). О важности овог изузетног вокалног стручњака, Илић говори са великим уважавањем и потребом да се његова запажања и данас проучавају, јер како тврди „...историја оперског певања може се поделити на два периода: пре Гарсије млађег и после њега“ (ибидем: 104), јер је најзаслужнији за увођење новог начина певања у оперску праксу. За наш рад

1986, Završki, 1979, Svejić, 2009), не заобилазећи кључне елементе овог вида развоја када се говори о музичким карактеристикама певаног гласа детета. Међутим, за расветљавање свих аспеката вокалног развоја, значајно је сагледати приступ који му указују поједине лингвистичке, па и медицинске дисциплине, првенствено фоњијатрија² која се бави физичким (акустичким особинама), физиолошким и патогеним променама вокалног апарата (Милутиновић 1997), прожимајући их са релевантним истраживањима из логопедије (Heđever 2010) са циљем сагледавања могућности за предупређивање грешака у поставци вокалне технике, вођењем бриге о здрављу и незни вокалног апарата.

Проблему дефинисања различитих видова испољавања *музичких способности* прилазимо не са циљем теоријског појашњавања два супротстављена гледишта (атомистичког и гешталтистичког), како су се тиме бавили психолози музике, већ са циљем да одредимо структуру и развојне тенденције *вокалних способности* како би што ефикасније пришли дефинисању параметара које изабрани уџбеник, уз наставника, декларишу као средство за системско подстицање гласовних и интерпретативних способности, али и основних елемената вокалне технике за млађе разреде основне школе. Због тога, без обзира на поларизацију гледишта о структури музичких способности, као сложене менталне способности³, интересујемо се за спољашње деловање на одређени вид музичког развоја са методичког аспекта, односно на који начин се може деловати на побољшање *вокалне репродукције*, али и *вокалне продукције* као наставка дечјег креативног музичког изражавања започетог у фази певања

Гарсијев теоријски и педагошки рад првенствено је значајан због његових ставова о вокализама, као и о класификацији и опису карактеристика дечјег гласа, о чему ће бити више речи у даљем раду.

² Фоњијатрија се развила захваљујући пионирским радовима стручњака из више области, од фоњијатра Морела Мекензија који је установио дисциплину и дефинисао предмет, преко музичара Мануела Гарсије који је пронашао начин посматрања гласница и њихове функције, до Тирка и Чермака који су дали допринос у области патологије гласа (Милутиновић 1997: 9-18). Фоњијатрија или ортофонија проучава „...патолошке појаве у говору и на говорним органима“ (Гудурић 2009: 13). Док је логопедија „наука која се бави изучавањем и лечењем, отклањањем говорних мана“ (Клајн, Шипка 2006: 710).

³ Одређивање музичких способности као сложене менталне функције не доводи се у питање ни код једног истраживача, психолога пузике који су се бавили овим питањем, док се расправа и даље води око њихове природе и профила структуре. Сагласност постоји и у мишљењима да је за њихов развој неопходан генетски фактор, а да је период најранијег детињства, окарактерисан као *критични период* (Радош 2010: 25).

спонтане песме. У раду *глас*⁴ термилошко одређујемо као *инструмент*, средство за активирање *вокалне мускулатуре*, вокалног апарата у циљу развоја вокалних способности. За јасније и потпуније термилошко одређивање појма *вокалних способности*, ослонићемо се на компарацију са истим или блиским терминима из физиологије гласа, развојне психологије музике и методике наставе музичке културе.

Гласови и психичка делатност јесу интегрисане компоненте људског говора (Гудурић 2004: 30). Према Милутиновићу (1997) људски глас је звучни феномен који има своје *физичке* (висина, јачина, боја), *физиолошке* (распон гласа, регистри, импостација, атака, издржавање, фонација тона) и *музичке особине* (певачки распон, класификација гласа, музички регистри, апођо и вибрато). За наш рад важно је прецизирање терминологије које објашњава физиолошке и музичке особине, првенствено распон гласа (певачки), као и објашњење дечјих регистара и могућности њиховог изједначавања кроз развој амбитуса који почиње од теситуре гласа. Дискутујући о гласу и његовим квалитетима, музички педагог Ламперти (Francesco Lamperti, 1813-1892) наглашава да није довољно поседовати само изузетне вокалне способности, већ „...неопходно је да осим гласа [певач] има природну лакоћу понављања звукова који му допиру до уха, било од стране других гласова, било од неког инструмента, лакоћу која се уобичајено зове *добро ухо*, пошто би без тог дара и најлепши глас остао потпуно стерилан“ (Lamperti 2012: 18).

Физиолошка основа фонације гласа истоветна је за све припаднике људске врсте без обзира на расу или језик којим говоре и састоји се из три засебна огранка која су у међусобној спрези: информационо-перцептивни центар (мозак са слушним каналом), енергентски центар (дисајни органи) и инструментални центар (гласовни канал) (Гудурић 2009: 21). Како бисмо што боље појаснили улогу и структуру вокалних

⁴ „У средњем веку Леонардо да Винчи покушава да објасни како настаје глас. Проучавајући анатомску грађу гласовног органа, колико је за то време било могуће, он долази до изванредног открића, иако је већ античко време истакло сличну тезу, и доказује да 'нема гласа без дисања'“ (Марковић 2002: 12). Најчешће коришћена дефиниција *гласа* је да је то „артикулисани звук, па представља акустичко-физиолошки феномен, који се пројектује кроз говор и певање.“ Глас је основно комуникационо средство, које има и физичке и музичке квалитете. Образовање, обликовање гласа најчешће се везује за певаче, пре свега соло певаче, а од Станиславског и за глумце (Марковић 2002: 14). По речима норвешког музиколога Ј. Р. Бјерквола (2005), сваки глас је „јединствен као отисак прста“ и због тога се нарочита пажња мора усмерити на освешћивање могућности детета да осети моћ и могућности изражавања гласом. *Говор* и *певање* уско су повезани јер настају у истим органима, али је основна разлика у продуженом и контролисаном даху током певања.

способности умрежићемо схватања фонетике и фонологије која глас посматрају у примени, у деловању на целовиту личност, јер идентична порука изговорена или отпевана, поред непосредног садржаја, носи у свом карактеру и особину гласа и модификације која утичу на квалитет и промену у мелодији исказаног.

„Вокални израз је индивидуалан и део је укупног понашања, а зависи и од доживљавања сопствене личности у односу на околину. Он је условљен психичком и емоционалном конституцијом. Вербална комуникација се састоји, осим непосредног садржаја – поруке, и из гестова и мимике који прате њен садржај. Особине гласа и говора такође су израз садржаја вербалне поруке. У том циљу се прилагођава интензитет гласа, његова висина и боја, као и мелодија и ритам говора [...] Глас је средство комуникације, али је истовремено и начин изражавања личности“ (Милутиновић 1997: 18)

*Вокалне*⁵ (*lat. vox- глас*) способности шире дефинишемо као интегрални део музичких способности, подразумевајући пре свега *вокални капацитет* (енг. *capacity*) који дете носи урођено, у наследним диспозицијама, али и *вокални потенцијал* који се под утицајем матурације и неких срединских фактора јавља омогућавајући оптимални ниво *вокалног развоја* рефлектован у вокалним активностима за које је неопходан процес фонације *произвођења тона*, у акустичком смислу, али и специфично музичком када се захтева изражајност у елементима *вокалног (певачког) изражавања*. Назваћемо га *флуидни* аспект музичких способности. Док, у ужем смислу, за потребе рада, под овим термином подразумевамо *кристализовани аспект вокалних способности*, онај који је „обликован мотивацијом, образовањем и утицајем средине“ (Радош 2010). То даље значи да је нужан услов за развој вокалних способности садејство бар два фактора, капацитет, урођене диспозиције, настале под дејством сазревања и други фактор, неформална, рана искуства⁶ стечена у контакту са средином. Међутим, Радош (2010) наводи и трећи фактор, који је са аспекта методике наставе музичке културе важан, а то је *вокална обука*. Важно је истаћи да се рад на *вокалној техници*, у основној школи одвија спонтано, кроз правилан рад на дисању, певањем песама/музичких игара

⁵ Вокалан – муз. који се пева, намењен за певање, који се изводи људским гласом (у: Клајн, Шипка 2006: 265).

⁶ Интересантно је ову врсту искустава упоредити са стицањем искуства у говору. Наиме, усвајање људског говора је „...сложен процес који, иако почива на биолошкој предиспозицији *Homo sapiens*-а да лако и брзо овлада граматичким и лексичким системом матерњег језика, подразумева обавезно присуство стимулуса. Беба неће никад спонтано проговорити ако у свом окружењу не чује говор и ако јој се нико не обраћа. Стога се каже да се језик усваја културним путем, заједно са осталим обрасцима друштвеног понашања и другим врстама знања“ (Ашић 2014: 25, подв. А.С.).

и певаних бројалица. Применом неких елемената вокалне технике у раду са ученицима млађег школског узраста можемо побољшати, али и заочити природни вокални развој детета, нарочито уколико се користе погрешни приступи у поставци гласа, као и неадекватан музички материјал. У том смислу посебну пажњу посвећујемо начинима на који наставник делује у правцу ширења *гласовног, вокалног распона* (амбитуса) ученика, као и у спречавању појаве болести вокалног апарата укључујући и нека достигнућа фонијатрије.

Амбитус (lat.) представља обим тонова, распон између најнижег и највишег тона, које неко може да отпева, неки инструмент да одсвира или у ком је компонована нека мелодија (Деспић 1986: 4). Како бисмо појаснили овај термин у контексту раног вокалног развоја, у периоду детињства, детаљније ћемо појаснити физиолошке карактеристике везане за процес настајања гласа, као и физичке карактеристике гласовног дечјег апарата. Најважнија дистинкција са овог аспекта је да су дечје гласнице дупло краће (6 до 8 mm) у односу на гласнице одраслих. То директно условљава крајње домете у висини гласа и говори о пресудној разлици, а то је да деца, и девојчице и дечаци, у већини случајева природно говоре користећи се резонатором фалсета (према: Garcia 2002), дакле у средњој и горњој лаги, што је у директној повезаности са бојом гласа и њеном теситуром, мада је став музичких педагога да је амбитус ипак пресудан у разврставању и опису карактеристика гласа.

Термин *теситура* (ital.) гласа означава онај низ тонова у амбитусу/распону у коме је глас изражен лакоћом, изједначене боје и који „...поседује најизраженије музичке квалитете гласа (...), што ће рећи основно ткиво гласа“ (Цвејић 2009: 259). Велч (Welch, 2009) за исти појам користи термин *удобни опсег* (comfortable range), како би нагласио опуштеност, али и квалитет (текстуру и волумен) који је карактеристичан за тонове које глас изводи, али и опсег од кога се полази у развоју гласа, а касније и у класификацији. Таквих тонова има десет, највише дванаест када се глас прошири, док опсег дечјег гласа може досегнути и до две октаве (Вауда 2006). Обим гласа (непевачког), условљен физиолошким карактеристикама, по неким истраживачима, код детета већ од три, четири године, може бити врло висок, чак до g 2 (према: Радош 2010) и представља *физиолошки* или *апсолутни распон* који особа може произвести својим гласом. Међутим, *вокални распон* певачког гласа је мали и споро се развија, јер превагу на овом узрасту чини фактор без кога се вокалне способности не могу развити, а то је сазревање. Цвејић (2009) користи термин *музички распон гласа* објашњавајући га као

„...низ тонова који мора имати одређене вокално-музичке квалитете“ (Цвејић 2009: 258). И код Милутиновића (1997) наилазимо на термилошко разврставање термина *распон гласа*, на: *апсолутни (физиолошки), музички распон и теситура*:

„Музички распон гласа се односи на разлику [распон, прим. А. С.] између најнижег и највишег тона у низу тонова који може произвести одређена особа, под условом да сви тонови имају одређене музичке квалитете. Он се ретко простире преко две октаве. Низ тонова који се најлакше производе у оквиру музичког распона и који имају најбоље музичке квалитете назива се *теситура*“ (Милутиновић, 1997: 21).

Претходну дефиницију изнели смо због потребе поређења мишљења и тврђења из других области које су се бавиле истом проблематиком. Фонијатри, ларинголози и дефектолози слажу се да распон гласа зависи од узраста, пола, ендокриних и психогених фактора, као и од анатомских карактеристика фонацијског тракта. Имајући у виду до сада изнесене ставове и дефиниције из различитих подручја, *фонацију*⁷ посматрамо као интегралну функцију скоро читавог организма у коју су укључени вокални органи и велики број различитих мишићних група који координисано делују у тренутку емисије гласа. Вокалне органе можемо класификовани у две групе: 1. органи за непосредно произвођење гласа као акустичког феномена (активатор, генератор и резонатор) и 2. органи који учествују у развоју и контроли гласа (ЦНС, периферни нервни систем, аутономни нервни систем, ендокрини систем, сензорни органи) (према: Милутиновић 1997).

У музичкој литератури наишли смо на различита објашњења и класификацију термина *регистар* гласа. *Регистар* (I registro; F registre; E register; N lage; R регистр, теситура; Ć rejstřik, poloha) представља део опсега тонског система, људског гласа, инструмента и дели се на дубоки, средњи и високи (Перичић 2006: 262). *Регистри гласа*⁸ представљају низ тонова људског гласа, који су истог музичког квалитета

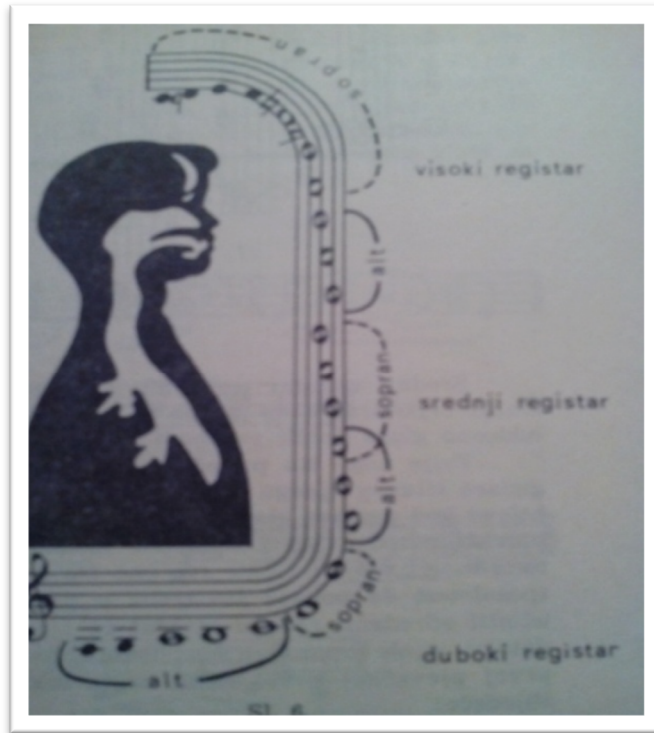
⁷ Фонација (грч. foné – глас) стварање тона (гласа) у органу за певање; настаје кад из плућа певача прострују ваздух преко гласница које затрепере, а са њих се треперење преноси на ваздух у ждрелу, устима и носу. Од затегнутости гласница зависи висина тона, а чиста интонација од координације органа за дисање, гласница и резонантног простора“ (Енциклопедијски лексикон, 1972: 143).

⁸ Поменућемо и супротно мишљење **Лили Леман** (Lilli Lehmann), оперске певачице која је у књизи *Моја уметност певања* (2004) (**Maine gesangskunst**), у својеврсној теорији певања, објаснила да се не слаже са термином регистар. Наиме, она сматра да регистри не постоје, већ само резонанца, што је Гарсија теоријски побио шездесет година раније. Драгослав Илић у предговору књиге *Моја уметност певања* говори о разлици две теорије певања, вокалне педагогије која се креће између два пола „...оног

произведени на исти начин, што значи са идентичним понашањем гласница и вокалног апарата у целини, чему се тежи када се говори о потреби гласовног уједначавања регистара. Разлика између дечјег и регистара одраслих није у врсти, већ у квалитету. Наиме, не троши се иста количина ваздуха за коришћење различитих регистара при певању. Према Гудурић (2004) регистар је одређен степеном усклађености дисања са фонацијом и разликује три основне врсте регистра: прсни (који се изводи спуштањем ларинкса, чиме се добијају ниски тонови), средњи (ларинкс је у средњем положају и добијени глас представља основну боју гласа појединца) и чеони (ларинкс је високо подигнут и стегнут, што условљава високе тонове). Овакав положај ларинкса карактеристичан је за природан положај вокалног апарата који производи „светле“ тонове, Гарсија (2002) га зове светли тембр - *timbre clair*, док оперски певачи користе артифицијелан, не природан, где је меко непце куполасто подигнуто, низак положај ларинкса за све време фонације, па су омогућени тонови који захватају „тамни“ тембр, где глас добија волумен и пуноћу.

Фонетичари, као и музички педагози сагласни су у оцени да је глас дечака и девојчица идентичан до пубертета када се нагло мења и доживљава трансформацију у мушки и женски. Када су у питању регистри дечјег гласа, они „показују комплетну гаму регистара – грудни, фалсет и регистар главе“ (García 2002), али са разликом у обиму тонова који регистар захвата. Кључна разлика између регистара, према Завршком (1979), је да се прва два преклапају, док се високи регистар надовезује, без преклапања (видети слику 2).

Гарсијиног [...] и оног означеног књигом Лили Леман [...]. Гарсијин угао је објективан, рећи ћемо хладан, у логичко-техничко-теоријском смислу беспрекоран, угао неког ко није певач, неког ко је певачки занат изучио и извесно време обављао, но ипак недовољно да са њиме срасте и њиме продише [...]. Гарсија је научник у најдословнијем смислу, посматрач искоса, са стране; он често полемисе са терминима и значењима одомаћеним у уметничком свету, подвргавајући их строгој критичкој анализи [...] Угао из ког гледа Леман страствен је, интиман, дубок, људски да људскији не може бити. У том смислу он можда и није чисто теоријски. Ауторка је пре свега уметница и то што она пише интензивно је проживљено, можда чак одболовано, с муком порођено“ (из предговора Д. Илић, у: Леман 2004: 2-3). Дискутујући о разлици између ова два приступа, не можемо а да се не сложимо са Гарсијом, чији је рад о регистрима научно доказан, а опет имамо потребу да подржимо и другачији став Леман, која је својим запажањима отворила врло важна питања вокалне педагогије.



Сл. 2. Распон тонова у различитим регистрима дечјег гласа (Завршки 1979).

Поред гласовних способности у раду се бавимо и *интерпретативним способностима* као једним од најсложенијих конституитивних елемената вокалне изражајности⁹. За ову врсту способности неопходно је развити стратегије и вештине неопходне за бирање изражајних поступака који утичу, задовољавају емотивни и естетски доживљај, који је у сагласности са основним карактером неке вокалне, вокално-инструменталне композиције. „Изражајна средства су, стога, основне градивне јединице интерпретације [...]“ (Леман и др. 2012: 109). Дакле, интерпретација се састоји из интензивног „оживљавања“ поетско-музичког текста обликованог кроз формални склоп композиције коју неко изводи. Изражајно певање је надограђивање и емотивно „присвајање“, испољавање поунутрашњеног доживљаја мело-поетског израза, са новим могућностима које учење може да подстакне у афективно-конативном развоју, стварајући нову димензију у личној интерпретацији. Сложеност интерпретативног

⁹ Треба разликовати музичку и језичку изражајност као конституенте вокалне изражајности. Језичка изражајност може се представити као „...дискурс/текст [који] треба да у одређеној мери утиче на примаоца и да у неким случајевима у њему изазове емоционалну реакцију“ (Ашић 2014:105). У том смислу у језичкој изражајности не користе се само когнитивна, већ и конативна средства, а у певачкој изражајности, поред поменутих, користе се и специфична музичка средства којима се постиже изражајност.

израза зависи такође од сазревања вокалних способности, али и елемената когнитивног развоја, као и моторног, али и развоја визуелног језика који је укључен у стварање менталних представа које су веома важне у процесуирању текста песме и превођења у вокални израз, са надоградњом у каснијем естетском изразу који је најсложенији са аспекта синхронизовања свих музичких елемената важним за интерпретацију. Дете мора разумети речи које пева, иначе их неће моћи визуелизовати, ментално обрадити каснијим превођењем у емотивни певачки израз.

„У говору одраслих преовлађује пренос поруке, а код деце је више изражено тражење утиска. Утисак на слушаоца је веома важан код вокалних и говорних професионалаца, који развијају посебну изражајност свог вокалног и говорног израза“ (Милутиновић 1997: 18).

Лична димензија и освешћивање певачког потенцијала важно је за дете како би што прецизније перцепирало свој глас и постало свесно његовог квалитета и потреба у различитим ситуацијама у којима се користи, како не би дошло до неадекватног оптерећења и напрезања не само певачког, већ и фонацијског апарата у говорном изразу. Сматрамо важним, још једном, истицање чињенице да је у деловању на развој вокалних способности битно да сви ученици, пошто је основна школа у питању, стекну довољно неформалног и формалног искуства, без одузимања права да певају, иако су им, условно речено, „ограничења“ музичких способности, највиша у домену тачне интонације, а донекле и прецизног извођења ритма. Ово истичемо из два разлога. Први је, сагласност свих „великих имена“ из области психологије музике у свету (Revesz, Marsel, Sloboda) и код нас (Радош 1996, 2010, Богуновић 2008) да је *музикалност* појединих ученика у степену, а не по принципу „све или ништа“, због чега ученике не смемо лишити могућности да осете лепоту и радост, пре свега, вокалног музицирања. А други, савремена неуролингвистичка и музичко-психолошка истраживања (према: Trolling 2010, Peretz 2006, 2008) која показују изузетну важност коришћења ове природно дате музичке активности, којом дете овладава од рођења, упоредо са развојем говора матерњег језика. Интересантно је споменути боље перципирање и квалитетнија музичка постигнућа билингвала који другачије складиште и процесирају оба језика од рођења, јер су им на истом месту смештени обрасци и шеме за оба језика, док код људи који касније проговоре страни језик, информације се смештају у две регије. Могуће је само поставити одређене хипотезе зашто се ово дешава, али се може констатовати да такав приступ има позитивне ефекте управо на музички развој.

2. Развој дечјег певачког гласа

Музички развој не одвија се ван општег развоја, један је од општих закључака већег броја психолога музике који су се бавили овим питањем. „Развој је резултат динамичне испреплетаности утицаја наслеђа (и биолошког сазревања кроз које се манифестује то наслеђе) и средине: биологија даје основу, а социјална и физичка средина обезбеђују стимулацију за развој датих потенцијала“ (Пешикан, Антић 2012: 87). Пошто природни развој детета пролази кроз јасно дефинисане ступњеве и квалитативно различите фазе, намера је да опишемо карактеристике вокалног развоја, односно да га провучемо кроз призму различитих психолошких истраживања која могу дати податке везане за сазревање вокалног развоја (Trehub, према: Леман и сар, 2012) и уочимо развојне трендове у односу на општи музички развој. Образложићемо његове специфичности када је прогресиван, али и у случајевима када долази до регресије, пошто је то једна од одлика које га разликују од осталих видова развоја. У том смислу важно је сагледати и ставове оперских певача, али пре свега оних који су се бавили педагошким радом, где сврставамо и Лили Леман која сматра да од грађе органа зависи много шта у гласу, али да се он итекако може развијати. „Гласови су по природи снажни, слаби, дубоки, високи; но, сваки глас може добрим радом достићи одређену снагу, флексибилност, опсег“ (Lehman 2004: 77). Међутим да би се постигао пун успех у комуникацији, било певаној, било говорној, „...глас се мора ослонити на дах јер је дах седиште гласа“ (Васић 1990: 14).

Како бисмо објаснили елементе вокалног развоја, прво морамо упознати гласовни орган, јер није исти у периоду детињства и у одраслом добу. Основна карактеристика је да се вокални орган мења под утицајем различитих фактора – узраста, физичке конституције и пола. Квалитет гласа зависи од регистра, тембра (светли и тамни), интензитета и волумена. Према Завршком (1979) боја гласа само је прва оријентација испитивачу, јер опсег гласа је одлучујући у сврставању певача. Ђурковић (1984) сматра да није оправдано да се дечји гласови, чак и за потребе хора, вештачки сврставају у сопране и алтове, већ да ученици, по потреби певају оба гласа, према могућностима и певачким афинитетима, чиме би се глас ширио у целокупном распону.

2.1 Кратак опис вокалног апарата

Познавање анатомске грађе, физиолошке структуре, физичких закона и принципа функционисања гласовног апарата, неопходно је како би обезбедили најоптималније путеве у коришћењу гласа при респирацији, *фонацији*¹⁰, резонирању и артикулисању при певању мелодије.

„Певани глас обухвата комплетан дијапазон звукова вокалног апарата, од најнижег до највишег; он је резултат врло правилне и карактеристичне радње; певани глас стога представља најрегуларнију појаву на којој може да се заснива поучавање вокалне физиологије“ (García 2002: 17).

Истичемо чињеницу да капацитет плућа и респираторне потребе постављају физиолошка ограничења у односу на гласовне способности, па је због тога неопходно да се певање одвија без претераног напора мишића активатора како не би дошло до *хиперкинезије*¹¹ (Милутиновић 1997, Поповић 2002). Стручне термине и претходна објашњења анатомије гласовног апарата коментаришемо у намери да осветлимо могућу функцију у правилном раду неговању и изазивању природне *импостације*¹². Говорећи о импостацији мора се истаћи да се у овом случају не ради о домену професионалне поставке гласа, пошто је то на овом узрасту непожељно, чак штетно, већ о неким елементима који освешћују природни тонус мускулатуре лица и ждрела (фаринкса), како би се искористила могућност за постизање природне дечје боје, која је звонка, без тамног и затвореног, често муклог и назалног гласа који је резултат превише опуштеног меког непца.

¹⁰ Фонација [фр. phonation од лат. fonatio, према грч. rhōnē] озвучење гласа титрањем гласних жица (Клајн и Шипка 2006: 1338). Фонацијски експиријум, дакле издисајни ваздушни стуб при формирању гласа захтева контролу независну од нормалног ритма дисања.

¹¹ Хиперкинезија представља претерани напор мускулатуре активатора, до чега најчешће доводе оштећени аутоматизми фонације, али и претерано често удисање, или узимање претеране или недовољне количине ваздуха. Хиперкинезија мишића активатора, због повећаног притиска експираторне струје ваздуха на генератор гласа, аутоматски утиче на повећање активности мускулатуре ларинкса (према: Милутиновић 1997).

¹² Појам импостације се не може сажети у једну дефиницију. Али ћемо се свакако позвати на став стручњака: „То је есенција певања; представља најпре ментални а затим физичко-акустички појам. Висока импостација се не сме везивати само за један одређени ниво у комплексу гласовног апарата, на пример за осећај вибрације тона на тврдом непцу. Њу омогућује складан и правилан рад целокупног фонацијског апарата.“ (Свејић 2009:260). Наравно, у овом домену је ипостација везана за соло певачку праксу. У том смислу, није уопште потребна деци, јер јој психолошки и развојно нису дорасли. Међутим, природно певање, подразумева контролисање апођа, вештину дисања и усклађеност фонаторног апарата. Више видети у: Дубљевић (2006): Покрет у функцији импостације и употребе гласа.

„Када се дише нормално, без жеље за стварањем гласа, гласнице су опуштене и размакнуте тако да дах (ваздух) пролази несметано између њих. Али, кад желимо да створимо тон, гласнице се затегну, примакну и почну да трепере (титрају) одређеном фреквенцијом. Зависно од потребе да се створи тон одговарајуће висине, отвор између гласница је већи или мањи. (Овај отвор зове се Морганов простор [глотис]). Неки теоретичари тврде да, истовремено, с бројем титраја гласница, вибрира и дах“ (Шарковић 1997: 9).

Претходна констатација говори у прилог чињеници да су глас и дисање нераскидиво повезани, те да је правилно удисање, а још више контролисано издисање¹³ услов за правилну емисију тона. Стварање тона је синхронизована радња у којој учествују *органи фонације*. Једини специфични орган фонације је централни нервни систем (ЦНС). „Капацитет плућа и респираторне потребе постављају физиолошка ограничења у односу на фонацијске способности, условљавајући колико речи или фраза може бити изговорено или отпевано у одређеном временском интервалу“ (Милутиновић 1997: 11). На трахеју (душник) надовезан је *ларинкс* (гркљан) који је током филогенетског развоја човека од примарне функције у заштити трахеобронхијалног стабла, спуштен и адаптиран за фонацију. Он је изузетно важан орган у току стварања гласа, састављен из више хрскавичавих делова који се покрећу горе-доле. Спада у генераторе гласа, а његова величина варира од појединца до појединца и није ни у каквој сразмери са телом, осим што је код мушкарца развијенији и ниже смештен, него код жена и деце. Облик ларинкса је преврнута купа, на коју се надовезују гласне жице¹⁴ (две хоризонталне мембране). Отвор између ове две мембране

¹³ И „...током говора скраћујемо време удисања на само четврт секунде, а издисање продужавамо на 5 до 10 секунди, што нам омогућава да производимо дуже секвенце гласова. (250-300 слогова у минути)“ (Ашић, 2014: 34). Међутим, за говор није довољно само издисати ваздух, као и за певање, већ је потребно да тај ваздух буде претворен у чујне вибрације. Цвејић (2009) наглашава да је и за говор важна правилна вокална техника, а не само за певање, јер се добро постављени гласови издвајају својом носивошћу која не зависи од јачине, већ од тембра, аликвотних тонова који опет зависе од високе позиције гласа, јер то даје снагу и аудибилност (најбољу чујност) гласу.

¹⁴ Гласне жице су необично динамичне – њихова затегнутост, еластичност, ширина, висина и дебљина могу се мењати захваљујући сложеној интеракцији бројних скупова мишића који контролишу ларингеалне покрете (Ашић 2014: 34). Помоћу њих ствара се слушни ефекат изражен као 1) фонација и 2) висина тона (битно како за говор, због интонације реченице и акцента, тако и за певање). Говорећи о дужини гласних жица и њиховим особинама, Гудурић (2004) истиче да гласне жице деце пропорционално расту са узрастом и достижу одређену висину. Код Шарковића (1997) налазимо податак да су гласнице код деце велике од 6 до 8 mm и да до времена мутације код девојчица нарасту од 14 до 20 mm, а код дечака од 20 до 27 mm. Недевер (2010) наводи да је дужина гласних жица одојчади 2-3 mm, а да код жена достиже 14-16 mm, а код мушкараца 17-21 mm. Анатомско-физиолошке предиспозиције су

је *глотис*. Приликом фонације долази до сужавања отвора, које се даље смањује како висина тона расте. Глас полази из глотиса и иде у *фаринкс* који је у горњем делу повезан са носним шупљинама. Док је усна дупља омеђена отпозади фаринксом и меким непцем, одозго палаталним тј. непчаним сводом, а одозго језиком и образима са стране (у: Garcia 2002: 14-16).

„Иако не можемо осетити гласнице, ми ипак чујемо, по мирном тону – на основу контролисаног издисаја – да ли оне правилно функционишу. Претерано оптерећење гласница неконтролисаним ваздушним притиском има за резултат њихово млитављење. Јаки надражаји кашља, непромишљено брбљање или викање непосредно након певања, изазивају снажне конгестије на глотису код којих помаже једино лагана гимнастика језика и ларинкса, певање вокала у комбинацији са консонантима. [Вокализе на слоговима **је ји ју ја јү (јо)**]. Мировање гласовних органа неће донети излечење, или можда тек после јако дугог времена“ (Леман 2004: 35).

За фонацију је најбоље косто-абдоминално дисање, где се при инспиријуму шири доњи део грудног коша и горњи део трбушног зида, а дијафрагма се спушта наниже. Дисајни покрети су аутоматски, али се на ритам и дубину удисаја може деловати свесно. Важно је истаћи да је за добру фонацију од изузетне важности „...правилна контрола експиријума, ритам дисајних покрета и узимање адекватне количине ваздуха“, а да „...превелика или недовољна количина ваздуха нарушавају аутоматизме фонације“ (Милутиновић 1997: 11). Ово истичемо из два разлога. Први је да се процес фонације мора одвијати без претераног напора мускулатуре активатора, јер би у супротном дошло до хиперкинезије мишића активатора, чиме се утиче и на повећање активности мускулатуре ларинкса. А други разлог директно нас везује за стање дечјег певачког органа који је нежан и недовољно развијен, па се у методичком приступу мора водити рачуна на који начин се изводе вежбе дисања, што ће постепено освешћивати његову улогу.

2.2 Вокални развој до једанаесте године

Говорни и вокални (музички) развој теку паралелно, док сазревање доводи до усложњавања и говора и певања (према: Радош 2010). Због тога сматрамо важним интерпретирање појединих резултата који су у функцији сагледавања тока вокалног

индивидуалне, па чак гласне жице појединца могу бити неједнаке дужине, као и дужина ларинкса (што такође утиче на висину гласа коју могу произвести), што свакако говори у прилог чињеници да се морају искористити природни потенцијали или пак регулисати и правилно утицати на развој овог врло осетљивог органа.

развоја, а део су истраживања психолога музике (Moog, 1976, Davidson, McKernon & Gardner 1981, Papousek & Papousek 1981), према подацима које проналазимо у радовима Мирковић-Радош (1983, 1996, 2010), затим норвешког музиколога Ј. Р. Бјерквола (2005), чије се истраживање односи на вокални развој у контексту истраживања развоја спонтане песме и новијих истраживања разматраних од тима психолога и музичара, Леман и сарадници (Lehmann, Sloboda & Woody 2012). Методичка утемељења у вези са деловањем на вокални развој првенствено ћемо поткрепити сазнањима нашим музичких педагога и методичара (Васиљевић 1986, 2000а, 2006, Стојановић 1996, 2001, 2003) који су својим вишедеценијским радом у трагању за најбољим методичким решењима на овом пољу, дали значајне смернице и за писање уџбеничке литературе. У даљем теоријском делу рада коментарисаћемо неке савременије тенденције британског музичког педагога Велча (Welch 1994, 2006, 2009, 2011) који се систематски бавио вокалним развојем и методичким решењима за његово побољшање кроз креирање специјалног певачког програма за школе (Sing Up), што нас не интересује у садржинском, већ структурном и идејном смислу.

Вокални развој проучаван је више од других видова развоја, због очигледности и доступности материјала који настаје вокалним реаговањем и репродуковањем, манифестован на различитим узрастима првенствено ширењем амбитуса, као и карактеристичним когнитивно-развојним процесом који настаје у току учења песме. У последњој деценији XX века, као и на почетку XXI, све је више налаза који потврђују да деца, од рођења, нису пасивни примаоци музичких информација. Вокални развој, осим општих развојних тенденција, показује и специфичности у погледу брзине развоја, као и узрасну ступњевитост карактеристичну за поједине фазе. Он је значајан, како за развој музичких способности, тако и за развој говора, јер шестомесечна беба *преферира тон* и то пријатан у односу на гласност, ритам или речи. Марсел истиче, а са њим се слажу и многи аутори, да се прво и основно музичко реаговање, и то и перцептивно и емоционално, односи на тон и његов квалитет и да се из тог афинитета за тонове развија и говор и певање (према: Мирковић-Радош 1987: 87). Велч (Welch 2006) наглашава да је висина гласа директно повезана са прозодијским карактеристикама матерњег језика. Многи психолози музике, као и музичари, проучаваоци вокалног развоја, сагласни су да он почиње вокалним експериментисањем звуцима. Како бисмо појаснили карактеристике везане за узраст и скокове које дете прави у вокалном сазревању, кратко ћемо описати особине ова два периода, уоквирена

узрасном границом која квалитативно прави одлучујућу дистинкцију и у општем музичком развоју. Први је, од рођења до 5-6 године, када се јавља почетак *критичног периода* у развоју вокалних способности, а затим и други, период од 6/7 до 11. године, када се скоро сви елементи вокалних способности развијају.

Вокални развој почиње прво вокалном игром, тзв. музичким брбљањем, и то већ крајем другог месеца. У четвртом месецу вокалне игре се усложњавају, постају интензивније, са доминацијом висине и контурама које се обично крећу наниже у глисанду (физиолошки лакше за фонацију). Дакле, вокални развој креће слушањем звукова од рођења, по некима и раније, у пренаталном периоду, али до прве вокалне активности, долази кроз социјалну интеракцију са одраслима. Исход ове прве вокалне игре је, по Бјеркволу (Bjorkvold 2005), *аморфна песма*. Њу одликују „маштовита глисанда, микроинтервали и слободни ритмови“ (Бјерквол 2005: 87), те нема карактеристике традиционално гледано, „правих песама“ које настају касније. Овде наглашавамо да је за вокални развој од изузетног значаја стимулација средине и активност самог детета, нарочито при асиметричној комуникацији дете-одрасли, а касније и симетричној комуникацији дете-дете. Леман и сарадници (Lehmann, Sloboda & Woody 2007) наводе истраживање Папушека (Papousek 1996) који појашњава да је „говор одојчету“ ритмичнији и више налик песми него нормалном говору, при чему се користе афективни стереотипи у подражавању карактеристичних особина оглашавања одојчета, како би се привукла дететова пажња, нарочито при плакању, јер укључује разне варијанте прозодијских елемената језика, важних и при певању. Интересантно је и становиште Трихабове (Trehub 2003, у: Леман и др. 2012: 44), да беба обраћа много више пажње на мајку која пева, него на мајку која исти текст изговара. Разлог за то проналазе у емотивнијој боји гласа мајке, повишеној интонацији и споријем темпу.

Певање, по Велчу (Welch 2006), укључује емоционални капацитет, што касније утиче на афективни развој детета који се јасно уочава већ око деветог месеца када дете одговара на музички подстицај изражавајући задовољство, односно (не)пријатност. Слуша певање без речи или са речима често истовремено артикулишући звукове пријатности, при чему је повећано интересовање за звук речи у песмама. Овај музички педагог, такође наводи резултате Трихабове (Trehub 2003), који потврђују да бебе од другог до шестог месеца дуже слушају мелодијске секвенце са консонантним интервалима, него са дисонантним. Даљи ток развоја, према изворима које наводи Мирковић Радош (2010) је између прве и друге године, када дете смишља и изводи

прве једноставне песме са речима и ритмом, у којима висина може, али и не мора бити тачна. Бјерквол (2005) наводи да кроз комуникацију са одраслима дете од осамнаестог месеца може бити у активном контакту са правим песмама које им певају одрасли или старија браћа и сестре, при чему се они постепено укључују у заједничко певање, што је од изузетног значаја за социјални и емоционални развој.

Затим, издваја се период од друге до треће године када дечје песме добијају карактеристичан мелодијски облик са повећаном тачношћу у репродукцији речи и ритма. За узраст од треће до четврте године карактеристично је ширење опсега коришћених тонова c^1 - c^2 (али се то не односи на певачки амбитус у коме је глас сигуран, уједначене боје и квалитета), повећање броја песама које дете спонтано ствара, односно песама које настају комбиновањем оригиналних продуката од елемената познатих песама, као и стварање потпуно нових имагинативних песама. Када говоримо о опсегу, морамо увек имати у виду велике индивидуалне разлике, па је самим тим дати опсег само назнака који су најниже и највиши тонови који се јављају код деце овог узраста, али не у смислу октавног амбитуса, него као крајње тачке домета дечјег гласа у овом узрасту. Мишљења смо да се управо због овог погрешног сагледавања амбитуса јављају грешке и у самој дечјој литератури, те се мора увек водити рачуна првенствено о поступности и систематичности код рада на ширењу амбитуса.

Песме - формуле јављају као исход комуникације дете - дете и могу имати устаљене обрте, јасне интервале и ритмове (Бјерквол 2005: 87). У једној од ранијих студија Смита (Smith 1963) истакнута је ступњевитост вокалног развоја код трогодишњака и четворогодишњака, при чему је он сугерисао примену групног певања деце, пошто је приметио да помаже у тачности репродуковања, нарочито у нижем регистру. На узрасту од четврте до пете године, тачност певања је све боља, али је и даље присутна нестабилност одржавања тоналитета. Дејвисон и сарадници (Davidson et al. 1981, према: Радош 2010) истражујући развој способности певања песме, уочили су да петогодишњаци певају читаву песму у одређеном тоналитету или нагло мењају тоналитет, а онда остају у оквиру њега. Велч (Welch 1994) указује да је при певању петогодишњака *тонални центар* био померен ка доњем делу опсега дететовог гласа, па је због тога уочена тенденција ка смањивању интервала, посебно оних удаљених од тонике. За узраст од пете до шесте године карактеристично је да се тоналитет устаљује чиме се поставља први темељ за изражајно певање.

Дакле, *вокални развој*, можемо замислити као својеврсни праволинијски континуум који се креће од вокалне игре, као првог исхода у експериментисању звуком, најпре гласом, па до различитих фаза кроз које узрасно свако дете пролази. Међутим, оно што децу истог узраста раздваја и разликује је вокални капацитет који они носе у наслеђу, као и вокални потенцијал који бива заједнички отелотворен у двама описаним видовима комуникације које дете остварује у размени са окружењем. Основни закључак за овај шири развојни период од рођења до пете, односно шесте године, је да се вокалне вештине, касније умења и способности, стичу „међусобним преплитањем и подстицањем учења и сазревања“ (према обимним истраживањима Гезела и Илгове на близанцима (Gesell & Ilg. 1949) (Мирковић-Радош 2010: 307). То даље значи да је сазревање нужан, али не и довољан услов за правилан вокални развој, уколико нема *искуства у учењу*, активног учешћа у *вокалној активности*, односно *вокалној репродукцији*, јер тада може бити закочен или чак остати неразвијен. Тада континуум вокалног развоја стагнира или пак регресира, без обзира на матурацију.

Вокални развој, као што је до сада изложено, дешава се у комуникацији дете-одрасли, кроз вокалне игре, тзв. аморфну песму, затим подражавање, имитацију готове, „праве“ песме, почев од тапшалица у крилу одраслог, певања успаванки, до дечјих популарних песама, али и у комуникацији дете - дете, у дечјој културној, социјално-емоционалној размени. Овај други извор са кога се натапа вокални развој, нипошто није мање значајан у односу на првоописани. Он је само касније добио своје заслужено место захваљујући, емпиријским истраживањима Бјерквола (Björkvold, 2005), у три земље (Норвешкој, Русији и САД), што је документовано теоријом развоја спонтане песме, мада су музички педагози и пре њега указивали на улогу и развојну схему спонтане песме (нпр. Моог, 1976, према Радош, 2010). Наводимо цитат који суштински погађа разлог важности певања детета од рођења, па надаље: „Спонтана песма игри даје ритам, покретима форму, а речима температуру. Од животне је важности овладати спонтаном песмом јер је она део заједничког кодекса дечје културе и даје деци посебан кључ за изражавање и људски раст. Ова песма, артикулисана спонтано, без подстицања одраслих, јесте као и сви други делови игре, подређена нормама и правилима дечје културе, и по функцији и по облику“ (Björkvold 2005: 86).

Како је учење условљено сазревањем, нас за потребе рада, нарочито интересује период од 6/7 до 10/11 године. Лонгитудинална студија Пецолда (Petzold 1969, према: Радош 2010) истиче да се најзначајније промене у певању детета дешавају око шесте,

односно седме године, који смо означили као почетак другог важног узрасног периода у вокалном развоју. Према истраживањима Шутерове (Schuter 1982, у Радош 2010: 230) која је класификовала и дала опис општег музичког реаговања на типичним узрастима, могу се извући одређене импликације везане за природни вокални развој. Дакле, око 6/7. године јавља се побољшање у тачном певању, као и боље опажање тоналне од атоналне музике. За узраст 8/9. године карактеристично је побољшање извођења ритмичких задатака, што се највише одражава у ритмичкој прецизности у певачком извођењу. Затим, око 9/10. године тачност у певању¹⁵ је много боља и јавља се опажање двогласних мелодија, као и опажање каденци. Око 10/11 године способни су за опажање хармоније, односно може отпочети квалитетнији рад на развоју хармонског слуха. Уколико је дете имало разна кумулативна искуства у певању једногласних песама у соло и групном извођењу, на овом узрасту може отпочети извођење бордуна уз певање мелодије, кратких двогласних мелодија (певање паралелне терце, сексте), као и канона као најсложенијег вида вишегласног извођења на овом узрасту.

Када говоримо о ритмичким предиспозицијама, битно је споменути да је овде генетско наслеђе важан фактор који утиче на неки начин и на рад на вокалној репродукцији различитих ритмичких врста. У том смислу, важно је отпочети са песмама које је дете имало у претходном искуству и полако усложњавати другим ритмичким врстама. Од дводелног ритма двосложних и тросложних врста ка надоградњи са песмама троделне ритмичке врсте, као и мешовитим, тзв. народним ритмовима (према: Васиљевић 2000/2006).

2.3 Развој вокалних способности у светлу когнитивно-развијних теорија

Иако се многе когнитивне теорије развоја и учења не баве директно музичким развојем, оне итекако могу бити оквир у којем ће бити тумачени резултати појединих истраживања музичког развоја, јер се он не одвија ван општег развоја, што је закључак већине стручних тимова из обе области. Полазна тачка у нашем теоријском оквиру је Гарднерова теорија уметничког развоја (Gardner 1973) инспирисана пре свега, Пијажеовом когнитивном теоријом (Piaget 1950, 1970), потом неким од Брунерових

¹⁵ Наше истраживање групног певачког постигнућа ученика четвртог разреда (Стошић 2007), при испитивању полифункционалности песме, дало је испод просечне резултате, нарочито у интонативној прецизности, нешто бољој ритмичкој тачности и веома slabим резултатима у естетском и емотивном изразу у току певања. Велики број десетогодишњака не пева у тачном тоналитету, јер не добија прецизну интонацију пре певања и за време певања. Најчешће певају без хармонског инструмента, некада уз аудио снимак, а најчешће без снимка или певања учитеља, што ремети интерпретацију у целини.

(Bruner 1974) теоријских схватања која се могу имплементирати као полазиште у начину рада са вокалним способностима, као и мало истраживан теоријски приступ Виготског (Vigotsky 1996), за који се још увек тражи пут у деловању на неке аспекте музичког развоја. У том смислу треба истаћи све већи број истраживача који су заинтересовани за проучавање и примену теорије „наредног развоја“ Виготског у музичко-психолошким студијама које истражују могућности и ефекте на музички развој, како је опште познато да настава која вуче развој излази у сусрет биолошким и узрасним факторима музичког развоја у интеракцији са срединским факторима. „Круто уважавање узрасних норми потцењује дететове могућности, јер превиђа чињеницу да је *суштина процеса музичког развоја* везана за појединца и да се састоји од *'интеракције детета и музичког проблема у датој тачки његовог развоја'* (Zimmerman 1971), при чему је узраст (када ће се нека развојна карактеристика испољити) само један од чинилаца, а никако једина детерминанта“ (Радош 2010: 230, италијански А.С.). Прихватање оваквог става значи „револуционарну новину како у васпитним поступцима родитеља и наставника, тако и у **избору музичког садржаја** како би он одговорио стварним захтевима и потребама детета у одређеној фази његовог развоја“ (Радош 2010: 231, болд А. С.).

Основне теоријске поставке *симболичког приступа* Гарднер (Gardner 1973) је представио у књизи *Уметност и људски развој*, из чега је касније произишла и његова оригинална концепција о „вишеврским“ интелигенцијама. Како нам није намера да се бавимо детаљном анализом и представљањем ове изузетно важне и иновативне теорије уметничког развоја, пошто је то већ исцрпно учињено у студији Мирковић-Радош (1996/2010), изнећемо само неке од кључних ставова и претпоставки које би могле утицати на побољшање вокалних способности. Специфичност уметничког, у односу на интелектуални развој, који се мање-више одвија *прогресивно* кроз развојно одређене стадијуме је непостојање јасно разграничених стадијума и, поновићемо, често сусретање са *регресијом*. За разлику од Пијажеа, Гарднер сматра да се и когнитивни и афективни вид развоја морају посматрати *интегративно*. Са гледишта наше теме интересантан је нарочито крај друге фазе, од пете до седме године, који по Гарднеру почиње да црпи потенцијал детета у смислу растуће способности коришћења симболичких медија, када се његове акције, опажања и осећања појављују у речима, мелодијама или ритму (према: Радош 2010: 251). „Једно нормално способно седмогодишње дете може да разуме метричка својства свог музичког система и

одговарајуће скале, хармоније, каденце и груписања и чак да буде у стању, када му се дају неки мотиви, да их комбинује у музичку целину која одговара култури у којој живи“ (Гарднер 1973: 197, према: Радош 2010: 251).

Развој после седме године, по Гарднеру, одликује се континуираним и квантитативним усавршавањем *делатног, опажајног и афективног система*, ширењем и продубљивањем процеса који укључују те исте системе, са квалитативном променом у односу на претходни период у смислу новог развојног ступња. Гарднер (Gardner 1973) сматра да је искуство детета у манипулисању симболичким системима (тоновима, речима, линијама и сл.) неопходно, иако мора да прође дуги низ година за овладавање било којим симболичким системом. Он сматра да се „развој одвија унутар медијума, кроз конкретну експлорацију и појачавање његових својстава“ (Радош 2010: 251). То корелира са Пијажеовим постулатом да се детету дозволи манипулисање његовим звучним окружењем, односно да се стави у позицију ствараоца, а не пасивног примаоца звучних информација које не доводи до правог музичког знања. Истраживања психолога музике (Revesz 1954; Pflederer 1966; Wotton 1968, Rados 1998. и др.) говоре о великом утицају песме у најранијем детињству како на опажајни, вокални, појмовни, тако и на домен афективног развоја музичких способности. Ово даље имплицира велики значај који полифункционални капацитет песме (Стојановић 2005, Стошић 2007) може имати на развој свих елемената вокалних способности. Наиме, кроз адекватан методички приступ и уџбенички комплет који га подржава, приближавајући дете интегративним искуствима кроз различито манипулисање музичким садржајима, подићи ће на виши ниво и *вокалне компетенције* (овладалост) и *вокална постигнућа* (извођење), ширећи тако његове потенцијале подједнако и у смеру когнитивног, као и смеру афективног развоја, чиме се заокружује систем који препоручује Гарднер, у смислу интегративности у квалитативном прожимању оба вида развоја.

Важно је истаћи и функционалност уџбеника у музичко-социјалном развоју ученика. Наиме, Брунер (према Ивић 1982) сматра да „људско биће у развоју услед природе свог развоја остаје немоћно без присвајања културе“. А уџбеник, нарочито за наставу музичке културе, не може се одвојити од продукта културе. Савремена проучавања процеса учења указују на посебност и моћ уџбеника у *културном обликовању (енкултурацији)*¹⁶ ученика, али и могућношћу за деловање на

¹⁶ О овоме нису писали психолози учења, већ много више социјални и развојни психолози (Ивић, Пешикан, Плут).

интеркултурни образац личности детета. Комуницирајући са текстом, а основни текст у уџбенику музичке културе је *песма*, он комуницира са културним окружењем, вокалном и играчком традицијом свога поднебља.

Осим овог несумњивог, условно речено, музичко-социјалног деловања, глас по Бјеркволу учествује у организовању дечјег света емоционално, когнитивно и комуникативно. Раније већ образлагана, његова теорија о развоју спонтане песме говори у прилог основној тези Виготског (Vigotski 1996), да је новорођено дете осетљиво друштвено биће. „Много пре него што науче да производе препознатљиве речи или напеве, бебе експериментишу својим гласом, играјући се елементима који ће се касније уградити у говор и певање“ (Леман и др. 2012: 43). Бебе, као што смо и претходно изнели, истражују распон свога гласа и почињу да истражују формирање гласова, реагујући на гласове које упијају из света око себе. „Што више музике слушају, то је извесније да ће у своје спонтане вокализације укључити и висину тона и ритмичке варијације“ (Левитин 2011: 255). И Радош (2010) истиче да је праћење напредовања у учењу одређене музичке активности један од најбољих предиктора развоја музикалности и успешности у тој активности. Даље наводи да је циљ утврдити разлику између онога што дете може да уради пре и после пажљиво испланиране наставе, што је у складу са концепцијом о *зони наредног (потенцијалног) развоја* (ЗНР) Виготског (Vigotsky 1996) (Радош 2010: 127). То даје импликације за разумевање музичког развоја у светлу социјалних интеракција детета, што касније може имати утицај и на когнитивни развој, јер се „интелектуалне функције интернализују управо из социјалних интеракција“ (ibidem). Одговарајућа настава може проширити зону потенцијалног развоја, односно створити услове за достизање оптималног нивоа развоја музикалности и успешности у учењу музике. А како је прва музичка књига коју дете држи у руци најчешће уџбеник музичке културе, онда се увиђа његов значај као дела образовног окружења са потенцијално подстицајним или неподстицајним могућностима за социјалну интеракцију. То конкретно значи да музички материјал који наставник има на располагању одабирањем уџбеничког комплета са пратећим аудио-материјалима делује својим садржајима на процес музичког развоја у свим фазама, нарочито код млађе деце, јер на тај начин доприноси музичком развоју, општој култури и потпуном ширењу и јачању његовог музичког капацитета. Уџбенички комплет у том смислу постаје део музичког искуства детета и мост у социјалној интеракцији наставника и детета, а зашто да не и у дијади родитељ - дете.

2. 4 Методичка утемељења у раду на развоју вокалних способности

Период раног детињства, везан је не само за вокалне активности при певању „правих, готових“ песама, *матерњих песама* (Настасијевић 1972, према: Дробни 2007) које постепено усваја у окружењу, већ и у стварању сопствених, спонтаних песама (spontaneous „pot-pourri“ songs, Moog 1976, and „outline“ songs“, Hargreaves 1996) које расту до креативних импровизација, не подстичући само опште, већ првенствено специфичне потенцијале везане за дивергентни развој, активирајући природне музичке предиспозиције. Прогресиван и слободан раст вокалних вештина и умења, често бива неадекватно поткрепљен музичким материјалима који неселективно развијају елементе вокалних способности. Овде је интересантно поменути и природни развој деце у многим традиционалним друштвима, где се неформално стиче „широк репертоар песама и плесова у раном узрасту, често са комплексношћу и вештином која надилази западњачке норме“ (Bleking 1973).

Природа процеса учења песме захтева посредника/медијатора - учитеља који пева, свира и стимулише, активира ученика, нарочито при активности певања. Довољно је интерпретирати Лутерову мисао, па да се схвати огроман утицај учитеља - певача на ученике. „Учитељ мора бити певач, иначе га не признајем“ (Пожгај 1975: 12). И у Наставном програму наилазимо на препоруку да „учитељ мора певати из срца, изражајно...“. Али, учитељ није први који по хронолошком реду треба да их „задоји“ песмом. Најважнији део развоја одвија се пре поласка у школу, у породици и предшколској установи. Породица, првенствено мајка, али и бака, имају пресудну улогу у стицању музичких искустава детета, као и васпитач, нарочито на предшколском узрасту које је у протеклих десетак година постало обавезно за сву децу. Сва нама доступна истраживања која ћемо интерпретирати у даљем раду, истичу значај певања са дететом. И. Хермансон (1972) својим истраживањем долази до закључка да људски глас има много позитивнији ефекат на вокални развој од „инструменталног модела“ (према: Стојановић 2001). Нажалост, како се све мање пева са дететом у породици, улога васпитача¹⁷ и учитеља постаје кључна, како у пружању тонског

¹⁷ Из монографије Миланковић (2003) о дечјем хору *Колибри* и њиховом диригенту Милици Манојловић сазнајемо да је упоредо са студирањем у Београду радила и у средњој школи за васпитаче у Новом Саду. Предавала је музичко васпитање ученицама средње васпитачке школе, водила их у вртиће [вежбаонице] „...да се упознају са својим будућим позивом и још онда запазила да наша деца немају своју песму, да слушају и певају оно што је васпитачицама по вољи и почела да размишља о томе на који начин би се употпунио празан простор дечјег музичког света“. „Драгољуб Ерић, тадашњи шеф музичке продукције,

материјала за развијање слуха, гласа, ритма, тако и у васпитном погледу делујући на зачетке естетског укуса, њихове преференције, али и почетак развоја критичког мишљења.

Данас је вокални развој, односно певачко искуство детета веома угрожено, што због слабијег вршњачког дружења, ређих породичних окупљања, где су се овакве традиционалне песме могле чути, као и због неадекватног деловања медија, што поткрепљујемо цитатом о вокалној активности деце пред полазак у школу, једне од домаћих методичара музике: „[...] Као што ученик доноси језичке специфичности средине у којој је одрастао, више или слабије изражене, тако се и његово музичко искуство, сасвим природно ослања на тонске карактеристике одређеног региона. Међутим, певачко искуство ђака првака, данас, знатно заостаје за говорним, јер до поласка у школу, више или мање, сва деца овладају говором, али је све мањи број оних који знају да певају. Разлози су социолошке природе. Родитељи, баке, деке све мање певају малишанима. Деца су све више упућена на слушање музике са мас-медија. Та музика, најчешће ни по естетским вредностима, а ни по гласовним могућностима не одговара њиховом узрасту. Тако се они, уместо да певају, навикавају на врсту 'декламаторског певања' које их спутава у општем музичком развоју“ (Стојановић 2001: 88).

Узимајући у обзир овакав став музичких педагога, јавља се потреба за додатним системским решењима и напорима школских и предшколских институција. Наиме, из претходних констатација о почетку развоја вокалних способности, али и природним развојним процесима при усвајању мелодије, песме, проистичу нека методичка решења важна за приступ и редослед у почетним материјалима за вокалну репродукцију, а касније и за интерпретацију у вокалном изразу. Нека истраживања су потврдила да средина има утицај на певачки регистар. Деца у градским срединама певају више у доњем регистру, док деца из планинских предела певају боље у горњем регистру, мада

диригент дечје филхармоније и омладинског камерног ансамбла, указивао је Милици на недостатак дечје песме и потребу за стварањем правог дечјег хора јер је постојећи дечји хор Радио Београда више лично на омладински“ (Миланковић 2003: 10-11). Захваљујући његовој упорности, Милица је основала хор „Колибри“ 1963. године. Можда је баш захваљујући том искуству (у раду са васпитачима) у хор примала децу од три године (припремна група, тзв. „цуцлаши“) који су „пролазили врло занимљиву обуку која би могла да се опише као повратак природној комуникацији: дисању, кретању, говорењу и певању...“ **развија целовитост дисања, покрета тела и говора, односно певања**“ (ибидем, 13, болд А.С.).

су нека од истраживања о којима смо писали у теоријском делу рада делимично оповргла ове тврдње у неким срединама, односно има одступања у односу на градска и сеоска подручја планинских крајева. Вероватно да се резултат у истраживањима мења у зависности са каквим тонским материјалом се дете сусретало у периоду раног детињства и у којој мери је подражавало музику са „мас-медија“. То наравно, не штети детету са изузетно добрим и квалитетним гласовним способностима, са великим певачким искуством, већ онима који су са врло скромним и неразвијеним гласом, а дешава се да су популарне песме често због преференција и социјалног статуса вршњака управо и оне које тешко могу интерпретирати, а да не оштете глас.

Битно је истаћи две ствари: поступке којима се развија глас, рад у тзв. вокалној обуци и музички садржај, звучни материјал од кога се полази, тј. редослед којим песме/музичке игре уче. Прво је поткрепљено једним од истраживања вокалног развоја предшколаца и ученика првог разреда Перселинове (Persellin 1993, 1994). У тој студији интерпретирани су закључци који говоре у прилог значају и утицају различитих поступака у методи рада, односно начина на који се песма учи. А што се тиче методичког питања везаног за питање првог музичког садржаја битног за почетак рада на развоју гласа, истичемо став нашег музичког педагога др Зориславе М. Васиљевић, да рад на развоју вокалних способности мора проистицати из чињенице да „...настава у млађим разредима основне школе треба да се наслања на традиционалну музику, на напевима музичког наслеђа које дете може својим гласићем да подржава, како би надокнадио све оно што му је пре тога, у породици, било ускраћено, а затим да од те и такве песме и музике крене према Европи и свету“ (Васиљевић 1997: 225). Такође и велики број страних музичких педагога дели ово мишљење, а један од њих Џон Фајерабенд (Feirabend 1996), препоручује народну песму, јер је блиска дечјим гласовним способностима, изворно блиска природи језика, чиме је везана за културу у којој дете одраста. (према: Feirabend 2003). И истакнути мађарски музички педагог Золтан Кодај (Kodaly), који је својим педагошки ставовима у 20. веку извршио утицај на многе земље света, користио је снагу народне песме сматрајући је „музичким матерњим језиком“ (Szonyi, 1990: 25, према: Стојановић, 2001: 12. и 89). Дечје и народне песме „...представљају основу за даљи развој“ (Радош 1996: 214), а Дробни сматра да су оне и „мотивациони елемент ('енергент') зато што естетски добро одабраним материјалом можемо успешно савладати почетни отпор према, деци често, апстрактним и сувопарним музичким појмовима“ (Дробни 2008: 96). Иако се ова констатација односи на стварање звучног фонда неопходног у припреми и увођењу у

почетно музичко описмењавање, за поставку тонских функција, не може се оспорити њихов полифункционални потенцијал (Стошић 2007) управо у зачецима вокалног развоја (Васиљевић 1940, Стојановић 2001, 2003). Дечје наменске песме и модели су музички материјал који је изузетно погодан за почетке рада на вокалној техници, много природнији од вокализа¹⁸ које нису примерене за рад са ученицима основне школе, нарочито не оне које се изводе само вокалима, бар док се вокална техника не постави у елементарном виду, јер нису психолошки блиске деци. Певање на млађем школском узрасту мора бити у симбиози мелодије са текстом. Ово је кључни разлог зашто песме моделе помињемо са циљем почетног развоја вокалне технике, јер су деци блиске „како по 'мелодијском склопу', обиму мелодије, тако и по 'музичком наслеђу'“ (Васиљевић, М. А, *Ђачко певање*, у: Дробни, 2008: 69).

Пре него што детаљно зађемо у поље методичких схватања важних за неке елементе нашег теоријског рада, важно је још једном осврнути се и на нека искључиво музичка становишта, како би се што темељније пронашла база за креирање полазишта за истраживачки део овога рада. Определили смо се за опис једног од најкомплетнијих модела¹⁹ који описује општи музички развој „спиралним“ моделом²⁰ (Swanwick & Tillman 1986, у: Davies 2012, Radoš 2010), сматрајући га довољно флексибилним у оном делу који се односи на циљ нашега истраживања. Ови истраживачи музичког развоја дефинисали су четири главна оперативна нивоа: ниво материјала, експресије,

¹⁸ „Вокализа (emgl. vocalizacion, franc. vocalise, njem. Vokalise, tal. vocalizzo), вокална композиција без текста која се пјева на један исти вокал. У данашњој музичкој пракси употребљавају се претежно у настави пјевања. То су кратки мотиви (пасажи, растављени трозвуци и сл.) који се транспонирају у неколико тоналитета, или дуље мелодијски и ритмички израђене композиције, сродне инструменталним етидама“ (Музичка енциклопедија, 1971: 692-693). У хорској литератури проналазимо их у облику кратких вежби за распевавање у циљу загревања гласа, проширења опсега и са циљем изједначавања боје, као и за техничко вежбање. Могу се наћи од врло једноставних са циљем загревања гласа, али и врло сложених са различитим музичким украсима у функцији разгибавања и еластичности гласа са циљем колоратурних домета.

¹⁹ Налази и интерпретација овог модела налазе се у две књиге из психологије музике и неколико научних студија, од којих издвајамо: *Психологији музике*, К. Радоша (2010) и *Психологији за музичаре*, Лемана, Слободе и Вудија (2012), као и рад Сузан Дејвис (Davies 2012). Интересантно је да се о значају овог модела за образовни процес, донекле ове три студије разликују, али о томе неће бити потребно расправљати овде како то није од важности за предмет овога рада.

²⁰ Дефинисању модела претходило је четворогодишње праћење 48 деце, старости од три до једанаест година, проучавањем 750 композиција (импровизованих продуката дечјег креативног израза, коришћењем инструмената и гласа, прим. А. Стошић), уз процењивање узраста тројице независних судија, од којих су два била музичари и један учитељ без музичког искуства (према: Davies 2012). Ове композиције сврстане су према сложености: од једноставних ритмичких модела које су деца изводила на бубњевима до слободних вокалних и инструменталних импровизација, сачињених од фраза и реченица (Радош 2010: 282).

форме и ниво вредности. За потребе рада значајан је други ниво (од пете до девете године) и делимично трећи где се описује музички развој од десете до петнаесте године. Ниво експресије почиње модалитетом „личног израза“, у коме деца исказују емоције и приче спонтаном музиком, нарочито певањем. Изражајност се фокусира на промене темпа и динамике, док је за музицирање особено присуство мелодијских и ритмичких образаца, регуларни метар и фразе стандардних дужина (Леман, Слобода и Вуди 2012: 48). За трећи ниво карактеристично је да експериментишу са варирањем образаца, често са контрастима, подражавајући стилове који често подсећају на популарну музику. Важно је истаћи да у „продуктивним вештинама прво настаје спонтаност, па контрола“. Из наведеног проистичу два битна закључка важна са гледишта нашег рада, а то је да су прве концептуализације холистичке и да деца тек стичу способност да разложе музичке обрасце на њихове саставне делове, које затим преображавају и рекомбинују. Даље су нам важни и корисни ставови који такође могу имати импликације на методичка решења на почецима рада при развоју вокалних способности, а тичу се постулата да до кључних развојних промена долази кроз акултурацију, односно кроз неформално учење, које често наликује игри (Hargreaves 1986, према: Радош 2010), попут, до сада навођене, певачке игре родитеља и детета.

Када је у питању предшколски узраст важно је споменути и мишљење Гордона који износи чињенице због чега наставник музике мора бити упознат са начинима на који дете на различитим узрастима опажа музику, као и да има на уму да дете не може да учи као одрасла особа. Интуитивни одговори о истоветности, односно различитости онога што чује карактеристични су за неформално музичко учење, сматра Гордон и закључује да су тренутни утисци и интуитивни одговори резултанта нивоа музичког потенцијала, музичке диспозиције детета и квалитета његових раних неформалних искустава (према: Радош 2010: 91).

Иако превасходно вођен сазревањем, вокални вид музичког развоја мора бити потпомогнут планским радом васпитача/учитеља/наставника музике кроз доступност и коришћење разноврсних музичких материјала, у првом реду народних и дечјих песама и музичких игара, које ће систематски деловати у правцу његовог подупирања, као и омогућити да се препозна свака наредна фаза, како би се обезбедили услови за „оптимум утицаја“. Ово начело, настало у раду психолога музике, има директне последице на вођење приступа у методичком раду. Поставља се питање да ли музичким садржајима пратимо, идемо у сусрет или директно припремамо терен за развој

вокалних способности? Треба имати у виду да је свака индивидуа различита, са различитим вокалним могућностима и великим распоном у темпу, брзини пролажења кроз одређене ступњеве вокалног развоја. Прерано указивање на грешке, које природно још увек не могу исправити, јер нису сазрели, може довести до повлачења и стидљивости, чак и престанка мотивације и жеље за певањем. У том смислу, важно је нагласити да се према ученицима морамо врло пажљиво односити и стрпљиво чекати да прескоче лествицу прво сазревањем, дозвољавајући вокалну репродукцију и активан вокални рад свих ученика, без изузетка, иако се налазе на различитим нивоима певачких постигнућа. Још једном подвлачимо да вокалне способности ученика морамо константно стимулисати не само на часовима музичке културе, већ кад год је то могуће и у оквиру других предмета, а највише планским и систематским радом у кроскурукуларној настави. Вокална репродукција на овом узрасту захтева пре свега нефорсирано певање свих ученика у разреду, са честим смењивањем соло и групног певања, мењањем динамике, чешћим певањем у *mezzo piano* техници, али у одговарајућем темпу који је адекватан карактеру песме, јер ће на тај начин вишеструко утицати на нежни вокални апарат, о чему ћемо детаљније расправљати.

„Певање је, као и говорење, слушно-вокални процес. Дечје песме нису прва музика коју дете чује, али су прва музика коју они уче у смислу активног извођења музике. Њихово извођење захтева, пре свега пажљиво слушање, а затим и изванредан ступањ извежбаности гласовних органа да се одслушано репродукује“ (Стојановић 2001: 86). Дискутујући вокални развој у контексту учења песме, Стојановић наводи да дете првенствено „...мора да научи да слуша своје певање, да буде осетљиво на општи квалитет свог певања и да га усклађује са певањем других“ (ibidem).

Интересантно је споменути и истраживање Гуеринијеве (Susan C. Guerrini, 2007), на узорку од 174 ученика узраста девете и десете године живота. Резултат овог истраживања био је изненађујући, јер се пол показао као варијабла која је утицала на статистичку значајност разлика у резултату при мерењу тачности у певачком постигнућу. Истраживање је обављено у мешовитим групама и откривено је да су девојчице постизале боље резултате од дечака. Гуерини у закључку наводи речи Купер (Cooper 1995) која је, иако у својим истраживањима није наишла на значајне разлике у полу, забележила разлике које професори примећују између ученика различитог пола, који су условљени, по њиховом мишљењу, низом других фактора: мотивацијом, контролом гласовног апарата, већим такмичарским духом. Сложни су и у мишљењу да

мотивација и амбиција, такође, имају важну улогу у развијању вокалних способности оба пола. Девојчице имају снажнију жељу да удовоље професорима, као и да буду уврштене у елитну (водећу) групу певача, као и да то сматрају одређеном врстом части, привилегије. Насупрот њима, дечаци се често немарно односе према свом наступу и више се базирају на саму вокалну изведбу.

Из истраживања Лили Левиновиц (Levinowitz 1989, према: Радош, 2010) добијају се подаци о тачнијем певању мелодија са текстом, од оних који се изводе неутралним слогом, што у тачности ритма није имало значајније разлике. Каснија истраживања истог аутора (1998)²¹, али и њених сарадника (Barns, Guerini, Clement) указују на бољу тачност при вокалном извођењу кратких песама у дуру од оних које су певали у молу. Ово може указивати и на закључак да су се ученици мало сусретали са песмама молског тонског рода. Бјерквол (Björkvold 2005) наводи да 90% песама које деца певају у обдаништима чине дурске песме најједноставније врсте. Он сматра недопустивим да традиционална молска песма буде реткост. „Подразумева се да оваква тонална једностраност - ово „тровање дуром“, како је то назвао један шведски колега - доприноси осиромашењу дечјег тоналног искуства“ (ибидем, 2005: 279). Са становишта нашег рада интересантно је и његово мишљење о настави матерњег језика на дијалекту, као и подвлачење паралеле која може бити важна за избор почетних музичких садржаја, нарочито дечјих народних песама. Важно је да прво музичко вокално искуство у школи подржи дечју „надахнуту културу“ и певачко искуство из средине из које је дете. Овакав став могао би имати веће импликације на диверсификацију Наставног плана и програма, али и на музички садржај бар додатних материјала за поједина подручја у оквиру уџбеничког комплета.

Иако сазревање првенствено утиче на развојне промене, оно доноси и нове трендове у преференцијама, тако да у неким истраживањима, налазимо потврду да ученици трећег и четвртог разреда захтевају музику са више изазова. Од дечјих песама преференције се померају ка песмама поп, рок, па и џез²² музике. Подстакнута

²¹ Из часописа: *Journal of Research in Music Education*, 2006. Детаљније погледати апстракт: *Measuring Singing Voice Developmental in the Elementary General Music Classroom*.

²² Интересантно је навођење Левитина да се заразио џезом преко слушања неких композиција намењених деци, између осталих, „The Synkopated Clock“, „The Teddy Bears Picnic“ и „Bibbity Bobbity Boo“, те преко довољно излагања звучним обрасцима Френка де Вола и Лироја Андерсона, од „дечјег џеза отворио нервна врата“ да му џез постане пријатан и разумљив. Ово је карактеристичан пример ширења афективног одговора, што само потврђује неке од студија о афективном развоју које указују на чињеницу

Гарднеровим истраживањима Кастелова (Castell 1982, према: Радош 2010) је спровела истраживање са децом од 8. до 11. године, у којем је поред класичне уврстила и популарну музику у свом процењивању. Резултати су били неочекивани, јер су деветогодишњаци били успешнији од једанаестогодишњака када је реч о популарној музици, а у класичној обрнуто.

Природна потреба детета и неговање љубави ка вокалном изражавању у најранијем детињству кроз певање, мора се константно надограђивати квалитетним примерима који подстичу побољшање вокалне технике, али и изражајност интерпретације која се надограђује савременим уџбеничким садржајем у складу са потребама и интересовања детета, делујући у смеру истовременог јачања музичке когниције и афективног развоја.

2.4.1 Рад на развоју дечјег гласа

Основна карактеристика људског гласа је да он у себи, у својој структури, носи бипотенцијал и за говор и за певање. Као и говор и певање се учи. Музички педагози су сагласни да фонаторни орган који постаје музички инструмент у певању, наставник мора упознати кроз његову комплетну физиологију (García 2002, Završki 1979, Popović, 2002, Свејић 2009). Познавање физичких особености, анатомске грађе и физиолошке структуре фонацијског апарата ставља нас пред један део осветљавања проблема описа вокалног развоја који смо разматрали и експлицирали у претходном поглављу, док је други важнији, са аспекта потреба основне школе, који га сагледава у функцији примењивања знања, разлозима преплитања са говорним и социјалним развојем, као и емотивним видовима испољавања.

Дечји вокални развој, нарочито на предшколском узрасту и у прва два разреда основне школе, када је вокални апарат најнежнији, може да регресира уколико се изводе мелодије које претежно гравитирају ка високом (с2-g2), али и дубоком делу регистра (f-b/h). Разлог овој појави првенствено се огледа у физиолошким ограничењима вокалног апарата и величини гласница. Гласовне способности детета, надограђују се редовним и адекватним радом на примереном музичком материјалу који им је близак двојачко, како по биолошком наслеђу, тако и по психофизичким

да су преференције и музички укус феномени условљени чиниоцима средине и да се могу развити уколико се стекну неки општи и музички услови.

законитостима вокалног развоја. Говорне и певане бројалице (Васиљевић 2000/2006, Стојановић 1996, Šmit 2001), брзалице, народне пословице, али и једноставне народне дечје песме (Васиљевић 1991, 2000/2006, Стојановић 1996) одличан су материјал за почетни рад на развијању и формирању певачких навика, стабилности интонације у извођењу интервалских скокова, као и јасности дикције у певању. Ортоепске вежбе, важне у језичком развоју, предложене важећим *Наставним програмом* у оквиру предмета српски језик (2009), такође су врло важне и за музички развој, јер доприносе развоју правилне дикције и прецизне акцентуације, као једног од основних елемената јасног, разговетног певања, на који се касније надограђује и естетски певачки израз. Самим тим, вокална техника захтева систематски уобличен *процес*, на материјалу који је једноставан, близак детету, па поступним корацима прати вокално сазревање, али и одређену *процедуру*, редослед који помаже у обуци (попут алгоритма у математици), како би ученици могли досећи одређено певачко постигнуће и искористити његов пуни спектар, карактеристичан за поједине узрасте. То значи да се сам природни развој неће одиграти у позитивном смеру уколико га спољашњи чиниоци у виду правилне методичке подршке и адекватног музичког материјала не подстакну. Претходне констатације документоваћемо и анализирати различитим мишљењима музичких стручњака, музичких педагога чији су радови поткрепљени дугогодишњим искуствима у налажењу методичког приступа за правилан рад на развоју вокалних способности циљаног узраста.

Од најранијег доба, па све до пубертета, глас је идентичан и код девојчица и код дечака. Гарсија млађи (García 2002), расправљајући о дечјем гласу, наводи да он „...показује комплетну гаму регистара – грудни, фалсет и регистар главе“, где грудни глас не прелази квинту ($c^1 - g^1$), а да касније са узрастом, глас повећава распон у оба смера, као и да ретко прелази испод малог h и a_{is} . Даље Гарсија коментарише певање деце у хорovima (од 7 до 12. год.) сматрајући да мали број диригената води рачуна о управљању плућима и грлом, те да је чест резултат школски хор који веома лоше звучи, форсирано пева, а понекад и виче. Он сматра да је највише проблема управо на високим тоновима, нарочито у опсегу ($h^1 - dis^2$) и да уколико правилно науче да користе и фалсет и регистар главе, њихови гласови могу постати светле, брилијантне боје, са висинама које не могу досегнути ако науче да користе само фалсет, јер је „...он без сјаја, много слабији од грудног, са којим се иначе поклапа по екстензији“. Висине које дете може правилним радом досегнути, по Гарсији су g^2 , па и a^2 . (Гарсија 2002: 18).

Овде се првенствено мисли на децу која поседују изнад просечне вокалне способности. Са овим мишљењем су у делимичној сагласности и истраживања певачког амбитуса Јанг (Young 1971) и Гордона (Gordon 1971, 1979), у делу који се односи на тежину певања високих тонова, за децу просечних музичких способности од пет и шест година, где сматрају да постоји „вокални прекид у горњем регистру“ приближног амбитуса b^1 - d^2 и да је врло тешко вокално репродуковати тонове високог регистра (према: Rutkowsky 1971: 202).

Испитивања музичких способности код нас (Терзић, Суздиловски 2004), у музичко-педагошкој студији са децом златиборског округа, у резултатима су показала одступања у односу на слична испитивања у другим подручјима. „Резултати су показали да деца овога округа певају ниже него што би се очекивало од деце тог узраста“ [с обзиром на планинско подручје и чистији ваздух, који такође доприноси чистијој интонацији и бољем вокалном постигнућу у високом регистру]. Од укупног броја испитаника, чак 96, 64%, има доњу границу опсега у малој октави, а и горња граница је умерена на доле, тако да је највећем броју деце e , f или g из прве октаве највећи домет [овде се вероватно ради о певању у говорном опсегу, што се правилним радом помера за два, три тона више, ка оптималном тону, а не најнижем могућем у фонацији који је карактеристичан за базалну висину гласа, прим. А. С.]“ (у: Терзић, Суздиловски 2004: 66, прим. А. С.). Још један од важних резултата до којих су ауторке дошле је да је певање народних, традиционалних песама овога краја био слабији (26,99%), у односу на резултате задате мелодије (30,49%) и песама модела (36,16%). (Мисли се на моделе Миодрага Васиљевића, за тонове *до*, *ре*, *ми*, *фа* и *сол*). Наравно да из овога не треба извући погрешан закључак, па због неприродно умереног амбитуса за овај узраст, транспоновати песме како би певали у дубоком регистру, јер им не одговара физиолошки, нарочито што је појединцима глас са врло уским и неразвијеним амбитусом. Глас се мора системски ширити, постепеним освајањем тонова средњег регистра, са песама малог амбитуса, ширењем граничних тонова амбитуса прво ка горњем регистру, који им је физиолошки ближи, због краћих гласница, а затим са растом гласница и ка дубоком регистру. Како бисмо потврдили своја запажања послужимо се другим дисциплинама која говоре о физиолошким карактеристикама дечјег гласа, првенствено логопедијом и фонијатријом. „Оптимална висина гласа обично је смештена на четвртом тону од најдубљег (угодног) тона. Глас који користимо у обичном говору назива се хабитуални. Уколико се оптимални и хабитуални глас

поклопе онда нема злоупотребе гласа“ (Salihović и сар. 2007, према: Heđever 2010: 56). Фонација најнижег гласа зове се базална висина гласа и она варира у току дана, од јутра када је глас најнижи, па до после поднева, када је за два до три полутона виши. Битно је истаћи да се дечји гласови врло лако замарају, нарочито у првом и другом разреду основне школе, јер поседују вокални апарат који још увек није до краја формиран, као и слаб певачки капацитет у погледу физичке издржљивости, што је веома важно с обзиром на облик и структуру музичког материјала, као и дужину фразе која треба да се отпева. Због тога мишиће фоноторног апарата треба врло нежно и са великим умећем вежбати, како у погледу коришћења правилне вокалне технике (мисли се на најелементарнији вид правилног коришћења даха при певању, тако и у правцу ширења обима гласа). Треба имати у виду и ставове музичких педагога који сматрају да „глас никада не сме да се удаљи од своје природне боје и опсега“ (Роровић 2002: 27). Овде се вероватно мисли на крајњу границу распона (горњег и доњег) који глас „носи“ у свом природном језгру, као јединствен, специфични вокални капацитет који се остварује фонацијом, било у говорном, односно физиолошком или певачком регистру. Препорука психолога музике који су проучавали стадијуме вокалног развоја (према: Zimmerman 1971) предност се даје музичком материјалу који детету сукцесивно дозвољава стицање искуства певања у сва три регистра, како би овладали што већим дијапазоном певачког обима²³, пратећи све фазе природног вокалног сазревања. Дакле, од средњег, ка високом, а тек потом ка дубоком регистру који се поклапа са хабитуалном висином говорног регистра, никако базалном, јер би то довело до оштећења гласа.

Адаптација фоноторног апарата и прва права импостација гласа, може се очекивати, тек после 12-16. године, када се глас стабилизује, нарочито код дечака, када се завршава и период мутације. Оно што на најмлађем узрасту можемо вежбати, пре свега имајући у виду период од седме до једанаесте године, представља елементарни вид коришћења елемената вокалне технике, првенствено правилно дисање и изједначавање теситуре гласа са оптималним амбитусом који се на одређеном узрасту може ширити. За квалитет гласа, као ослонац даха при певању, нарочито је важна дијафрагма. Рад гласница је у тесној вези са радом дијафрагме (Поповић 2002: 29). Међутим, са ученицима млађег школског узраста о положајима дијафрагме не

²³ Овакав став потврђују и истраживања Рукса (према: Муamoto 2007), где се наводи да су несигурни певачи вежбани на музичком материјалу који је захватао два регистра, имали много боље резултате него они који су учени да певају само у високом регистру, што је у сагласности и са природним физиолошким законитостима, јер ларинкс не сме бити стално у високом положају који напиње фонаторне мишиће.

говоримо директно, већ посредно кроз вежбе дисања. За овај узраст вежбе дисања морају бити прилагођене кроз причу, где се обраћа пажња на дуг контролисан издисај, уз опуштање вокалне мускулатуре, како би правилно продужили говорну или певану фразу. Пожељна је и комбинација дикцијских вежби и вежби дисања, што такође даје добре резултате у артикулацији при певању. Бар и Вилијамс (Barr & Williams, *Inside the voice*, chapter 4-5, 2011) такође сугеришу методички приступ у коме ученик мора бити упознат са правилним дисањем и адекватно избалансираним држањем тела при певању. У национално подржаном програму (Sing Up, 2007 - 2011) Велч (Welch) даје методичка решења за све елементе вокалне обуке, захтевајући стрпљење и важност певања сваког појединачног детета, где су индивидуалне разлике уочљиве, како између узраста, тако и у оквиру њега, нарочито истичући да границе амбитуса варирају од детета до детета. Оно што је ново у односу на друга страна истраживања и што помера границе важности имплементирања овог програма у основне британске школе јесте вишегодишњи експериментални рад који потврђује да се његовим коришћењем разлике у погледу нешто слабијег певачког постигнућа у вокалном развоја дечака елиминишу, што је важно са аспекта подстицања свих сегмената даљег социјалног, емоционалног и музичког развоја.

На овом месту сматрамо прикладним да прокоментаришемо супротне ставове у вези са техничким вежбама и вокализама, које се традиционално сматрају веома пожељним, јер учвршћују мишиће ларинкса, а доприносе и ширењу обима гласа. Музички педагози, а нарочито диригенти дечјих хорова, препоручују различите технике са циљем предупредивања оптерећења мишићног механизма вокалног апарата, али са деловањем у правцу ширења обима гласа, мада ћемо њихове ставове узимати у обзир условно, само у оним елементима који би лако могли наћи примену у популацији ученика млађих разреда основне школе.

Под термином техничких вежби у првом реду мислимо на једноставне вежбе које „обухватају: вежбе на скалама, вежбе на интервалима и вежбе на арпеђима“ (Роровић 2002: 23). Битно је споменути да у вежбама за распевавање, у првом реду вокализама, морамо водити рачуна о поступности и временском трајању. У почетку „предност се даје силазној лествици, у односу на узлазну“, затим „треба мењати вокале“ и кретати се од „најмањих обима мелодије, спорог [умереног] темпа и једноставног ритма“ (ибидем, прим. А.С.). Међутим, и овде има супротних ставова када се користе вокализе са неутралним слогом и вокализа које се певају солмизационим

слоговима, које је према наводима Васиљевић (2000), користио још Мокрањац у свом раду, певајући *Canzone*. У овом делу рада поставља се хипотетичко питање у којој вези претходну констатацију можемо посматрати са аспекта коришћења у вокалном развоју детета млађег школског узраста. Музички педагози, попут Васиљевић (2000/2006) и Шарковић (1997) предлажу певање вокализа солмизационим слоговима, јер „млади певачи су склони да у легато певању неприродно сливају тонове [...] а певањем солмизацијом учвршћујемо „интервалске односе и самосталност тонова“ (Шарковић, 1997: 30). Ово је веома важно са методичког аспекта, јер певање неутралним слогом често постаје нестимулативно, са slabим ангажовањем певачких аспирација ученика, чиме се певање аутоматизује, без жеље за коришћењем јасне артикулације. Цело тело се опушта, гласовни апарат је „млитав“, инертан, а на лицима се примећује монотонија која доводи до механичког певања. О извођењу вокализа неутралним слогом на раном певачком узрасту писао је Гарсија (2002) истичући њихову ограничену примену, па чак и штетност. „Вокализе су мелодије без речи и оне за ученика обједињују све проблеме певања. При том се подразумева да онај који учи већ има постављен глас, да може да емитује чист, равномеран, пун тон, да барата уједначавањем регистара, да мења тембре, управља дахом, изводи скале, арпеђа, трилере, морденте, једном речју, да влада свим елементима певачке вештине осим једним – изговором. Наведени проблеми, комбиновани у вокализама, збуњују ученика и одузимају му време“ (Garcia 2002: 9). Сматрамо веома важним истицање овог Гарсијиног става о вокализама за младе соло певаче, који већ имају развијену вокалну технику. Он из своје обимне расправе о певачком умећу искључује вокализе, јер оне не пружају предности које су имале у ранијем систему образовања младог певача. Штавише, оне, по његовом мишљењу проузрокују, одређене потешкоће када се изводе са ученицима, нарочито малом децом, јер апсолутно не владају вокалним апаратом на нивоу које ова врста вежби захтева. Међутим, нећемо бити искључиви по овом питању, тако да се изван простор може оставити добро осмишљеним и методички поткрепљеним техничким вежбама које се понекад могу користити у наставном процесу, нарочито у раду са хором млађих разреда, који свакако има квалитетније певачке захтеве за ширење и обликовање гласа, па би се на узрасту четвртог разреда ове вежбе појавиле као специјални вид техничких вежби за подржавање основних аспеката у надоградњи вокалне технике.

Због неусаглашености ставова по овом питању у даљем тексту експлицирамо сва нама доступна сазнања о овом певачком средству у раду на развоју гласа. Златан Вауда

(2006), музички педагог и диригент дечјег хора РТБ (1952-1986), а према мишљењу Миланковић (2000) више омладинског хора [због специфичне боје тона која је одступала од дечје], истовремено је био и композитор великог броја дечјих песама за хорове. У делу *Вокализе* (2006) Вауда коментарише важност певања и ширења амбитуса кроз различите вокализе, од најједноставнијих, до оних сложених у двогласу и трогласу, како би се постепено деловало у правцу покретања свих аспеката вокалног развоја. Међутим, за потребе наставе музичке културе у основној школи, морамо бити обазриви са овим видом рада, јер сама вежба не може довести до побољшања у развоју гласа, уколико други параметри нису задовољени. Уместо вокализа, могу се користити песме у којима се мењају вокали, као на примеру чешке песме *Јелка модролка* који предлажу Васиљевић, Стојановић, Дробни (2004) у *Музичкој радионици*. У пракси смо се сусретали са различитим варијантама овог текстуалног варирања оригиналне песме, а један од интересантнијих примера који смо касније уврстили и као сопствену вежбу за распевавање хора који су чинили ученици трећег и четвртог разреда основне школе је мењање самогласника при певању песме *Ишли смо у Африку*. Поред тога што захтева певачку вештину (мелодијски покрет навише, а затим наниже), захтевнију вокалну технику у виду сукцесивних скокова терце (прво навише, а затим наниже), као и кворте, захтевна је и за правилно испевавање текста, са великом покретачком енергијом која изазива позитивне реакције код млађих певача, чиме доста заокупља афективни и мисаони процес, делујући у правцу ангажовања музичке меморије. Међутим, за почетни рад исправније је одредити се за песму *Јелка модролка*, јер су њене ритмичке и мелодијске карактеристике примереније са физиолошког аспекта за почетне вежбе распевавања. Овде је од изузетне важности и текст који почиње слогом чији је носилац сугласник (*ј* и *м*) што додатно ангажује мишиће вилице, језика и усана, само што код сугласника *м*, пошто је назал, морамо водити рачуна о комбинацији са осталим вокалима (нарочито „модролка“, због назалног извођења почетног слога *мо*, мада коартикулациони ланац читаве речи врло подстицајно делује, јер је *д* зубни, *р* вибрант, а *л* уз *к* позиционира артикулацију више ка средњем, уместо ка задњем делу усне дупље, што је повољније са аспекта смањења напетости вокалног апарата када се изговара или пева реч која има више сугласника. Мелодијска линија креће се наниже у почетном двотакту, што веома опушта мишиће ларинкса, а мењање вокала иде у корист

развоја ортофоне норме која подразумева јасну дикцију²⁴ и акцентуацију певаног текста.

На вокални развој детета веома подстицајно делује приступ који у почетној вокалној техници користе Бар и Вилијамс (Barr & Williams 2008). Прва фаза односи се на изговор, а затим певање одређених вокала у комбинацији са сугласником **j** (ja, je...), а затим специјално конструисаног текста, попут брзалица (прво у спором, а затим у брзом извођењу). У другој фази ученици певају текст брзалице или само њен део, опонашајући гласом силазни мелодијски покрет, од тона g1/a1 наниже, у зависности од дужине стиха који се изговара (пример преузет из специјалног програма Inside the voice, за вежбе вокалне технике за децу од 7 до 11 година).

Цвејић (2009) истиче да је стварање вокалних навика код младих певача, а додаћемо нарочито код деце, веома важно и за каснији рад певача, описујући заблуде које се јављају при уједначавању регистара када се користе одређене вокализе које се изводе искључиво вокалима. „Погрешно покривање настаје уколико се усне сувише заокругле, сви вокали вежбају као „о“ или „у“. [Белић такође говори о овој појави у оквиру расправе о музици и језику]. Тиме се ждрело јако прошири, меко непце и ждрело се много затегну, корен језика се помери према назад и притискује на ларинкс преко подјезичне кости. При томе се обично занемари апођо који би могао ослободити грло.“ (Цвејић 2009: 115, прим. А. С.). Треба додати да је овакав „таман“ глас, нарочито уколико се форсира код деце, топао, али „празан“, Цвејић га назива „туп“, јер му недостаје сјај, носивост и звонкост која је карактеристична за правилно постављен дечји вокал. Држање ларинкса стално у ниској позицији доводи до велике физичке напетости, што укупно штети вокалном органу. Према Исону (Husson), имдеданца штити ларинкс и преузима на себе део напора приликом емисије гласа, што смањује отпор у гласницама. „Најмањи отпор има вокал „а“, а највећи вокали „и“ и „у“. Због тога не би требало у току певања „гурати“ вокале који имају велику импеданцу, јер би то произвело стезање у грлу и форсирање тона. Правилно певање гласа „и“ основа је изједначавања вокала, а по мишљењу Карла Бергонција (Carlo Bergonzi) и самог певања“ (Цвејић 1994: 203, према: Дубљевић, 2006: 91), као и певање са затвореним

²⁴ Према Суботић, Средојевић, Бјелаковић (2012) ортоепске и ортофонијске карактеристике норме зависе од самог начина изговора, односно дикције. „Дикција подразумева пажљиво и јасно изговарање гласова уз одговарајућу реализацију свих елемената прозодије (тонске висине гласа, интензитета, трајања и темпа), како би говор пренео све мисаоно-емотивне садржаје текста који му је у основи.“ (Суботић и сар, 2012: 17).

устима (*bocca chiusa*). Међутим, ова врста соло-певачке и хорске технике недовољно стимулише јасну дикцију и доводи до нејасне дикције уколико се прерано користи у раду са децом, све док дете свесно не овлада вокалним апаратом, тако да се на млађем школском узрасту, у основним школама, прибегава другим начинима вођења вокалног образовања.

У самој вокалној обуци морамо споменути и важност допуштања тзв. хеуристичке вредности грешке, где ученик мора бити ослобођен *страха од грешке при певању*, нарочито у чистом интонативном певању, како се ради о ученицима основних школа, јер певање је исконска потреба и активност која је природно дата сваком детету. Постоји велики број примера у којима деца која нису имала позитивног музичког искуства пре школе, настављају са субјективним психолошким баријерама и инхибицијама с поласком у школу. Дестимулација од стране васпитача/учитеља, може довести до несигурности, малог самопоуздања у сопствене певачке способности и nelaгоде уколико су стављени у позицију да индивидуално певају испред целог одељења за оцену. Учитељ, као и васпитач, мора имати стално на уму да се ученик тек развија, да су његове предиспозиције за вокалне способности на почетку и да ће се тек развити правилним избором музичког материјала и сталним радом, константношћу у свим извођачким активностима, певањем, певањем уз свирање, певањем у активности стваралаштва и сл.

Матурација певачког апарата има своје фазе, нарочито у погледу обима који је релативно ограничен вокалним могућностима детета различитог узраста. За потребе овог дела теоријског рада сагледали смо и упоредили неколико мишљења наших и страних музичких педагога која се односе на узрастне разлике у погледу амбитуса. Овде треба имати у виду и разлике деце различитих географских подручја, с обзиром на културу у којој су одрастали и певачко искуство и наслеђе којим располажу при доласку у школу. О овом питању има доста разлике у препорукама вокалних педагога који се баве децом предшколског узраста у односу на оне који су предложени од стране методичара за раношколски узраст. Постоји вероватноћа да се ова разлика може правдати неким истраживањима музичких способности, са акцентом на вокалну репродукцију која су дала могућност за велика одступања у амбитусу који су показала деца различитих подручја, а истог узраста.

Велч (Welch 2000) у својој студији посвећеној амбитусу гласа деце од пете до седме године, наводи два резултата. Први резултат се односи на децу која певају у малом опсегу, где је амбитус од d^1 до a^1 , док је други већи и за њега је карактеристичан шири амбитус од малог g до d^2 . Затим, значајно за нашу тему је његов део истраживања који је обављен са ученицима око 10. године, где говори о значајном мењању опсега, ширењем такође у два правца. Први је за ученике који певају више у средњој и горњој лаги, где је амбитус од c^1 до e^2 и други, шири где је граница померена и ка доњој и ка горњој лаги, где је забележен амбитус од малог f до g^2 .

Смитова истраживања (Smith 1963, према: Радош 2010) указују да је способност певања већа у групном певању. Ученици старијих разреда испољавају веће разлике у обиму гласа, али и квалитету, како код дечака, тако и код девојчица. Гордон (1986) сматра да деца развијају своје музичке способности до девете године, када долази до одређене стабилизације (Guerini 2007: 2). Ово је у сагласности са истраживањима на која смо се већ позивали, што значи да је „критички период“ [сензитивни период за развој вокалних способности], од 6. до 8. године према психолозима музике (Zimmerman 1971, Радош 2010), па се не сме препустити случајном избору песама, већ управо оном избору који активно подржава све фазе вокалног развоја које се у овом периоду могу очекивати, али и „повући“ напред, како би се ишло у сусрет развојним потребама узраста, што је у сагласности са теоријом наредног развоја Виготског (1996).

Упоређујући обим гласа ученика првог и ученика петог разреда, Новачић (1986), налази разлику која није статистички значајна, што говори да никаквог помака у односу на узраст нема када је у питању узраст и обим гласа. Највећи проценат ученика и првог и петог разреда певао је **a** из мале октаве. Он истиче да деца често певају у неадекватној интонацији (у опсегу гласа наставника) што доводи до деформитета гласница и да због тога „...неприродно певају у малој октави“ (према: Новачић 1986: 13). Према Петровић (2001) на пријемним испитима за музичку школу све више је музички врло способне деце, али са поремећајима у гласу, најчешће са шумовима и амбитусом тако малим да ни песму најмањег обима не могу да репродукују. Претпостављамо да се ова констатација о песмама малог обима односи на оне песме које су у горњем регистру, што се посредно закључује из наредне констатације. Наиме, Петровић (2001) констатује да су гласови неразвијени и значајно дубљи него што би било природно за децу тог узраста. Разлози су свакако вишеслојни и захтевали би тимски рад стручњака из различитих интердисциплинарних области музике, мада би свакако студија о овом

Поступност у освајању амбитуса је основа на којој се заснива рад на развоју гласовних способности. Ученици првог разреда треба да започну вокални развој у амбитусу који је идентичан *теситури* гласа, где је глас јасан и снажан, обично три тона, који по Васиљевић (2006) представљају језгро, народни нуклеус (d1-e1-f1) до четири тона (d1-g1; c1- f1), а затим да крену ка горњем регистру, а са сазревањем гласа и ка доњем у зависности од природне боје и интензитета. Не мислимо на певачки потенцијал појединца, већ групе, целог одељења. У том смислу, ученици првог разреда прво постепено освајају средњи регистар са песмама малог амбитуса, док у другом шире амбитус ка делу горњег регистра до с2. Ученици трећег и четвртог разреда могу природно да овладавају свим регистрима, ширећи амбитус како ка горњем, тако и ка доњем регистру, јер је певачки апарат зрелији, флексибилнији и са већим природним певачким капацитетима (в. детаљније у операционализацији варијабли - I амбитус певачког гласа).

Завршки такође саопштава да деца најчешће „имају добро постављен глас само у средњем регистру, и то веома малог опсега: “сопрани f¹-h¹ и алти d¹-g¹, доњи регистар или пак горњи регистар редовно су опорог звука, а гласови се при том производе уз нешто већи напор грла“ (Завршки 1979: 27). Ђурковић (1984) је мишљења да се за потребе хорског певања дечји гласови неоправдано деле на сопране и алте, из практичних разлога, што је у супротности са њиховим природним физиолошким могућностима гласа, јер још увек немају формиран вокални апарат. Ђурковић (1984) је становишта да у двогласним деоницама децу треба учити да певају обе деонице. Ипак, стиче се утисак да је у полазиштима за развој гласа од пресудног значаја сазревање и индивидуални певачки капацитет који дете носи. Због тога је изузетно важан избор музичког материјала²⁶, као и њихов редослед у усвајању.

Дробни (2007) пореди истраживање Смита са Васиљевићевим почетком поставке нотног певања, где се народни трихорд, *српски народни нуклеус (ре-ми-фа)*, ставља посредно, поред функције у поставци основних тонова и у функцију почетка рада на развоју гласовних способности, док Стојановић (2001) интегрише обе функције народног нуклеуса (ре-ми-фа), сматрајући да је он деци двојачко близак: „звук је

²⁶ Стојановић (2001) указује на став Смита (Smith) који је истраживао ширење обима гласа, сугеришући да „...прве песмице које деца уче треба да се крећу у обиму од с¹-f¹ или d¹-g¹, а потом се може прећи на с¹-a¹ и даље“ (Стојановић 2001: 103), те прави паралелу са Васиљевићевим поставкама нотног певања које почиње „српским народним нуклеусом“ “ре-ми-фа“.

биолошки стечен и развијен кроз друштвену интеракцију, а обим одговара почецима рада на развијању гласних жица“ (Стојановић 2001: 103).

Изузетно је важно још једном подвући значај народних мелодија, јер су оне '[...] одраз поштовања вековима изграђиваних и устаљених норми', те дубоко укорене у свест сваког човека чиме представљају одређени начин музичког понашања средине у којима се певају (Дробни 2007: 97). Такође, Дробни наводи да народне, *матерње песме* представљају *музички језик* одређене средине. Познавање народних песама (као и дечјих) елемент је од ког се мора поћи приликом почетка учења музике, нарочито при стварању звучних наслага²⁷, што се поклапа са периодом ширења гласовног амбитуса, па је у том смислу најприродније да то буде на музичком материјалу који има полифункционални потенцијал. Због тога, народну песму издвајамо као први музички материјал, „*поетско-музички корен*“ (Настасијевић, 1972) од кога се полази, било да је само у облику мелодије која се пева или у виду игре са коришћењем покрета (прво ташунаљка, тапшалица, а затим народна поскочица, дечја музичка игра и сл.), јер мора бити савладана са обраћањем пажње на мело-поетско јединство које буди унутрашњи доживљај значајан за афективни и когнитивни развој личности детета, а не само физиолошки условљена активност, усмерена на развој вокалних способности, како се најчешће посматра.

2.4.2 Елементи ортоепије и вокални развој детета млађег школског узраста

Упознавање анатомије вокалног апарата са циљем упознавања префонаторног положаја органа који учествују у фонацији није довољно са аспекта увида у комплетан начин произвођења људског гласа. За адекватан рад на вокалној техници и правилној интерпретацији важно је упознавање физиологије вокалног апарата која ја је изузетно

²⁷ „У обликовању модела, као врстан познавалац народног стваралаштва, Васиљевић је водио рачуна да таква песма буде блиска деци како по традиционалном наслеђу тако и по самом обиму мелодије...[који] одговара почецима рада на развијању гласовних способности“ (Стојановић 2003: 137-138). Пракса је показала да су модели за тонове од *до-сол*, па и *ла* врло лаки за памћење, али и за вокално извођење, па су и због тога добар материјал на коме ће вокални развој почети. Ипак, модели за тон *си*: *Сини сунце* и *Синоћ мајка оженила Марка* изузетно су захтевни за вокално извођење. Самим тим, поред функције у описмењавању, имаће и „...функцију развијања дечјих гласова и припремања неког задатка, унапред предвиђеног“ (Васиљевић 2006: 60-66). „Тон *си* из прве октаве уводи се онда када су дечји гласови оспособљени за овај високи тон“ (Васиљевић 2006: 76). Дакле, у учењу доћи ће у оном тренутку, када су вокално спремни за извођење ових висина, што нас наводи да амбитус посматрамо као параметар који је изузетно важан у креирању редоследа музичког материјала.

важна у артикулацији појединих јединица гласа (фонема) које врше емисију гласа²⁸: самогласника, односно вокала, јер су носиоци тона и сугласника који се сматрају шумовима. Заједничко дејство вокала и сугласника у коартикулационом процесу, у гласовном ланцу је пресудно у певању, јер се остварује комбинаторна „акустичка слика“ и дистинкција у фонацији (алофони²⁹) који олакшавају или отежавају емисију тона. Због потреба појашњења контекста који је са аспекта вокалне технике неопходан за квалитетнији и ефикаснији вокални развој у смислу јасне и прецизне артикулације и дикције и разлике која се акустички уочава при фонацији фонема у говору и певању, послужићемо се неким елементима правилног изговора (ортоепије³⁰, пре свега

²⁸ О пореклу језика Русо (1990/2001) расправља у оквиру природне, исконске везе коју остварује са музиком: „Са првим природним гласовима створиле су се прве артикулације или први гласови говора, према врсти страсти које су диктирале једне или друге. Срџба изазива претеће гласове које језик и непце артикулишу; али глас нежности је блажи, њега модификује гркљан и он постаје глас говора. Његови акценти су чешћи или ређи, инфлексije ниже или више зависно од осећања која им се приписују. Тако се каденца и гласови говора рађају са слоговима, страст проговара из свих органа и украшава глас посебном бојом; тако стихови [,] песме[,] и речи имају заједничко порекло [...] први говор биле су прве песме: периодично и одмерено понављање ритма, мелодично подизање и спуштање акцента, учинили су да се роде поезија и музика са језиком [...]“ (Русо 2001: 95). „Глас је најквалитетнији и најбогатији инструмент, то јест инструмент са највише комбинација. Глас ангажује цео организам у процесу стварања тона. Тајна гласа лежи у сугласницима. Сугласници су основа на којој треба радити да би се сва раскош овог инструмента могла приказати у пуном сјају“ (Вауда 2006: 13). Док делимично супротан став има Драгослав Илић, коментаришући Гарсијина тумачења предности вокала над сугласницима. „У певању једино вокали имају вредност. Консонанти се не могу певати – они представљају границу вокала, што значи да се вокал временски простире од једног до другог консонанта или групе консонаната (фамозни италијански *legato* темељи се управо на овој спознаји – вокали су оно што је суштина, консонанти немају димензионалност већ постоје, за певање, једино да би ограничили вокал). Изузетак су назвали **М** и **Н**, који настају тако што се ваздушној струји блокира протицање кроз усну дупљу, па се она преусмери ка носним шупљинама; такође **Р**, који је уистину негде на пола пута између вокала и консонанта, јер подразумева везу са вокалом ^о (прим. прев.) (Гарсија 2003: 7).

²⁹ Гудурић (2009) наводи пример фонеме /н/ која се не артикулише на исти начин у низу Ана и Анка и да непосредно окружење представља комбинаторне варијанте основне фонеме образујући *алофоне* (*allophone*). Алофон у најужем смислу представља „гласовну реализацију фонеме“ (Суботић, Средојевић, Бјелаковић, 2012: 14). Глас „Н“ у речи *санке* и *саонице* нема исту акустичну слику, јер у првој речи „к“ утиче на коартикулациони процес, док у другој речи „н“ се налази између два вокала „о“ и „и“ што утиче на смањење напетости у артикулисању наведене речи.

³⁰ „Под ортоепијом се подразумевају правила употребе фонема (и правилна употреба алофона). То је шири обим појма. Уже гледано, у ортоепији су укључена само правила употребе фонема. Овако различито поимање ортоепије долази отуда што једни под изговорном нормом подразумевају само изговор гласова, а други и акценте, а понекад и образовање варијантних граматичких облика. Најцелисходније одређене ортоепије јесте да је то нормативна реализација сегментних јединица (фонема) и супрасегментних јединица (акцента и интонације)“ (Суботић, Средојевић, Бјелаковић 2012: 15). Друго тумачење нам је блискије, дакле под ортоепијом подразумевамо правилан изговор, али и акценте и њихове дужине које се одражавају на прецизну интонацију, не само у говору, већ и у певању.

ортофоније) из чисто лингвистичких дисциплина, фонетике³¹ и фонологије³² користећи само оне елементе који могу бити значајни у вокалној техници која примену могу пронаћи на дечјем узрасту.

„Фонација и говор су стечене функције које се уче од најранијег детињства. У том процесу од пресудне важности је пријем одговарајућих информација путем сензорних органа (табела 1.). На тај начин дете прима вокалне утиске из своје околине, користећи на првом месту чуло слуха, а затим и вида, повезујући вокалне (акустичке) утиске са визуелним.

Табела 1: Процес учења фонације и говора (преузето од Милутиновић 1997: 17)

-
- Пријем вокалних утисака од стране сензорних органа.
 - Енграмирање вокалних утисака.
 - Испитивање покрета и активности фонацијских органа-контрола путем вокалне спреге.
 - Схватање значења вокалних утисака
 - Понављање и грешка.
 - Стварање условних рефлекса фонације и говора – вокална телесна шема, динамички стереотип, аутоматизми фонације.
-

³¹ Фонетика [грч. *phōnētikós* гласовни] линг. Језичка дисциплина која проучава гласове једног језика и њихов изговор (Клајн, Шипка 2006:1339) Према Гудурић (2009) фонетика „...проучава настанак и природу гласова, њихово понашање у контакту са другим гласовима у говорним низовима, класификује их према артикулационим и акустичким параметрима, бави се изучавањем развоја гласова и гласовних система кроз историју. Исто тако, предмет проучавања фонетике јесу и прозодијска обележја гласовних низова: акценат, дужина, тон (мелодија), ритам и интонација.“ (Гудурић 2009:11) Ашић наводи основну разлику између фонетике и фонологије, две лингвистичке дисциплине које се прожимају, а то је да се акустичким и артикулационим одликама гласова бави фонетика, а поимањем гласова и њиховим апстрактним односима у систему - фонологија.

³² Фонологија (*phonologie*) је лингвистичка дисциплина. И фонетика и фонологија у основи имају грчку реч *фоџе* [*fone*] – глас. (према Гудурић 2009:11) „У данашњој лингвистици уобичајено је да се истраживања везана за акустичку и перцептивну страну гласовних низова везују за фонетику, док се фонологија бави гласовним системима појединих језика устројеним на принципима динстинктивних обележја и минималних парова.“ (*ibidem*) Према Ашић (2014) фонологија проучава гласове са њихове функционалне стране, то јест њихову улогу у повезивању звука и значења, где из универзалног фонетског скупа гласова сваки језик прави селекцију и ствара сопствени систем гласова. Циљ је откривање принципа по којима се се гласови организују укључујући и варијације тих гласова. Дакле, фонетика и фонологија су области које припадају језику, али и природним наукама, заједно са медицином, физиком и техничким наукама, док, фонијатрија спада искључиво у домен медицине, јер се првенствено бави превенцијом, детекцијом болести, патолошким променама које се јављају на говорним органима, али и њиховом рехабилитацијом.

Такви утисци се постепено енграмирају у кори великог мозга, а временом и повезују са одговарајућим значењем говорних образаца“ (Милутиновић 1997: 17). Од велике важности за дететов говорни развој је постојање говорних „модела“, који представљају прве *узоре* вокалне активности. Шта се дешава када дете подржава искључиво певачки узор који је вештачки произведен, дакле сигнал за аудитивну перцепцију је електронски звук, за сада нема детаљнијих истраживања, али свакако да је живо извођење потврђено као добар и квалитетан узор (Hermanson 1972, према: Welch 2009).

Разлика у говору и певању условљена је физичким и физиолошким карактеристикама, као и анатомско-физиолошким елементима нервног и ендокриног система. За време фонације, а нарочито певања, иако важну улогу резонатора преузима горњи део ларинкса, тј глотис, на његов рад утичу и процеси у централном нервном систему (ЦНС) који утичу глобално на процес фонације. Одатле и потреба да се говорни и певани глас сагледавају паралелно, иако постоје очигледне разлике. Код певања, за разлику од говора, набори у супраглотисним шупљинама померају се на горе и долази до ширења самих шупљина, што омогућава звучност гласа. Затим, нерви лица, језика, нерви задужени за слух и равнотежу, као и кранијални нерви (лобањски, од којих је најважнији *trigeminus*) дају моторну инервацију за мишиће који утичу у артикулацији гласа приликом певања, а спинални инервирају мишиће који учествују у дисању и покретању ларинкса (према: Цвејић 2009), док на формирање нормалне боје при певању одређених гласова утиче меко непце. Меко непце је изузетно важно у импостацији гласа, пошто се уздигнутим и затегнутим непцем остварује најоптималнији резонаторски простор уста и ждрела. Опуштено меко непце даје у фонацији уњкав и мукли тон, а повећањем тонуса јавља се звонак и природно постављен тон који је изузетно важан у раду са децом (према: Поповић 2002, Garcia 2002).

„Код певаног гласа ларинкс се спушта више [дубље] него код говорног, а шупљина ждрела (фаринкс) се продужава. Сама тензија мишића ларинкса и фаринкса је неупоредиво већа“ (Pоровић 2002: 12. Прим. А.С.). Међутим, еластичност и покретљивост фонаторног апарата, помоћу добро постављених елемената вокалне технике може доста помоћи да се вокални апарат и у певању понаша природно, као и у говору, смањивањем ризика за појаву патолошких поремећаја, како се глас не би злоупотребљавао у било ком виду за време фонације. Због тога је важно, у раду на

ширењу амбитуса гласа, као и у овладавању почетним елементима вокалне технике, поћи од средњег регистра дечјег гласа (Завршки 1979), који поједини музички педагози називају „удобни“ регистар (Welch 2005), што довољно говори о важности музичког материјала на којима се развијају гласовне способности. Правилно дисање је први корак и кључ добре вокалне технике. Правилан префонаторни положај зависи од апођа, ослонца за време задржавања даха, дакле, тик пре емисије тона и представља услов правилне импостације и добре атаке тона. Сугласници „м, н, л, с, в“ су најпогоднији за вежбање меке атаке и предње позиције тона, јер утичу на омекшавање сугласника и вокала који им следе. Међутим, у прва два разреда, док је вокални апарат у развоју, а вокална техника неразвијена, нарочито певачко дисање и извођење атаке тона, мишљења смо да комбинација назала „м“ и „н“ са затвореним вокалима („о“ и „у“), вокалима који имају најужу апертуру, а „у“ и велику импеданцу, о чему смо већ говорили, може изазвати супротно дејство, јер ваздушна струја неконтролисано може ићи у носни резонатор са великом шансом да певани тон поприми призвук назалности, што никако не можемо прихватити као природно постављање елемената који утичу на почетно вокално образовање. О вокалу „у“ Вауда (2006) говори да је карактеристичан за нордијске земље као полазиште, јер извире из природе језика ових земаља. Вежбе са консонантима „м“ и „н“ у свом раду са *дечјим (омладинским) хором* доста је користио Вауда (2006), јер доприносе стезању непца и омогућавају несметан пролаз ваздуха у носне шупљине, што за старији узраст не мора представљати тешкоћу, мада је детаљном анализом комбинација вокала и сугласника који је овај вокални педагог, диригент и композитор користио, утврђено да је подједнаку важност давао свим вокалима, а не само затвореним, што је свакако погодност у односу на једнострану приступ.

Интересантно је мишљење Цвејић (2009) који о певачком „бруму“, „брујању“ са сугласником „м“ говоре позитивно само уколико се певање изводи у средњем регистру. Наиме, она сматра да певање сугласника „м“ у високом регистру има велику импеданцу, производи велики отпор, захтевајући велику енергију и притисак на ларинкс при извођењу, што нарочито није погодно за почетни рад на вокалној техници, јер је ларинкс мање покретан и у фази раста. Такође, сугласници „г“ и „к“, због артикулисања у задњем делу усне дупље, вокале могу „враћати уназад“, што је за узраст првог у другом разреда, веома неповољно, док не овладају вокалним апаратом. У високом регистру консонанти се морају прилагодити отвореним вокалима (е, и, а) како

би глас постао јаснији, а самим тим и звонкији и сјајнији, што је за дечји глас веома важно, јер подражава природност која се јавља и у дечјем говору, па ју је самим тим лакше остварити.

Сва литература о техници певања везана је за домен уметничког певања, јер је веома мали број музичких педагога, соло певача који су се бавили теоријским и практичним радом са млађим школским узрастом. Због тога, у даљем раду, излажемо нека начела вокалне педагогије Милице Манојловић (1933-2008), соло певачице по вокацији, али и диригента дечјег хора *Колибри*, која је једна од ретких особа која је дала изузетан допринос дечјој интерпретацији. „У хору *Колибри* се певало природно, са јасном дикцијом и прецизном артикулацијом, уз подешавање боје тона стилско-естетским захтевима жанра песме, чиме се постизала гипкост гласа и подстицала култура слушања. Да би све то постигла, Милица је спремно користила читав низ прича, асоцијација, покрета руком, добро познајући децу, њихове потребе, интересовања и могућности. Постоји посебан речник термина који су у једној речи симболизовали читав скуп свесних радњи, од положаја тела, поставке вокалне технике, артикулацијских прилагођавања тексту (...)“ (Миланковић, Петровић 2014: 632).

За правилно извођење апођа Манојловић користи методички пут који креће од спонтаног, несвесног коришћења технике : „Узми гњурца /узимање даха – примедба Д. С.)/ и рони са њим!“ (Стојановић 1994: 66). Дакле, подстицањем асоцијација, где одређени термин, у овом конкретном примеру термин „гњурац“ наводи на покрет који близак духу дечјег поимања, изазива правилну акцију, у виду задржавања даха и ослонца који је неопходан у префонаторном положају. Музичку артикулацију представљала је сликовито изразима који прво несвесно, а затим свесно аутоматизацијом прерастају у вокалну навику, стварајући на неки начин интерну музичку терминологију прилагођену схватању деце раног узраста (од треће до десете године). За рад на учењу нове песме обавезно је било читање поетског текста, рецитовање са свим „...потребним акцентима и осталим украсима, дакле, дикцијски исправно“ (Петровић 2000: 53). Затим се предлаже учење мањих логичних целина у споријем темпу како би се правилно образовао тон са свим елементима правилног дисања и држања тела, нарочито главе, често са захтевом за благи „осмех“ који омогућава отварање резонатора и постављање у положај за најбољу фонацију. „Поштуј сваки тон!“ најцелисходније је упутство које је често упућивано малим певачима на проби. Све што се у музичком тексту налази под луком Манојловић је *Колибрима*

објашњавала да се налази „*испод дуге*“, дакле све на једном даху. Како би помогла деци да схвате и пренесу тражену интерпретацију у свој певачки израз, водила их је јединим могућим путем, а то је да на разумљив начин, што “пластичније” пренесу у емотивни и естетски израз негујући креативност и богатећи машту (на пример: „*скакато-нота која скаче*“, израз за *staccato*, „*малање четкицом умоченом у боју*“ за *legato*, ширење *маказа* или *завеслај рукама* „*као да пливамо*“ за *crescendo*; „*жице певачице*“ за гласне жице) (према: Миланковић 2003, Петровић 2000, Стојановић 1994). Све изразе прати мануелни покрет који је од изузетне важности за најмлађе који су још увек у *акционој фази* (према Брунеру 1974), што највише одговара узрасту предшколског и првог, донекле и другог разреда. Изграђивање детаља, динамичко и агогичко нијансирање у оквиру фраза постало је карактеристично обележје овог дечјег хора уз чији су препознатљиви звук „*расле*“ многе генерације. Читав распон умећа који је Манојловић несебично користила у раду са децом најмлађег узраста свакако је добра подлога за приступ у почетном постављању вокалне технике где се прва веза остварује са природом језика, а затим, касније, у интерпретацији интегрише кроз правилну музичку артикулацију.

Међутим, у теоријским ставовима музичких педагога који су се бавили хорским певањем наилазимо на различите ставове која врста музичке артикулације је најбоља за почетак у освајању певачког израза. Став Шарковића (1997) је да мали певачи спонтано могу певати *legato*, са чим се не можемо у потпуности сложити, јер *legato* подразумева изузетну спретност и прецизност у испевавању вокала, нарочито у почетном раду, али свакако да је то врста музичке артикулације која се лакше изводи у односу на *portato* и *staccato* извођење које захтева прецизнију атаку и већу овладалост дисајним апођом. Спонтано певање *legato* може се постићи ефикасније уколико се вежба на адекватном музичком материјалу, у коме су музички и језички акценат у савршеној коегзистенцији, јер подстичу на природност у испевавању без грча и напора, што се једино може постићи у фрази која на почетку не захтева велики капацитет плућа, али опушта цео вокални апарат, јер је мелодијски покрет прво силазан, па узлазан. Опсеница (2001) истиче да у раду са соло певачима технички рад почиње *martelatом*, *specatom*, а тек потом, *staccatom* и *legatom*. Наравно, реч је о индивидуалном приступу који веома зависи од боје гласа и индивидуалних певачких потенцијала, али посебно се истиче део наставног процеса у коме се ради на правилној артикулацији вокала и консонаната односно поштовања природног изговора, који свакако важан и у групном хорском или

заједничком музицирању одељенског хора. Оно што бисмо издвојили као карактеристику овог музичког педагога је да Опсеница (2001) наводи почетне вежбе за импостацију које изводи у „центру регистра и наниже терцама“ на слоговима „ми-мо, ма-мо, ви-во, ве-во“, у зависности од вокалних потреба појединца. Затим, вежбе за заустављање даха на слоговима „ка-ко, ки-ко“, јер сматра да глас „к“ изазива добар прекид у фонацији, док код вежби за уједначавање вокала користи слоге „луи-уи-у“ (уз свирање разложеног квинтакорда наниже), као и слоге „део-део-де“. Вежбе са почетницима увек почиње од вишег тона ка нижем, јер је доказано да ларинкс тако дуже остаје у спуштеном положају потребном за певање. (према: Опсеница 2001: 92-93).

Припрема за различиту интерпретацију која ученике навикава на лепоту и пуноћу тона најпре у *tenuto*, *portamento* и *portato* извођењу, па тек онда у *stacato* и *stacatissimo* извођењу може проистећи из интерпретације која прво настаје у говорном изразу који се постепено преноси и у певачки израз, чиме се чува природност и јасност у певачком извођењу. „*Stacato* треба певати са пуним ангажовањем дијафрагме и на један дах [често и на задржаном даху]” (Шарковић 1997: 41, прим. А. С.), са врло покретљивом доњом вилицом у испевавању текста. Код *stacato* извођења мора се водити рачуна о дужини музичке фразе, јер може доћи до замора гласница, тзв. фонастеније. Супротно, артикулација у *legato* извођењу захтева строгу контролу вокалног апарата да не би дошло до претераног сливања вокала, чиме би се изражајност у певању нарушила. Професори соло певања често наводе вокалну припрему у виду „заева“ (зев са истовременим прекидом дисања које потпуно отвара уста и поставља вокални апарат у идеалан положај за добру фонацију, са могућношћу добро постављеног апођа и мањим размаком вилица³³, где је доња вилица нарочито опуштена, што даје прилику да се резонатор максимално искористи у певању). Како деца млађег школског узраста не би схватила суштину поменуте вежбе, јер осећај заева код њих прераста у право зевање, до циља се стиже „заобилазним“ путем, изазивањем несвесног покрета, преко ведрог, веселог израза лица, заустављања даха (преко већ помињаног термина „гњурац“) и јасног изговора почетног слова којом почиње фраза (према:

³³ Најповољнији размак вилица добија се код „благог смешка“. Треба напоменути да превелико отворена уста, као код зевања никако не доприносе опуштености вилице, јер „...превелик размак вилица доводи до стезања фаринкса, а тиме до гушења гласовних вибрација, пошто се гласовни орган лишава озвучујућег свода“ (Гарсија, 2002: 41), што свакако не доприноси правилном коришћењу и формирању тона.

Петровић 2000: 56), а тек потом певањем фразе уз јасно „испевавање“ поетског текста песме, што води певачкој интерпретацији.

Интересантно је на овом месту споменути тумачење Гарсије (2003) који истиче примарност емоција у грађењу вокалног израза: „[...] једна особа, изговарајући једну реч, не придаје свим њеним вокалима исту звучност и дужину. У тренутку када нека емоција обузме оног који говори, вокали трпе нежељен утицај те емоције и долазе до наших ушију у различитим нијансама – светлијој или покривенијом, у различитим тембрима – сјајнијем или затамњенијем. На пример, у речи amour (љубав), *A* неће очувати исту нијансу када је она изговорена са нежношћу и у бесу, у шали, молитви или претњи. Сваки вокал, премда може имати бројне модификације, изгледа као да их и нема и као да се без икаквог колебања односи на један непроменљив модел. Лако је објаснити ову илузију: приликом изрицања какве мисли, сви су вокали измењени у једнакој сразмери, њихови односи остају исти, само је целина задобила боју и хармонију са посебним осећањем онога који говори или пева“ (Garcija 2003: 6).

Иако не желимо дубље да залазимо у карактеристике изражајног певања у смислу професионалног домена, неки општи закључци могу се применити или прилагодити узрасним специфичностима млађег школског узраста. Говорећи о изражајности, Леман и сарадници сматрају да се она односи на „мале варијације трајања, гласности и других параметара које извођачи уносе у одређене моменте извођења“, а да су изражајна средства основне „градивне јединице интерпретације“ (Леман и сар. 2012: 109). Они наводе два важна закључка у вези са извођачком интерпретацијом. Први је да се неке емоције саопштавају лакше од других, односно да се базичне емоције (срећа³⁴, туга, страх и бес), преносе боље него, нпр. нежност, а други да је веома битно да извођач добије повратну информацију о својој „емотивној делотворности“, како се то може, по овим ауторима, побољшати. Интересантно, са нашег становишта је, да Јуслин и Лаука, износе тезу да „[...] одређене спреге извођачких елемената тако недвосмислено преносе емоције зато што постоје и у говору и вокализацијама“ (у: Леман и сар. 2012: 113). Тихо певање мора бити са јасном дикцијом, иначе је неефикасно. Свака реч мора бити јасна. То се постиже изузетном покретљивошћу целог вокалног апарата, нарочито језика и усана.

³⁴ „...срећа се најбоље саопштава комбинацијом брзог темпа, гласноће [гласног певања] и одсечне (staccato) артикулације“, док се туга најбоље осећа и преноси „спорим темпом, тихом динамиком и везаном (legato) артикулацијом (Леман 2012: 113, прим. прев. А.С.).

Како бисмо што јасније представили важност правилне артикулације текста описаћемо физиолошки и акустичко-мелодијску особеност гласа/тона која се дешава при фонацији вокала и сугласника. Стварању вокала претходи постављање вокалног апарата у положај који је карактеристичан за сваки вокал. У њиховом стварању доста помаже положај језика и подјезичних мишића. Тон формиран у ларинксу је звучно неупотребљив (основни тон, F0), па је неопходно да дође до његовог појачавања кроз делове резонатора који га „озвучавају“, када се јављају *хармоници*³⁵ датог тона (F1, F2).

Иако сваки глас има свој звучни образац, образујући карактеристичну артикулационо-акустичку шему, то правило се донекле мења у говорном ланцу, када долази до мањих одступања од његових природних параметара који га одликују. „У природном говорном ланцу, гласовни апарат најчешће само крене у правцу заузимања идеалног положаја за творбу неког гласа, али га врло брзо промени крећући се у правцу новог артикулационог положаја предвиђеног за изговор наредног гласа“ (Гудурић 2004: 75). То заправо значи да не само да вокали обликују сугласнике, већ и сугласници утичу на природу самогласника, јер су ефекти „транзиције“ видљиви на „спектралним сликама“. То свакако значи да формантска структура поједине фонеме није иста на почетку у средини и на крају неке речи, односно да зависи и од дужине речи, што је такође од значаја за почетак рада на вокалном образовању, нарочито дечјег узраста, која имају недовољно развијен вокални орган и физиолошки условљене препреке³⁶,

³⁵ „Хармоници су прости умношци основног тона (...) Хармоници су увек на истом одстојању и једнаки фреквенцији основног тона, дакле, еквидистантни су. Групе хармонских тонова се уобличавају у одређеним шупљинама резонатора, а карактерише их одређени положај у спектру за сваки појединачни глас. Ове групе са својим специфичним позицијама зову се форманти. Сазвучје основног тона и свих форманата одређује боју гласа“ (Поповић 2002: 13).

³⁶ Истраживање које је у нашој земљи спроведено (Дубљевић 2013) о употреби дечјих песама које се певају у стимулацији фонолошког развоја деце који логопеди користе у свом раду, указала су и на неке од карактеристичних артикулационо-фонолошких поремећаја, као и поремећаја ритма и темпа говора при муцању. Сагледавање процентуалне заступљености различитих поремећаја у говору (према *Институту за експерименталну фонетику и патологију говора*), на предшколској и школској популацији током четири деценије, указује на прогресиван раст говорних поремећаја који у 1992. години достиже 60%. Испитујући ставове логопеда о њиховом практичном искуству у раду са песмама које се певају и њиховом утицају на поспешивање говорног развоја, добијени су неки од вредних закључака, од којих издвајамо: „...1. песме су важне јер омогућавају испевавање вокала, имају ритам, што је веома важно за логопедски рад; 2. користе се за корекцију неправилно изговорених гласова; 3. терапија изговора гласова је краћа у изазивању критичног гласа; 4. доприносе бржем усвајању критичног гласа; 5. корисне су када се глас постави, у циљу аутоматизације истог; 6. доприносе бржој аутоматизацији претходно наученог одређеног гласа на нивоу слога, речи, реченица; 7. олакшавају аутоматизацију гласова у спонтаном говору (доприносе бржој стабилизацији у говору); 8. доприносе знатном поправљању супрасегментне структуре говора/језика, ритма, мелодије, паузе, флуентности; 9. подстичу

које само сазревање и правилна вокална обука, са адекватним музичким материјалом може предупредити и „водити“ кроз све фазе.

„Певани и говорни глас производ су једне исте групе органа и у оба случаја глас на свом путу пролази кроз исте шупљине – уста и носне канале“ (Гарсија 2003: 5). Наравно, уста су важнија, јер су њени зидови и унутрашњи органи и мишићи који улазе у састав вокалне цеви, главни фактори изговора/певања. Многи народи имају комбинације вокала (дифтонзи) или неку врсту њихове модификације, док их наш књижевни језик има само пет: а, е, и, о, у. Величина усне шупљине варира у односу на положај и место вокала у резонатору, па ћемо за потребе рада приказати основну поделу. „Да би се то место што тачније одредило, непчани лук је подељен на неколико основних зона, и то, идући од зуба ка фаринксу, на денталну (зубну), алвеоларну (надзубну), палаталну (предњонепчану, тврдонепчану), веларну (меконепчану, задњонепчану), увуларну и фарингалну зону“ (Гудурић 2004: 36).

Табела 2. Особине вокала и префонаторни положај
(према: Роровић 2002; Гудурић 2004)

<u>Вокал/и:</u>		<u>Положај језика и усана:</u>	<u>Особине вокала и префонаторни положај ларинкса:</u>
Е И	Палатални, самогласници предњег реда	И: Предња шупљина усана сужена, средњи резонатор проширен; меко непце спуштено, контакт са фаринксом потпун, као и са носном шупљином. Е: положај језика обезбеђује правилно певање овог вокала, обезбеђује ширење задњег дела непца и фаринкса; предњи део има својеврсну преграду.	И: најсветлији вокал, ларинкс је у највишем положају, гласнице су најопуштеније; веома погодан за високе тонове. Е: светле боје, ларинкс у „вишој“ позицији, погодан за високе тонове; мора се пазити да ларинкс не оде превисоко (због добијања превише светле боје, превелика отвореност доводи до „мекетавог“ певања)

аудитивну перцепцију; 10. утичу на развој фонематског слуха“ (Дубљевић 2013: 146). Говорећи о супрасегментима Владисављевић (1997: 18) (према Дубљевић, 2013: 146) наводи да је интензитет, висина тона, акценат и трајање (тзв. супрасегменти) су физички огртач речи и да када дете почне да схвата говор, прима га управо преко ових говорних елемената, а не преко гласова као појединачних структурних елемената.

А	Међувокал	<p>А: Најприроднији положај, меко непце се прилагођава, положај језика исти и код отворених и код затворених уста (предност у односу на друге вокале)</p>	<p>А: ларинкс благо спуштен, гласнице умерено затегнуте, може бити недовољно апођиран, али са великим могућностима за правилну фонацију у певању, „нормалне“ боје, најприроднији.</p>
О У	Веларни, самогласници задњег реда	<p>У: Иако се формира у задњем делу усног резонатора, ипак га усне обликују додатно, што утиче на акустичку слику овог гласа и може бити корективно средство у лечењу назалне боје у зависности од сугласника са којим фонира.</p> <p>О: Положај језика, вилице и зуба већи него код „у“, иако се формира као „у“ у задњем делу, центар резонанце му је у предњем делу</p>	<p>У: најтамнији вокал, највибрантнији и ларинкс је у најнижем положају. Најтеже га је претворити у певани глас, јер има резонанцу у горњем делу близу носне шупљине, одакле и потиче тамна боја која често нагиње назалности. Отвор усне дупље је ограничен и уколико звук продре на усне, а не кроз зубе, добија се таман, али празан и слабо звучан тон.</p> <p>О: такође таман, меко непце мање напето, погодан за високе тонске положаје; на дубоким тоновима постоји опасност од назалног тона.</p>

Текст и мелодија су две компоненте које се не могу одвајати у току певања. Оне морају садржати максимум складне кохезије која се првенствено огледа у поклапању текстовног и музичког акцента. „Рад на стиху почиње студијом изговора *пословица* као облика сажетијег изражавања“ (Ђорђевић 1996: 258). Полазишта у говорној интерпретацији послужиће као оквир на који се наслањамо и у музичком приступу, јер су паралеле неопходне и сврсисходне, нарочито код кратких језичких и музичких форми које коегзистирају на природним физиолошким законитостима. Тај процес се свакако мора искористити извођењем првенствено народних пословица, о чијем значају у музици говоре методичари (Васиљевић, 1986, 2000, 2006, Стојановић, 1996), затим, бројалица (говорних и певаних) које имају изузетни значај првенствено у вокалној техници (*Лексикон образовних термина*, 2014: 70), у почетном раду на ширењу амбитуса, прецизности у почетном раду на атаки тона, као и јасном артикулационој слога у току певања. „Распевавање појединог слога делује природно само ако је он у

говору дуг, и првенствено ако је наглашен. Уз то, мелизматични третман поједине речи – или само једног слога у њој – уместан је ако та реч поседује одговарајућу „садржајну“ тежину, а поготову ако представља тежиште читаве мисли коју текст изражава (њен „логички акценат“) (Деспих 1986: 249). Међутим, није сваки вокал погодан за мелизматично „распевавање“, мада је силазни мелодијски покрет свакако лакши од узлазног. За певање у високом регистру најпогоднији су „а“ и „о“, док је „у“ врло незахвалан за почетни рад, у смислу да је природни положај овог вокала најтамнији и да није лако ларинкс оставити у ниском природном положају који он захтева, па је технички врло захтевно изводити га у високом регистру, без сугласника који би могао ублажити и дозволити правилно испевавање. Док су „е“ и „и“ такође мање погодни, јер су доста светли, нарочито у високом регистру. Цвејић (2009) говори да иако основни тон вокала настаје у ларинксу, да се он у резонаторима модификује и да уколико дође до стезања у грлу ремети се и тон у резонатору, односно ваздушна струја која утиче на квалитет тона и његових аликвота. Језик је један од главних органа који стварају вокале, као и велики број консонаната.

Познато је да изговором **сугласника** настаје препрека у фонационој струји, али и у овом правилу има одступања. Наиме, за време емисије *сонаната* јавља се и шум и тон, тако да делимично носе вокалске карактеристике, а у слогу, у говорном ланцу, сви сугласници преузимају звучност вокала који им претходи или следи. Вокална позиција која се путем минималних покрета вокалног органа поставља веома је значајна за формирање вокала. Међутим, потребно је истаћи и да су *звучни сугласници* блиски вокалима и врло погодни за почетак рада на правилној импостацији, јер природно отварају резонатор, што је на млађем школском узрасту веома важно. Због тога истичемо изузетну важност кратких вежби, певаних бројалица, брзалица, питалица, загонетки, које се могу и изговарати и певати, јер се тако чува акустични образац природног гласа и постиже сигурност атаке која у сугласнику има ослонац. Потребно је нагласити да се квалитет гласа мења у односу на значење и осећања, али и због органских недостатака. „Шушкавост гласа може зависити од изузетне напетости ждрела и меког непца; оштрина гласа зависи од веће предимензионираности хармоника; грленост гласа зависи од доњег дела ждрела, као и од повлачења доњег дела језика ка грлу. Конструкција ждреоног пролаза са неправилностима доводи до гутуралних, грлених квалитета гласа. Уњкавост се јавља ако је улаз у носну шупљину већи но излаз ваздушне струје у усну шупљину“ (Васић 1991: 95).

Због тога у Табели бр. 3 наводимо поделу према звучности и месту изговора сугласника. У соло певачкој пракси избор вокала и сугласника за почетне вежбе бира се на основу индивидуалних карактеристика певача, док за хор, као и одељење то правило не може да важи, јер се вокална техника подређује законима колективног звука, првенствено природном дечјем гласу. Битно је мењати вокале и сугласнике и инсистирати на синтези говорне артикулације и певаног тона, која води интегрисаном звуку певаног текста и мелодије као чврсте хомогене целине.

Табела 3: Подела сугласника према звучности, начину изговора и месту

<i>Сонанти</i>	Р, Л, Љ, М, Н, Њ, Ј и делимично В.	<i>Сонанти</i> су сугласници који су по звучности врло слични вокалима. Могу бити носиоци слога.
<i>Звучни</i>	Б, Г, Д, Ћ, Ж, З, Џ	Звучни сугласници образују поред шума и слаб тон.
<i>Безвучни</i>	П, К, Т, Ћ, С, Ш, Ч, Ф, Х, Ц	Безвучни сугласници по начину струјања ваздуха су са најећом препреком, па су гласнице отворене за време њиховог изговора.
<i>праскаве или експлозивне (оклузивни)</i>	П, Б, Т, Д, К, Г	Према начину изговора
<i>струјне или фрикативе (констриктивни)</i>	С, З, Ж, Ш, Ф, Х и делимично В	
<i>сливене или африкате</i>	Ц, Ч, Џ, Ћ, Њ	
<i>уснене или лабијалне</i>	П, Б, В, Ф, М	Према месту изговора
<i>предњонепчане или палаталне</i>	Ј, Љ, Њ, Ч, Ћ, Ш, З, Ћ, Џ	
<i>задњонепчани или веларни</i>	К, Г, Х	
<i>зубни или</i>	З, С, Ц, Т, Д	

<i>дентални</i>	
<i>језични, односно</i>	Л, Н, Р
<i>ликвидни</i>	

Поједини сугласници и поред препреке која се јавља у артикулисању, користе се за изазивање различитих ефеката у вокалној обуци. Тако на пример, „н“ често се користи да би се увежбало „стежање непца“ у затвореном слогу, али и у различитим позицијама у одређеним речима, нарочито у комбинацији са „ј“ како би се обезбедила боља „концентрација звука“ (на, нана, ана, ја, је, јаје, нај, ној, ниј, јана, нина, нена, нона, јен, јан). За извлачење тона напред користи се „в“ и „д“ (вид, вода, ав, вав, аван, див, диван, дан), док за коришћење тона маске и носне резонанце „м“, али опет у комбинацији са звучним дентала „д“ (мед, меда, дама, мада, мима, дим, дом, дум, дам), како би предупредили назалност у фонацији. За певање врхом усана идеалан је сугласник „п“, док се „л“ користи са циљем предупредивања грленог тона, као и против грчења језика, нарочито у комбинацији са вокалом „а“, „е“ и „о“ и консонантом „в“ у гласовном ланцу (пип, па, поп, пас, плав, лав, пилав, пиле, миле, липа, ала, алав, алал, лула, лупа, лала, лола, лало, леп, сова, вас, сав, сив, вис). Ово су само неке од могућности у коришћењу појединих слогова и једносложних речи које се могу користити у сврху техничких вежби, а да језик и усне буду све време функционално ангажовани, на материјалу који је детету врло близак, нарочито када се користе поједине речи које дају природну звучност, попут ономатопеја.

На примеру *сонанта* „м“ објаснићемо коартикулацију која се јавља у контакту са свим самогласницима (ма, ме, мо, ми, му), као најчешће коришћени слог у техничким вежбања у загревању гласа у хорској и соло певачкој пракси. „Глас „М“ има артикулацију сличну гласу „Б“, али меко непце остаје опуштено, тј. нема функцију у његовој творби. Усне се затварају и проток фонационе струје иде кроз нос. Језик се повлачи у задњи део усне дупље и образује лук. Значајно је рећи да певачка педагогија овај глас сматра најједноставнијим за изговор, па су га још стари мајстори препоручивали као први консонант који се спаја са вокалом....Ваздушна струја се кроз нос креће неометано, али постоји опасност од назалног изговора и певања о чему треба додатно водити рачуна!“ (Поповић 2002: 55-56). Наш став је да се претходна констатација највише односи на слог „мо“, јер затворени вокал „о“ додатно затвара резонатор уста и „баца“ га ка носним шупљинама, нарочито у извођењу дубоких

тонова. У висинама се ова особина донекле губи, јер ларинкс помаже правилнијој позицији при извођењу.

Поред већ помињаног брујања на сугласник „м“ у оквиру теситуре гласа, повремено се може користи слог „ми“ (отворени) или „мам“ (затворени) извођењем *staccato* артикулације у комбинацији са *legato*, у силазном мелодијском покрету (сол-фа-ми, фа-ми-ре, ми-ре-до), прекидом дисања, без удаха и издаха између певаних тонова. Дакле, вежба се изводи на задржаном даху, што додатно ангажује дијафрагму.

Из Табеле 3 лако се уочава, по класификацији сугласника, повољност за извођење, нарочито у комбинацији са неким слоговима. Међутим, треба водити рачуна о свим акустичким особеностима гласова, као и њиховим карактеристикама у говорном ланцу, када се нађу у одређеном односу, који треба да се задрже „мање-више“ и у певању, у зависности од висине мелодије. У певању „...глас се мора продужити и протегнути са једног слога на други, са једне ноте на следећу, без поскакивања и без слабљења интензитета – као целина представља један уједначен и непрекидан звук. Вокалу треба оставити највећи део вредности трајања ноте [тона] која му припада, и за припрему консонанта употребити тек сам крај тог трајања“ (Гарсија 2003: 13). „Глас „С“ спада у турбулентне сугласнике, такозване фрикативе. Карактерише га појава шума који настаје услед пробијања фонационе струје кроз одређене резонаторске теснаце. (...) Код изговора „С“, уста се растежу и ослобађају мали вертикални простор. Језик се својим врхом делимично ослања на унутрашњост доњих секутића (...) Гласнице су опуштене, па нема звучности, већ само шума. Меко непце је подигнуто и затвара пролаз према носној шупљини. За ове сугласнике постоји још један назив, а то је **струјни**. То значи да ваздух струји кроз одређени пролаз, тако да њихова емисија траје све док траје издисај. Код изговора „С“ долази до стезања дијафрагме, па је за импостирање гласа значајан за вежбе дисања“ (ибидем: 57).

Када говоримо о карактеристикама физиолошки најпогоднијих положаја, као и акустичких обележја одређених гласова, свакако се мора напоменути и утицај прозодијских обележја језика, што додатно обликује акустичку слику гласова у природном гласовном низу, али и у певању. У фонетици се говори о јаким и slabим положајима који гласови заузимају. Самогласник који је на акцентованом слогу има другачије особине од истог самогласника на ненаглашеном. „Сваки ненаглашен слог није подједнако слаб. Самогласници који се налазе у ненаглашеном затвореном слогу

стабилнији су, у начелу, од самогласника у ненаглашеном отвореном слогу“ (Гудурић 2004: 87). Коректно акценатско поклапање текста и мелодије помаже певању текста и утиче на његово боље запамћивање. Без претензија да улазимо у све акустичке варијанте појединих гласова, намера је да се схвате њихове главне, природне говорне карактеристике, како би их што лакше изводили у певању. Није потребно знати све наведене податке, али је важно водити бригу да у певању не добијемо неадекватно асимилацију или елизију (спајање) сугласника, већ јасно и прецизно испевавање свих гласова како песма не би губила од своје природне лепоте и функционалности у дечјем музичком развоју.

Вокална мелодија може да привуче слушаоца својом музичком лепотом и изражајношћу, међутим „...прави, потпуни музичко-поетски доживљај таква мелодија пружа тек ако се добро чује и схвати њен текст, тј. ако је тај текст у њој одговарајуће изражен – како формално, у погледу разговетности и коректног „озвучења“ латентне говорне мелодике, тако још више садржајно, у основном карактеру и расположењу, као и појединим психолошким детаљима [...] али ако се вокална мелодија посматра у своје пуном смислу – као синтеза музике и текста, онда и њена садржајно-психолошка страна свакако заслужује (и захтева) пажњу“ (Деспић 1986: 260).

Због тога је управо и важан музички материјал на коме се дете развија, јер уколико је он ближи потребама и могућностима вокалног развоја, постављен у редоследу који ће детету помагати да се природно развија, онда нема бојазни да ће сам избор адекватно подупирати вокално сазревање и бити помоћ детету да постављене музичке захтеве песме лакше оствари, нарочито што текст има функцију разумевања коју дете треба да пренесе у интерпретативни музички израз.

2.4.3 Од једногласног ка вишегласном певању

Једногласне песме први су структурисани вокални материјал који дете савлађује са лакоћом, тек око четврте или пете године. Деци тог узраста допадају се једноставне песмице, при чему „...једноставан значи да музика има јасно дефинисану тему (за разлику од, рецимо, четворогласног контрапункта) и хармонске токове који имају директно и лако предвидиво разрешење“ (Левитин 2011: 256). Важно је истаћи да пре осме године дете не може да усредсреди пажњу на више ствари одједном, као и да се концентрише на један стимулус када постоје дистрактори³⁷. Левитин објашњава да због

³⁷ Према Мајку Поснеру, предњи режњеви и предњи циркуларни кортекс (структура која се налази тик иза предњих режњева и управља пажњом) код деце још није у потпуности развијена, што их омета у томе да обрађују пажњу на више ствари одједном... (Левитин 2011: 256).

тога деца од осам година и млађа не могу певати канон. Често се дешавало да у школи вежбаоници присуствујемо призору, да када певају канон, чак и ученици пред крај четвртог разреда (десета и једанаеста година) запуше уши, како би певали само своју мелодијску линију, јер не могу да се усредсреде на више других звучних информација (деконцентрисани су другом или трећом мелодијском линијом канона).

Васиљевић (2006) наводи да је у програмским захтевима солфеђа за нижу музичку школу предвиђено двогласно³⁸ и вишегласно певање, али да се нигде не помињу начини рада, а ни циљ, исход оваквог вида рада, те да је све препуштено наставницима у тражењу методског пута. Чињеница је да се и у основним, али и у музичким школама веома мало негује вишегласно певање, а и када се користи, онда се то изводи према приступима хорске певачке праксе, што није добар пут, нарочито у основним школама, док у музичким не црпи капацитете вокалног развоја у смислу коришћења различите функционалности оваквог вида певања, нарочито у хармонском виду развоја.

Золтан Кодал, мађарски музички педагог, сматра да се први глас што пре мора допунити другим гласом, јер двоглас води ка чистој интонацији, али и успешном хорском певању. По њему, мелодијско кретање једнога гласа подупире други глас и држи интонацију. Чисто певање³⁹ се постиже и реализује певањем у два гласа, због чега га треба форсирати, где гласови двогласне мелодије воде једна другу и држе међусобну равнотежу (према: Терзић 1998: 36). Сматрамо да овакав начин рада представља виши ниво у односу на захтеве програма за ученике млађих разреда наше основне школе, јер захтева високо развијене музичке способности, нарочито гласовне и спада више у домен хорског дечјег певања. Како развој хармонског слуха природно почиње у деветој години⁴⁰ сматрамо да би ученици тек на почетку четвртог разреда могли да се

³⁸ „Двогласје (двогласни слог), 1. У полифоном слогу однос двију самостално развијених деоница, 2. У ширем смислу двогласје је и контрапунктички несамостално вођење дионица у паралелним помацима(обично терцама или секстама)“ (Музичка енциклопедија 1971: 493).

³⁹ И код З. М. Васиљевић проналазимо мишљење о овој музичкој пракси Кодала: „Двогласно певање тако постаје средство за постизање технике чистог певања, за контролу постављених тонских функција, ритмичких односа...поред свих осталих задатака које двогласно и вишегласно певање има, на првом месту, у вези са развијањем хармонског и полифоног слуха“ (Васиљевић 2006: 158).

⁴⁰ З. Кодал предлаже увођење двогласа већ у другом разреду овим редоследом: усмено, мануелно и словчаном нотацијом, солмизацијом. Двогласни покрети треба да буду независни, покрети у терцама не развијају слух, а и не одговарају мађарском фолклору (према: Терзић 1998: 36).

уводе у двогласно певање, које претходно мора имати добру и систематску припрему у трећем. Зорислава Васиљевић (2006) сматра да се у нашој пракси најчешће прибегава певању канона, што их омета у правилној почетној синхронизацији, па предлаже да рад у основним школама започене од „...певања лаких дечјих песама са текстом у паралелном терцном кретању“, док је у музичким школама везан за извођење усмених двогласних диктата⁴¹. О једногласном и вишегласном музичком материјалу заступљеном у песмарицама 19. века сазнајемо од Пејовић (2001): „Циљ композитора је био усмерен ка стварању хомофоног, претежно дијатонског вокалног става и приступачне, лако памтљиве мелодике, невеликих скокова, без изразитије хроматике и са благозвучним паралелним терцама и секстама у двогласу, равноправним третманом гласова или са најдубљим гласом у функцији пратње у трогласу, док је четвороглас подлегао традиционалним хармонским законитостима, излазећи из оквира специфичне дечје литературе. Песмице су биле претежно у *C* дуру и тоналитетима са малим бројем повисилица и снизилица, са повременом употребом хроматике и модулацијама у сродне тоналитете“ (Пејовић 2001: 52).

Код Дробни (2007) налазимо интересантно поређење бугарске и мађарске школе по питању извођења двогласа у настави музичке школе, а неки од ставова могу наћи примену и у приступу увођења двогласа у раду са ученицима основних школа. „Запажамо да се двогласје уводи без неке веће мелодијске припреме, што нас наводи на закључак да се двогласје схвата као сасвим нормалан и лак захтев у настави.“ Даљим интерпретирањем, анализирањем ових уџбеника сумира се методички приступ: „... да се прва искуства у извођењу вишегласја заснивају на певању једногласних примера са компонованом пратњом (углавном клавирском)...“, а да су почетни двогласни примери „... бордунског типа“, затим са паралелним терцама и секстама, када се прелази на певање полифоног и слободног двогласа. (према: Дробни, 2007: 53) Дакле, став музичких педагога је донекле у сагласности што се тиче рада у основној школи: прво почети певањем бордуна - лежећег тона на примерима дечјих народних песама, потом певањем лаких дечјих песама са текстом у паралелним терцама, па тек онда прећи на певање полифоног двогласа - канона, како би постепено овладавали потребном вокалном техником за ову врсту певања. Међутим, имајући у виду принципе правилног вођења при вокалној техници издржаваног тона, тзв. исона, мора се водити рачуна да

⁴¹ Како се наша тема односи на основну школу, више о методским упутствима за рада са ученицима музичких школа, погледати у *Методици музичке писмености, др З. М. Васиљевић*, на странама 158-164.

неколико пута поновљен тон има тенденцију да се интонира ниже. „То се дешава због психичког опуштања и пасивизирања дијафрагме која је иначе склона попуштању, те је потребна додатна психичка напетост и додатан напор којим се директно утиче на појачање напона. Тон, због веће напетости дијафрагме бива стабилизован и чист за све време трајања“ (Шарковић 1997: 49).

Препорука је и код увођења у двогласно певање да ученици слушају једни друге док увежбавају мелодију сваког појединачног гласа. У почетку је важно да певају спорије, док потпуно интонативно не савладају песму, а тек касније у темпу који је аутор назначио или избором темпа у односу на карактер песме. Добра вежба пре заједничког певања у двогласу је једногласно певање појединачних мелодија, где се прва строфа пева наглас, затим друга у себи и обрнуто, како би што више вежбали унутрашњи слух, колективно извођење и синхронизацију певања према задатом темпу⁴².

Такође је важно и даље радити на правилном држању тела и дисању које се при извођењу бордуна разликује у односу на класично певачко дисање (кратак, релативно дубок удах и дуг, нежан, плитак издах свих ученика вежбањем дугог експиријума у извођењу сугласника с, з, ш, који служе за контролисање будућег исона, лежећег тона у заједничком извођењу). Значај двогласног певања дечјих и народних песама је такође важан не само у смислу правилног формирања хармонског слуха, већ и у трагању за квалитетнијим естетским певачким изразом, упознавањем примера своје народне традиције, чиме се паралелно ради на освешћивању националног и културног идентитета ученика. Осим тога, овако научене песме погодне су за одељенске и школске приредбе. Наводимо неколико једноставнијих примера који одговарају почецима рада, прелазу са једногласа на двоглас. *Имам кућу од ивова пружа* је народна песма која захтева пре свега добру певачку кондицију⁴³, јер други глас изводи лежећи тон с¹ као исон (бордун), док први пева једноставну мелодију малог амбитуса d-g. Ова врста песама доприноси обраћању пажње на сазвук који се јавља.

⁴² Ова врста вокалне репродукције испитивана је у истраживању мађарских истраживача у општини Zala (према: Az enk-zene tanitasa, 1988, бр. 5, стр. 192-203, часопис за Методику наставе музичке културе Министарства просвете Будимпеште). (према: Terzić, 1998).

⁴³ Ученицима се мора објаснити како да «краду» дах, како је доста тешко певати на једном тону, а да се не падне у интонацији, тако да ће учитељ помагати у држању чисте интонације или ће их пратити на инструменту.

Имам кућу од ивова прућа

Allegretto

I
II

И-мам ку-ћу од и-во-ва пру-ћа, и-мам ку-ћу —
и-мам ку-ћу од и-во-ва пру-ћа,
и-мам ку-ћу — ча-бар ши-кеу њу-ну ку-ку-
ру-за, ча-бар ши-кеу — ча-бар...

Detailed description: The image shows a musical score for the song 'Имам кућу од ивова прућа'. It is in 2/4 time and marked 'Allegretto'. The score is written for two voices, labeled 'I' and 'II'. The lyrics are in Cyrillic. The melody is simple and repetitive, with a focus on the first two notes of each phrase.

1. пример преузет из Васиљевићевог *Нотног певања* (1940)

У књизи *Музичка радионица* налазимо пример песме која постепено уводи ученика у двогласно и трогласно певање. У песми *Ој, Јело, Јелице*, почетак је заједнички, унисоно певају сви гласови, док у другом делу мелодије гласови се деле, па у петом такту имамо паралелну терцу, а затим велику секунду у претпоследњем, и завршетак паралелном терцом (тонични трозвук). Сугестија је да се ова врста певања поткрепи прво свирањем трећег гласа уз двогласно певање, а затим да се пређе на певање трећег гласа увежбавањем уз први, па уз други глас, док се не учврсти мелодијска линија, а затим на сва три заједно.

Ој, Јело, Јелице

Умерено

Ој, Је - ло, Је - ли - це, за - си - ња - за
је - зе - ро, за - си - ња - ла је - зе - ро.

Detailed description: The image shows a musical score for the song 'Ој, Јело, Јелице'. It is in 2/4 time and marked 'Умерено'. The score is written for two voices. The lyrics are in Cyrillic. The melody is simple and repetitive, with a focus on the first two notes of each phrase.

2. пример преузет из књиге *Музичка радионица*, З. М. Васиљевић, Г Стојановић, Т. Дробни (2004)

Певању мелодије у паралелним терцама претходи рад на свакој мелодијској линији, а затим заједничко музицирање. Добра вежба је и када наставник свира други глас, а ученици певају први, а у лакшим примерима и ученици могу свирати деоницу другог гласа, а певати први глас и обрнуто. Стојановић (2001) нас обавештава о Миловуковом методичком приступу, где двогласном певању прилази преко двогласних мотива, „...које учитељ, бар два до три таква мотива, треба са ученицима да интонира на више часова, а обавезно пре певања двогласне песме“ (Стојановић, 2001: 42), што и данас представља значајну методичку смерницу за решавање ове врсте вокалног образовања.

За прелазак са двогласа на троглас и припрему за певање канона Васиљевић (2000/2006) предлаже дечју песму *На крај села* – „мелодија је малог обима, два гласа се крећу у паралелним терцама, трећи глас има поступно кретање – мелодија трећег гласа писана је полифоно са интересантном хетерометријом текста“ (Васиљевић 2006: 161).

Ову врсту рада треба примењивати са ученицима четвртог разреда без обзира што је основна школа у питању. Деца ће лакше савладати мелодију уколико се служе партитуром, јер и њихово скромно знање може помоћи у праћењу мелодијског покрета (наниже, навише, скокови). На тај начин визуелно праћење покрета других гласова може значајно допринети схватању песме, дечје композиције у целини.

2.5 Улога инструменталне и вокалне пратње у раду на развоју гласа

У раду на развоју дечјег гласа изузетно је важан *певачки узор*. Већина музичких педагога се слажу да се најбољи ефекти добијају у одељењима у којима наставник пева и свира са ученицима, као и када подстиче и демонстрира начине правилне вокалне технике у односу на захтеве који се постепено усложњавају за одређени узраст. Ту се првенствено мисли на употребу правилног дисања, вођење мелодијске фразе на једном даху, уз правилно акцентовање речи и бирање најадекватнијег, али и подстицање креативног израза, у добром интерпретирању карактера песме. Данас су могућности за потпору развоју вокалних способности веома побољшане техничким осавремењивањем које је утицало на већу доступност, где првенствено мислимо на специјално припремљене касете, данас компакт дискове који прате уџбеник музичке културе, а намењени су да буду узор у раду на развоју гласа и интерпретативног израза.

Тумачећи сврху коришћења аудио-касета уз књигу *Музички буквар*, др З. Васиљевић образлаже њихову важност: „Снимљене вокалне композиције са акордском пратњом доприносе олакшаном раду на развијању дечјих гласова и њиховој музикалности. Поред тога, снимцима се омогућава развој музикалности са надоградњом музичких карактеристика традиционалне музике. Ипак рад у припремном разреду у многоме зависи од креативности наставника и од његовог контакта са децом“ (Васиљевић 2006: 61).

Маќјанић и Завршки (1982) у току учења песме препоручују живо извођење наставника, а као допуну звучни запис „...помоћу грамофонске плоче и магнетофонске врпце“ (Маќјанић, Завршки 1982: 5). Магнетофон, по овим ауторима, не би служио за певачки узор, већ за развијање критичности, а уједно и као документациони материјал који би пратио развој групних и соло-извођења. Ови аутори су мишљења да би ова врста рада дала резултат како у развоју самооцењивања као „доказ властитог напретка у интерпретацији“, тако и у даљем раду на емотивном изразу, колективном бележењу и архивирању одређених узрасних кретања у области музичког креативног израза.

Различита музичка истраживања музичких педагога и психолога који су се бавили вокалним развојем деце и музичком наставном праксом упућују на више различитих приступа које је при певању могуће користити, као подршку процесу учења. Најбољи резултат постижу ученици који певају уз дечји глас, као певачки узор, што је сасвим логично с обзиром на физиолошке карактеристике дечјег гласа. Перселлин (Persellin 2006) наводи неколико истраживања (Hendley&Persellin 1996, Sims, Moore & Kuhn 1982, Small & McCachern 1983, Yarbrough, Green, Benson & Bowers 1991) која су сагласна у закључку да је тачност у певању била већа код ученика који су певали уз женски, у односу на мушки вокал. Такође, Барнс (Barns S, 1987, у: Радош, 2010) наводи налазе свог истраживања у којем су вокалне инструкције приликом певања дечјих песама дале значајно боље резултате у вокалном извођењу, квалитету гласа од певања уметничких песама⁴⁴ или дечјих песама без вокалне инструкције. Грин (Green 1990) налази да је за вокалну прецизност квалитетније праћење дечјег гласа него одраслог, као и да су визуелни знаци и учитељево физичко показивање виших и нижих тонова дали боље резултате у певању ученика (Apfelstadt 1986, Cousins & Persellin 1999, Murphy & Persellin 1993, Persellin 1993, 1994; Youngson & Persellin 2001). Важност давања

⁴⁴ Мисли се на уметничке песме познатих аутора.

вербалне и/или визуелне повратне информације утиче на значајно боља певачка постигнућа у односу на ученике који их уопште не добијају (Dennis 1975; Jones 1971; Welch 1985. in Persellin 2006).

У раду са децјим хором *Колибри*, од самог почетка рада са малом децом, Милица Манојловић користила је клавир „...пре свега за штим (на тоновима d moll акорда наниже) свирајући сваки тон појединачно, како би се деци временом развило осећање за фиксирање тонских висина“ (Петровић 2000: 54). Затим, користила је клавир када се учи нова композиција, али врло редуковано, само када је у питању теже место (скок или алитерација). А после научене композиције, клавир је служио за давање почетне интонације и евентуалну корекцију тежих интонативних места. Ирина Арскин, професор соло певања, користи клавир приликом извођења техничких вежби. Гласом или на клавиру задаје ученику вежбу (за апођо, стакато, мартелато, легато, за правилан изговор вокала и сл) (према: Петровић 2000: 54). Међутим, искључиво ослањање на инструмент није добро, јер „покрива“ недостатке гласа. Слажемо се са претходним ставом уколико су у питању професионални певачи, дакле када је у питању соло певачка пракса. За основне школе много је сврсисходније ослањати се на становиште да „...употреба хармонијума није била без основа, јер се само хармонским инструментом могло доћи до успешнијег рада на вишегласном певању и развоју добре интонације, чистог певања, па како је хармонијум био популарнији за наставу певања него клавир, то је у много већој мери коришћен у школама где се све више развијало хорско певање, нарочито за приредбе и школске прославе“ (Васиљевић 2000: 43).

Дакле, издвајају се два донекле различита становишта. Прво становиште које се залаже да глас повремено треба „оставити“ без инструмента, што се правда јаснијим уочавањем погрешне интонације и грешака које треба исправљати усклађивањем са другима, и други, који заступа мишљење да је неопходно да глас прати вокал и инструмент, нарочито у фази учења песме. Према првом мишљењу, искључиво ослањање на певање уз инструмент, а нарочито уз аудио снимак, не може дати најоптималније резултате. Међутим, мишљења смо да је звучни снимак велика помоћ учитељу, врло корисно средство, као показатељ у ком треба да тежи певачки интерпретативни израз, када је степен зрелости одређеног вокалног развоја достигнут, али никако као основно средство које учитељ треба да користи.

Ученик као ресурс у музичкој комуникацији наставник-ученик и ученик-ученик, захтева појашњење у смислу сврсисходности и оправданости оваквог приступа у појединим околностима, као и у неким сегментима рада, у оквиру развоја вокалних способности. Бројна истраживања показују да велики број наставника у основним школама има неки од говорних поремећаја или проблеме због болести вокалног апарата (Sataloff 2001; Vilkman 2001; Logan-Phelan 2002; Rantala i dr. 2002; Timmermans i dr. 2002, према: Lešnik 2009). Слаба вокална репродукција наставника, због природних недостатака или болести, не би требало да буде препрека за систематски рад на развоју вокалних способности, јер се тај период не сме пропустити. У том смислу обученост наставника у давању интонативне подршке на инструменту и вокалне инструкције приликом рада на интерпретацији, постају кључ даљег рада, као и систематско вођење уз постојећи, пратећи аудио-материјал уз уџбеник. Узимајући у обзир важност *певачког узора*, требало би веома водити рачуна при избору ученика који би повремено био узор у интерпретацији. Узимајући све до сада речено, звучни материјал из уџбеничког комплета, требало би да буде искључиво снимљен са квалитетним дечјим хором.

У докторској дисертацији Лешника (Lešnik 2009) спроведено је анкетно истраживање⁴⁵ ученика и наставника, као и тестирање неких елемената вокалне технике учитеља и њихов утицај на квалитет певања ученика. Резултати овог истраживања дали су неке индикације за посредне закључке везане за наставни процес који се односи на развој вокалних способности, мада је за ову врсту проблематике неопходно да се истраживање поткрепи техником посматрања и методом експеримента, што би дало валидније закључке на овом пољу. Овим истраживањем дошло се до општег закључка да постоји статистичка значајност, односно да квалитет вокалне технике учитеља⁴⁶ утиче на квалитет певања ученика. Један од посебних закључака овог истраживања, а тиче се и наше теме је, да су учитељи свесни значаја које певање

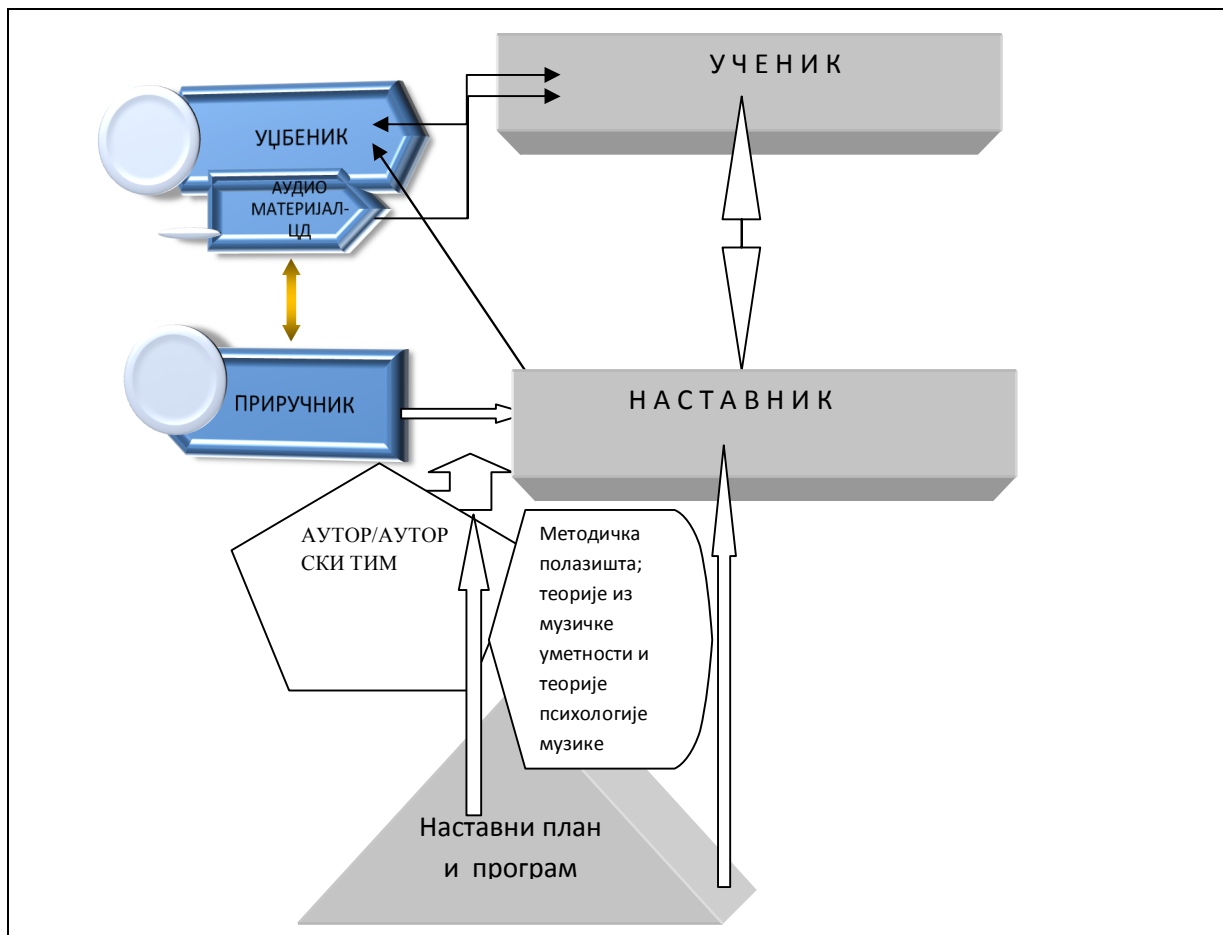
⁴⁵ Истраживање је обављено у 41 школи, у различитим регијама Словеније, у коме је учествовало 52 учитеља и 935 ученика.

⁴⁶ Међутим, у овој дисертацији нисмо нашли податке о квалитету певања ученика када је са њима певао учитељ, односно, да ли је било разлике у квалитету певања ученика када је различит пол у питању и да ли има разлике у начину вокалне технике учитеља и учитељица, вероватно због малог процента учитеља у истраживању, па се полна структура није показала као статистички значајна у разлици.

има на холистички развој ученика (Sicherl-Kafol 2001; Denac 2002, према: Lešnik 2009: 147). Скоро половина учитеља за рад на вокалној техници користи вежбе распевавања, као и певање познатих, раније научених песама у одређеном тоналитету. Две трећине испитаних учитеља сматрали су тачну интонацију пре певања као једним од базичних фактора који утиче на квалитет потоњег певања. Ово је закључак и Гецеовог истраживања (Goetze 1985, према: Радош 2010), који наводи да је то основни предуслов за прецизно певање ученика. Певачка пракса у учионици упућује да ученици певају у дубоком певачком регистру, тзв. доњој лаги, а као разлог за ово неки истраживачи (Green 2006, Lamont 2003, у: Lešnik 2009: 219) наводе утицај популарних, фолк песама из медија, које су сврстали у садржаје сумњивог естетског и музичког квалитета.

3. Јединице уџбеничког комплета у настави музичке културе

Термин уџбеник, у великом броју радова који се баве уџбеничком проблематиком, користи се у два значења, као: а) основна књига из које ученици уче и б) као систем, све уџбеничке јединице, које се функционално надопуњују и чине уџбенички комплет. Комбинација јединица уџбеничког комплета „мора да одражава природу и специфичност предмета, па ће самим тим различити предмети имати различите комбинације јединица“ (Ивић и сар. 2008: 33).



Дијаграм 1: Графички приказ различитих компоненти уџбеничког комплета и њихових међусобних веза са непосредним и посредним актерима наставног процеса⁴⁷

Анализирајући структуру и функције школског уџбеника, Зујев (1988), као полазишта, има следеће поставке: „а) уџбеник представља саставни део система наставних средстава, односно његово језгро; б) уџбеник сам чини релативно самосталан систем и поседује специфичан збир функција и оригиналну структуру; в) уџбеник је сложен систем у коме сви његови чиниоци врше специфичну улогу и имају свој састав, облик“ (Зујев 1988: 153). Међутим, како уџбеник „...није свемогућ (омнипотентан), тј. не може реализовати све жељене циљеве за одређени предмет“ (Ивић и сар. 2008: 37), мора имати додатне специфичности у јединицама уџбеничког комплета које функционално надопуњују његове ограничености штампаног медија. Уџбенички комплет за музичку културу, у односу на остале, осим уџбеничког пакета за страни језик, има велики део музичког садржаја који се налази на аудио-медију који

⁴⁷ Графички приказ преузет је из рада „Уџбеник музичке културе – ослонац у раду ученика и наставника“ (Стошић, 2012) и адаптиран за потребе рада.

адекватно прати велики део штампаног материјала, како би се обезбедио процес који захтева звучну интеракцију свих учесника у наставном процесу. „Јединице уџбеничког комплета усмерене истом циљу морају да се узајамно допуњују“ (Ивић и сар. 2008: 32).

На Дијаграму 1 приказане су само елементарне, основне компоненте уџбеничког комплета (уџбеник са пратећим CD-ом и приручник) које узимамо у обзир приликом анализирања у другом делу рада, као и њихов однос у међуделовању са једносмерном или двосмерном интеракцијом, како са посредним актерима који утичу на наставни процес (Наставни програм и аутор уџбеничког комплета), тако и непосредним актерима, који делују у наставном процесу (ученици, учитељ). Савремени уџбеник музичке културе могу пратити и друге јединице од којих су најчешће: радне свеске, (електронски) приручници, мултимедијални материјали који се препоручују више за самостални рад ученика или као додатна помоћ наставнику (е-припреме, аудиовизуелни материјали, тзв. видео клипови), али како они нису предмет овога рада нећемо их ближе појашњавати.

Садржаји наставног програма директно утичу на музички материјал и полазишта у избору методичке стратегије, прописујући наставне садржаје, те непосредно утичу на целовитост концепције уџбеника, њену метаструктуру, док се ауторска визија и слобода огледају више у унутрашњој структури. „Начином на који је конструисан, уџбеник имплицитно или експлицитно сведочи о теорији учења, какве су његове могућности и компетенције, као и како се одвија процес учења, уз помоћ којих механизма, под којим условима, шта су потпоре том процесу и шта су могући исходи процеса учења (Ивић 1976; Ивић и сар. 2005; Пешикан, Антић 2003/2007; Плут 1990; Плут 2003; Плут, Пешић 2003; Пешић 1998, Пешић, 2005)“ (Антић 2009: 28). Без обзира на музичке садржаје присутне у Наставном програму, предложени музички садржаји нису обавезујући, већ само сугерисани, што може представљати опасност за кадар са slabим музичко - методичким компетенцијама.

У нашој средини уџбеник је одавно проблематизован кроз истраживања професора Ивића (почев од 1976), а касније и кроз серију теоријских стремљења различитих аутора, највише психолога и педагога од којих издвајамо (Пешић 1998, Плут, 2003, Пешикан и Маринковић 1999, Маринковић 2004, Требјешанин и Лазаревић

2001), али и музиколога и музичких педагога (Пејовић 2001⁴⁸, Протић 1991, Терзић 1998), у проналажењу доброг приступа у анализи уџбеника, да би се после вишедеценијског научно истраживачког рада појавила монографија која синтетизује стандарде доброг уџбеника (Ивић, Пешикан, Антић 2008). Захтеви за писање уџбеничке литературе, данас популарно названи стандарди за писање уџбеника, нису били новост ни почетком двадесетог века, али не у смислу у коме се данас спомињу, јер су се рецензирањем бавили људи који одлично познају првенствено своју струку, али и науку. Следећи цитат говори у прилог нашој констатацији: „Када су почетком 20. века музички стручњаци захтевали виши ниво и оштрију селекцију у избору песама у песмарицама, Стеван Мокрањац је 1902. године написао реферат Главном просветном савету поводом *Збирке песама за један и два гласа за деџја забавишта, основне и ниже средње школе*, а за методичан поступак Косте Берића. До детаља је прокоментарисао поступке аутора, предлагао измене, поправљао грешке, указивао на могућа решења и дао негативну оцену (*Просветни гласник*, 1902, 8, 131-136) (Пејовић 2001: 55).

Обимна уџбеничка продукција, питања производње и одобравања уџбеника, као и његов избор, регулисани су одредбама Закона о уџбеницима (2009), мада општи стандарди квалитета прописани као крајњи исходи на крају основношколског образовања (Стандарди 2010) остављају много простора за произвољност и неизбалансираност музичких садржаја за сваки појединачни разред, јер још увек нису прописани за млађи школски узраст.

Законска регулатива, у зависности од циља и природе предмета, требало би да обезбеди ефикасну комбинацију јединица уџбеничког комплета за дати предмет, како би се олакшао рад ученику и наставнику, па и самом аутору чиме би уџбенички комплет профилисао у правцу решавања најоптималнијег методичког правца који би обезбедио пуну ангажованост свих умења и способности ученика датог узраста. Како је то данас, у образовној политици усмереној, бар теоријски, на ученика? Велики број понуђених уџбеника/уџбеничких комплета на тржишту на једној страни и Закон о уџбеницима (72/2009), правни документ и оквир за добијање лиценце, на другој ништа

⁴⁸ О уџбеничкој и помоћној музичкој литератури, *Песмарицама*, сазнајемо од Пејовић (2001). „...песмарице су биле међу најбројнијим музичким публикацијама између 1869. и 1914. године – помоћу њих се, штавише, успостављао први контакт са ученицима различитих година старости. Поред песама једног или композитора, у појединачним издањима су објављиване народне песме и игре, па чак и позоришни комади са певањем“ (ибидем 51). Усмерени смо на ауторе који су се бавили основношколским уџбеницима или историографским приступом у њиховом помињању.

суштински нису променили у метаструктури профила уџбеника који је постојао и пре овога закона, осим увођења још једне компоненте у уџбенички комплет, а то је радна свеска, која функционалност има у трећем и четвртом разреду, када почиње музичко описмењавање. Наводимо извод из члана два Закона о уџбеницима како бисмо сагледали правни оквир:

«Уџбеник је основно и обавезно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду за стицање квалитетних знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних способности ученика, чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом и који је одобрен у складу са овим законом.

Уџбенички комплет је скуп уџбеничких јединица за одређени предмет у одређеном разреду (основна књига за ученика и уџбенички материјал: радна свеска и збирка задатака), у било ком облику или медију, који је одобрен у складу са овим законом.

Обавезни део уџбеничког комплета јесу основни уџбеник и радна свеска и, изузетно, друго наставно средство предвиђено планом уџбеника. У образовно-васпитном раду у школи користе се уџбеници и уџбенички комплети (у даљем тексту: уџбеници) који су издати и одобрени у складу са овим законом.

Друга наставна средства јесу дидактички обликовани садржаји створени у било ком облику или медију који, као обавезна или необавезна помоћна средства, прате уџбеник и користе се за савлађивање, проверу или проширење знања стечених коришћењем уџбеника.

Друга наставна средства јесу: речници, географски атлас, историјски атлас, карте, мапе, плакати, постери, збирке текстова, илустрације, нотни записи, зборници, аудио-визуелна средства, разне врсте електронских уџбеничких материјала, приручници за наставнике, периодика за децу и др.».

Анализирањем овог члана Закона (члан 2, 72/2009) примећује се да се уџбенички комплет односи на уџбеник као јединицу која је функционално надограђена припадајућим аудио записом. Уџбеничком комплету прикључујемо и приручник, који је у Закону дефинисан у делу где се дефинишу друга наставна средства. По нашем мишљењу, у савременој теорији уџбеника треба трагати за специфичностима у оквиру општег модела уџбеника који задовољава опште и посебне стандарде, али и радити на развијању типологије уџбеника као сврсисходне књиге у односу на област којој припада, односно на разради специфичних обележја које се морају преламати у структури и садржају приручника. Феноменологија уџбеника музичке културе, али и сагледавање проблематике припадајућег приручника, његове сврсисходности у систему

уџбеничког комплета, сложеније је од законских правила, јер добија тежину тек у наставном процесу, када га примене директни корисници. Стога мислимо да је веома важно питање материјализације, односно питање адекватног избора уџбеника, као и параметара који утичу на путеве унапређивања проблематике и сврсисходности уџбеничког комплета као система. Смисао овог констатовања је да укаже на значај овога проблема, као и да допринесе објашњењу зашто се системски прилаз и функционална подршка мора рефлектовати у компатибилности уџбеника и приручника која је од пресудног значаја када се говори о развоју вокалних способности, што је и разлог због чега смо приручник прикључили базичним јединицама комплета за потребе сагледавања истраживачког дела рада, иако у закону то није стриктно дефинисано на овај начин. Наиме, уџбеник мора имати посредника у музичким садржајима, нарочито у прва два разреда, па је самим тим неопходно појаснити кораке који подупиру све фазе вокалног развоја, како је за њихов раст неопходна сарадња биолошког и срединског фактора, као и стабилизација у оквиру фаза у стицању вокалних вештина и знања које су услов да се развоје вокална способност.

3.1 Структуралне и организационе компоненте уџбеника

Природа области којој уџбеник музичке културе припада сврстава га по типологији у уџбеник музичке уметности, те самим тим он има изузетну важност како у изграђивању општих музичких знања, способности и умења, тако и у изграђивању и приближавању основним музичким и културним вредностима, утичући на музички укус и преференције. Најчешће се структуралне компоненте појашњавају у функцији ефикаснијег сналажења у уџбенику, али и квалитетнијег усвајања презентованог градива, односно да им је улога да допринесу бољем разумевању садржаја, његовом повезивању са претходним знањима и искуствима, те смисленијем повезивању градива.

Бавећи се детаљним проучавањем теорије уџбеника и њене примене на школски уџбеник у општем проучавању и системском прилазу Зујев (1988) наводи да нису довољно разрађени параметри који би утицали на структурну анализу уџбеника и сматра да: „...Упоредо с откривањем сложености уџбеника и испољавања његових елемената као и најједноставнијих веза међу њима, сигурно све актуелнији постају они нивои истраживања који се показују способним да детаљније и потпуније окарактеришу специфичност уџбеника – система и особености његовог садржаја и структуре...“ (Зујев 1988: 77).

У структуру уџбеника, Терзић (1998), позивајући се на Зујева (1980)⁴⁹, убраја основне, допунске и појашњавајуће текстове, као и вантекстуалне садржаје, а затим их прилагођава специфичностима предмета музичка култура⁵⁰, где сваку компоненту појашњава у контексту могуће примене на часу музичке културе. Оно што је свакако специфичност овога уџбеника је да „...структуралне вредности музичких уџбеника чини посебним нотно писмо које је саставни део унутрашњег садржаја уџбеника“ (Терзић 1998: 88). Напоменућемо да у уџбеницима музичке културе, бар када је у питању први и други разред, нема тзв. лекција, ауторовог излагања градива на основу различитих научних извора, већ постојећи називи наставних целина/наставних јединица указују на музичку проблематику која се остварује кроз различите музичке активности или на назив песме, кроз коју се нека врста постављеног задатка решава. Треба напоменути и нове тенденције у структурисању уџбеника, где поједини аутори сврставају садржаје на основу музичких активности или програмских компоненти, односно уџбеник је подељен на део где су само бројалице, затим песме за певање и део који се односи само на слушање композиција, различите песме, музичке приче, инструментална дела. Иако таква структура даје прегледност на први поглед, што има оправдање у структури аудио издања (CD-а), у уџбенику не даје методичку, као ни дидактичку оправданост, јер садржаји и музичке активности морају се комбиновати на једном часу. У оваквој структури питање је како је аутор планирао да наставник компилира садржаје и активности, а још важније, како се ученици сналазе у сталном претраживању различитих музичких садржаја, који се налазе на различитим странама, а предвиђени су за један школски час. Ово су само неки од проблема са којима смо се сусрели у процесу дефинисања профила структуре, као и њеног анализирања укључујући различите уџбеничке комплете за музичку културу. Питање редоследа музичког материјала у овим уџбеницима је недефинисано, па постоји опасност од непланског коришћења музичких садржаја, без вођења рачуна о дидактичко-методичким принципима.

Имајући у виду претходне ставове, основно питање које се у овом делу рада намеће је, каква је улога и функционалност макро и микро структурних компоненти

⁴⁹ Зујев дели структуру на текстуалне и вантекстуалне чиниоце или компоненте, а прве дели на основне, допунске и појашњавајуће текстове (1980: 330-335).

⁵⁰ Више о подели структурних елемената уџбеника музичке културе може се прочитати у *Анализи и вредновању уџбеника Мађарске и Србије* (Терзић 1998: 85-88).

уџбеника за музичку културу и које су основне специфичности и разлике у односу на уџбенике других предмета? Ако имамо у виду развој вокалних способности свакако да се мора покренути и питање самосталности коришћења уџбеника од стране ученика. Односно, да ли уџбеник музичке културе може да се користи као уџбеници велике већине предмета и како то утиче на формирање његове структуре и организационих компоненти? Да ли је основни циљ добро структурисаног садржаја да олакша учениково служење књигом или је он много шири, како би се квалитетније утицало на сам наставни процес, у смеру побољшања исхода, искоришћености датог музичког садржаја, само је једно од питања важних у сагледавању профила структуре уџбеника музичке културе. Затим, није мање важно питање и да ли су учитељи довољно оспособљени да схвате и примене вертикалну и хоризонталну мрежу музичког материјала у оквиру дате структуре, одабирањем уџбеника који ће обезбедити неопходан минимум када је у питању системска потпора за рад на музичком, у нашем случају, вокалном развоју? Све су ово питања која покрећу низ фактора на који се мора обратити пажња при анализи уџбеника као система, у садејству са његовом структуром, како спољашњом, при везама самих јединица уџбеничког комплета, тако и унутрашњом, базираном на избор, распоред музичке грађе и музичкотеоријске појмове, па нам је самим тим близак став да „...приликом структурисања уџбеника није довољно знати шта деца на одређеном узрасту могу, већ и шта она у реалним условима постижу“ (Богавац 2009: 51).

Општа концепција структуре уџбеника, по неким истраживачима традиционална, првенствено говори о структури која издваја основни, базични текст који је у сагласности са наставним програмом датог разреда и тзв. дидактичко-методичку апаратуру, преко које се остварује одређена музичка активност и задатак у вези са њом. Дидактичко-методичка апаратура обухвата врло разнородне садржаје, али оно што је применљиво у настави музичке културе, свакако су питања и задаци који се односе првенствено на вежбање музичког материјала, затим налози, објашњења, библиографски подаци о композиторима и слично. У настави музичке културе ученик је стално укључен у активан музички, мисаони и креативни процес, нарочито у домену развоја музичких способности, музичких знања и умења, развоја музичке меморије и дивергентних музичких способности, јер је основни материјал песма, музичка игра или композиција која кроз различите активности остварује прописане шире исходе.

„Дидактичко-методичка апаратура мора да обезбеди велики број комплексних функција, првенствено у активирању и мотивацији ученика, ангажовању мисаоних процеса (анализе, синтезе, компарације, апстаркције и генерализације), мобилишући стваралачке потенцијале ученика, стимулишући интелектуалну радозналост и креативност, обезбеђујући индивидуализацију у настави“ (Пешић 1998: 19). Питања и задаци морају поред мотивационе вредности имати и интелектуалну провокативност. Већина истраживача који су се бавили овим проблемом питања и задатке класификује на основу њихове дидактичке функције. Дакле, то су првенствено питања која се односе на репродукцију садржаја, затим налози који активирају стваралачке способности, у нашем случају музичке креативне способности. У раду Пешића (1998) проналазимо још неколико истраживања која указују да бољи успех у учењу и памћењу имају ученици који управо активирају стваралачке способности (Sanders 1965, Caroll 1971, Rickards and di Vesta 1974, Redfield and Rosseau 1981, у: Пешић 1998: 134).

Уџбеник музичке културе у овом раду посматрамо са аспекта функционалне структурисаности и узрасно развојне примерености музичким садржајима који су испреплетени методичком апаратуром. У својој микроструктури уџбеник остварује комуникацију музичке уметности са елементима методичког и дидактичког приступа, намењеног ученицима и наставницима као средство које је првенствено фокусирано на музички, а посредно и општи и креативни развој, нарочито схваћен као један од стожера прожимајућег деловања музичког и социјално-културног развоја ученика, чиме се приближавамо ставу нове теорије уџбеника као социо-културног продукта (Плут 2003). Кроз структуру и организационе компоненте уџбеника, ученик би требало првенствено да упије „дух области“, што у музичкој уметности представља увид да, без обзира на садржај и стил уметничког продукта, она увек представља алтернативни приступ стварности, реализован постојећим скупом изражајних средстава, а према постојећим естетским критеријумима. (према: Пешић 1998: 22). Од првих интеракција са уџбеником ученик ствара поред образовних интеракција и емоционално, доживљајно и социјално упијање „духа области“, што касније представља основу за сложеније увиде. Тако да један број уџбеника музичке културе конципираних као музичке сликовнице, нарочито за први разред где се предлаже слушање музике уз илустровање, апсолутно не залази у поље музичке области, већ га чак и маскира дајући веома погрешну слику предмета, не водећи рачуна о суштинској функционалности међуобласних веза.

Уџбеник музичке културе тражи медијатора, одраслог, компетентног учесника који комуникацију уџбеник - ученик води кроз демонстрацију. У том смислу нам је близак допринос који су теорији наставе дали Галимор и Тарп (1990, 1991 према: Пешић 1998) где издвајају шест различитих облика помоћи делатности ученика: моделирање, постављање питања, давање повратних информација, поткрепљивање, когнитивно структурирање и инструкторско. Ове и раније доследно или спорадично коришћене, а сада и (нео)виготскијевски поткрепљене идеје и поступци у вођењу наставе и коришћењу уџбеника, веома су применљиве и на сам процес рада коришћења уџбеника у развоју вокалних способности, јер сам уџбеник не може обезбедити неопходну музичку интеракцију у вокалном развоју, али може својом концепцијом и системом бити одлично потпорно наставно средство у раду на практичном коришћењу у стимулисању вокалног развоја. Самим тим, активност ученика је вођена, поткрепљена, и усмерена на сазнање о тренутном и будућем стању вокалних способности, што уџбеник са пратећим звучним материјалом води у смеру „образовања по мери развоја“. И наставник и аутори уџбеника одабиром свог системског прилаза вокалној проблематици кроз дату концепцију уџбеника и приручника, интервенишу, подупиру и утичу на ниво и брзину пролаза кроз одређене нивое у постигнућу у фазама вокалног развоја.

Како се у литератури може наћи велики број различитих класификација структурних елемената уџбеника (Зујев 1988, Коцић 2001, Пешић 1998. и др.) које зависе од критеријума од којих се полази, долази се до закључка да постоји различит број елемената који поједини аутори узимају у обзир. То се примећује не само у оквиру структуре различитих предмета, већ и у структури појединачног уџбеника музичке културе. Различити аутори, полазећи од различитих поставки примењују у структури различите компоненте. Проблем на који смо наишли покушаћемо да превазиђемо набрајањем општих структуралних елемената, без којих уџбеник не би могао функционисати у оном смислу у коме га сматрамо књигом за стварање „ситуације учења“.

Мишљења смо да ове опште структуралне компоненте, проблематизоване у већини научних радова и теорија о уџбенику, а негде и диференциране на макро и микроструктурне елементе, треба прилагодити специфичностима предмета музичка култура, па самим тим нудимо једну врсту класификације, преглед структуралних

елемената, који се не односе само на лекцију, већ на цео уџбеник као једна врста глобалне структуре:

- 1) основни текст (текст песме/нотни запис песме/музичке игре)
- 3) питања, задаци и налози
- 4) бокс са кључним речима
- 5) бокс са причама које су везане са лекцијом (нпр. анегдоте о композиторима)
- 6) речник мање познатих речи и израза
- 7) објашњења (нпр. музичких игара или појашњења слика инструмената)
- 8) симболичке ознаке за музичке термине
- 9) регистар или списак скраћеница
- 10) фотографије, слике, остали илустративни материјал
- 11) бокс са резимеом дела лекције
- 12) упућивање на друге делове текста у том уџбенику
- 13) за оне који хоће више- упућивање на компакт диск, Интернет адресе и сл.
- 14) преглед садржаја уџбеника (преглед градива, његова структура)
- 15) биографије познатих композитора
- 16) боксови са занимљивостима (ребуси, лавиринт и сл.).

Основни текст⁵¹, као најважнија компонента сваке структуре уџбеника, веома се разликује у уџбенику музичке структуре, јер у односу на друге предмете, нема класичну функцију *теоријско-сазнајног карактера*. На неки начин он има комбинацију сазнајне и практично-развојне функције, делујући на овладавање музичким знањима, активирајући различите музичке способности, вештине и умења у смеру активног приступа музичким садржајима. У том смислу и не чуди чињеница да су неки аутори, попут Далкроза (Dalcroze), своје књиге, уџбенике, повлачили и преносили своју методу

⁵¹ Основни текст је најчешће, према своме карактеру и функцији, теоријско-сазнајни, са доминантном информативном (и сазнајном) функцијом, али може да буде и инструктивно-практични, када му је наглашена практична димензија, односно када је претежно усмерен на примену знања (Зујев 1988: 85,86) Објашњавајући другу функцију основног текста, Коцић сматра да се њоме „ ... углавном указује на активности које ученици треба да обаве како би сами дошли до знања, на методе и поступке рада који ученике доводе до знања, на принципе примене знања, повезивања теорије са праксом, на поступке извођења експеримента, на одговарајуће логичке операције које треба извести да би се дошло до знања - анализу, синтезу, компарацију, дефинисање, класификовање, доказивање, апстракцију и генерализацију. Ученику се, дакле, показује како да дође до знања, приказују се методе које до њега воде, операције које треба да обави да би то постигао“ (Коцић 2001:135) .

на семинарима активним учењем и директним преношењем искуства у раду са музичким материјалима. С друге стране, мора се признати да модерни уџбеник музичке културе „крчи“ пут трагањем за савременом концепцијом која ће превазићи ограничености штампаног материјала, чиме ће у комбинацији са аудио и аудио-визуелним материјалим пружити много више од традиционалних збирки песама или уџбеника са сувопарном теоријом и неинвентивним ритмичким или мелодијским вежбама⁵², чиме ће бити доступан и мултифункционалан у свим сегментима рада ученика, али и као помоћ у дизајнирању часа самом наставнику. Битна је и композиција структуралних компонената, односно да ли су повезане или независне.

Структура савременог уџбеника музичке културе тежи да се, као и други уџбеници, мења у смислу активирања виших менталних функција, праћењем узрасних и психолошких карактеристика детета, са савременом дидактичко-методичком апаратуром која покреће ученика не само у когнитивном, већ и афективном и социо-културном развоју. Ако имамо у виду структуру лекције, тзв. микро структуру, неки педагози и психолози сматрају да није довољно појмове орагнизовати у фус-ноте или боксове у тексту, већ направити посебну рубрику на крају уџбеника, као подсетник у облику лексикона. Овде се свакако може поставити питање узраста на којем је то сврсисходно и делотворно, односно када смо сигурни да ће та компонента уџбеника имати ефекта у практичној примени.

Посебно наглашавамо важност илустративног материјала као структурног елемента у сврсисходности појашњавања основног текста, нарочито у прва два разреда, али и касније, јер га не третирамо као естетску, већ сазнајну компоненту. Требјешанин, Пешикан и Ковач Церовић (1990), су за потребе свог истраживања прецизирале шта могу садржати иконичке и симболичке илустрације, а данас се говори и о комбинованим илустрацијама. О значају и вишеструким функцијама илустрација доста је говорила и Плут (2003), наглашавајући да је илустрација понекада равноправан извор информација, као и текст уџбеника, али да подједнако може да помогне, али и одмогне у процесу учења. Узраст ученика је један од фактора на који се илустратор мора фокусирати, јер „глас“ илустрације може осветлити, односно остветити одређене музичке појмове (илустративан пример за иконичку илустрацију је графички приказ ритмичких трајања, где величина сата симболички представља четвртину или осмину

⁵² Овде мислимо на уџбеник “Ми певамо“ Власка и Поповића, који се појавио 80-их година.

ноте). Илустрације као структуралне компоненте уџбеника које доприносе конкретизацији могу бити много ефикасније од самог вербалног основног текста (Mayer at all, 1996, према: Антић 2009: 27).

Организационе компоненте уџбеника, како их Осубел назива „идејним скеламa“ за кретање кроз текст (ideational scaffolding) веома се разликују по комплексности и врсти. Како се све више, поред образовне функције, дискутује о развојној функцији уџбеника, нарочито на млађем школском узрасту, то смо мишљења да структуру и организационе компоненте треба сагледати и у том смеру. Развојна функција уџбеника подразумева да уџбеник делује у зони *наредног* развоја (Виготски у: Пешић 1998: 25), али и да се она сагледава из позиције развојних потенцијала корисника, конкретније, имајући у виду тему нашега рада, да се утврди општи развојни вокални ниво у односу на узраст и певачко искуство из детињства, а затим да се делује у правцу ширења подупирањем у свим фазама вокалног развоја.

Организационе компоненте су техничке природе и оне доприносе лакшем и бољем сналажењу у уџбенику – књизи (Ивић и сар. 2008: 36), што значи да им је сврсисходност да ученику олакшају сналажење у књизи, као и бољу прегледност при понављању и учењу. У књизи *Водич за добар уџбеник* (ибидем: 36), побројане су све организационе компоненте које се односе на општи корпус уџбеника. У раду издвајамо само оне компоненте за које сматрамо да дају пуно оправдање за овај специфичан уџбеник. Дакле, од организационих јединица издвајамо оне које су по нашем мишљењу функционално важне за природу предмета музичка култура:

- 1) објашњење вињета које су уграђене у структуру уџбеника,
- 2) разне врсте индекса,
- 3) регистар појмова,
- 4) ознаке и референце одакле је узета песма (извор, порекло),
- 5) коришћена литература (ова компонента, по нашем мишљењу има оправдање искључиво у Приручнику) и
- 6) преглед садржаја.

Сматрамо важним истицање става да се у дидактичко-методичкој апаратури модерног уџбеника, поред класичних дидактичких правила и принципа ораганизације текста, обавезно мора видети скривена или нескривена могућност за везу са осталим областима, предметима, како се знања из једне области не би чувала у засебним

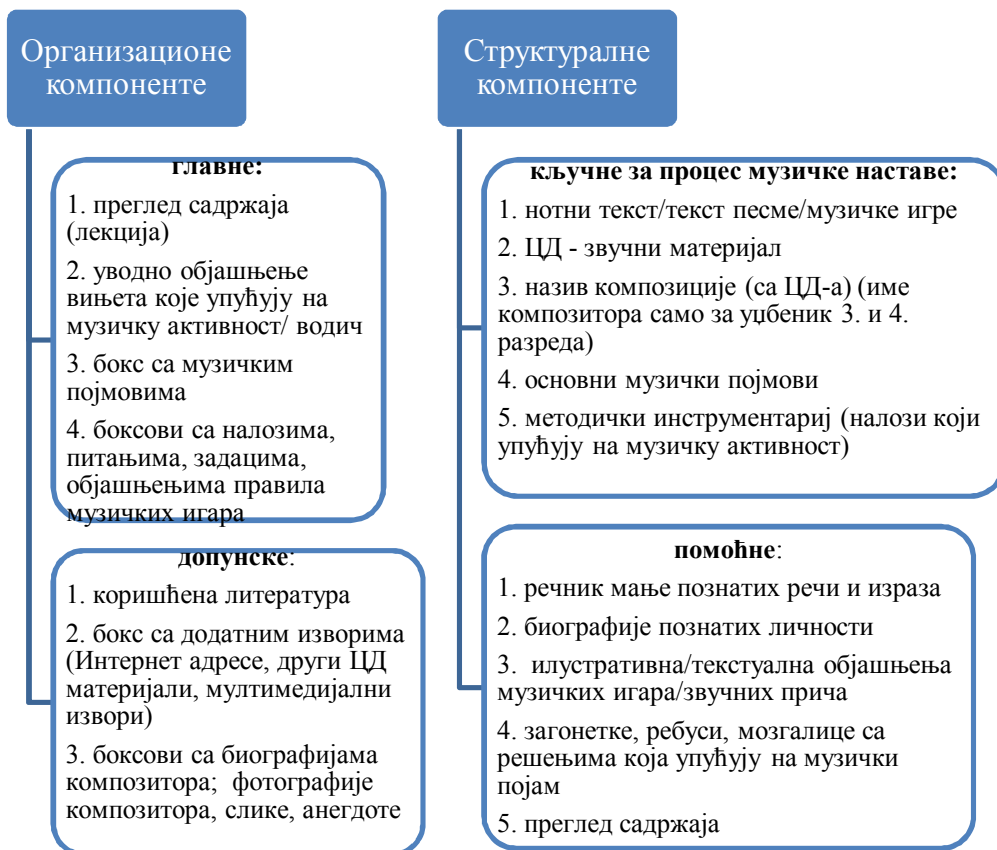
„фијокама“, већ повезивала у логичке и смислене целине, које би ученици могли сврсисходно искористити. Цветановић (2012) истиче да је поред садржаја из предметних подручја – језика и језичке културе, „...важна корелација са мање-више сродним областима, као што су позориште, филм, ликовна и музичка уметност“ (Цветановић 2012: 20), чиме се свакако амплифицира значај функције структуре и самог уџбеничког наратива који би требало да се појави и у уџбенику музичке културе.

Основно полазиште на које се наслањамо у експликацији макро структурних јединица је да „...карактер уџбеника мора бити у складу са природом знања у одређеној области и у њега морају бити уграђени они облици учења који су специфични за ту врсту знања“ (Ивић и сар. 2008: 28). Према Пешић (1998), дидактичко-методичка апаратура мора да обезбеди велики број комплексних функција, првенствено у активирању и мотивацији ученика, ангажовању мисаоних процеса (анализе, синтезе, компарације, апстаркције и генерализације), мобилишући стваралачке потенцијале ученика, стимулишући интелектуалну радозналост и креативност, обезбеђујући индивидуализацију [у музици првенствено групни, а затим и индивидуални рад, прим. А.С.] у настави. (Пешић 1998: 19). Скоро све музичке способности, на млађем школском узрасту, боље се развијају у групи (Радош 2010). Једина музичка активност која мора бити индивидуална је музичко стваралаштво.

Битно је да одређена компонента уџбеника, било организациона или структурна има место које ће на јасан и недвосмислен начин подстаћи и подржати музичку активност, допринети ефикаснијем учењу и систематизацији наученог. „Садржај и начин његове презентације нераскидиво су повезани“ (Ивић и сар. 2008: 24). Музички садржај се представља звуком/мелодијом музичких примера и то мора бити полазиште на сваком часу и при сваком коришћењу уџбеника. Због тога специфичност структурних компонената овог уџбеника, како смо већ нагласили, сагледавамо са компакт диском, звучним материјалом, који иако дефинисан као посебна компонента уџбеничког комплета, представља *органски део уџбеника*.

Графички приказ нотног текста у уџбенику може бити добро помоћно средство уколико аутор поседује видљив систем у свим лекцијама, на исти начин, те захтева директно усмерење на музичку активност и не доводи у питање разумевање понуђеног садржаја. Међутим, уколико се ауторов систем из лекције у лекцију мења, вештачки исконструисан и искључиво у функцији „декорације“, као у неким примерима уџбеника

где је запажено стално мењање боја за исту тонску висину, као и мењање величине графичког решења (коцкице, круга и сл) за исто тонско трајање, деловање збуњујуће и демотивишуће, јер ученик неће моћи да дешифрује музички материјал без наставникове помоћи. Уколико је нотни текст, фотографија, графички приказ, илустрација или нека друга компонента са циљем попуњавања уџбеничког текста, онда се она мора брисати и у уџбенику и у наставном процесу, односно њена функција је непотребна. Методичке стратегије изграђивања уџбеника препознају се кроз следеће кључне елементе које смо дефинисали као основне и допунске и не представљају коначно довршен систем елемената структуре уџбеника, а изведени су према *Опитим стандардима квалитета уџбеника* (Ивић и сар. 2008) и прилагођени потребама предмета музичке културе.



Дијаграм 2: Преглед основних и допунских компоненти макро структуре уџбеника и пратећег звучног материјала

3.2 Садржај уџбеника музичке културе

Расправљајући о савременој концепцији уџбеника и његовој другачијој улози, помереној од *трансмисивне* (преношење знања) ка *развојно-формативној* улози, Ивић и сар. (2008) наводе да је најочигледније „...померање истицања **садржаја** уџбеника на **процес усвајања учења** тог садржаја, дакле, померање са *шта* на *како*“ (према: Ивић 2008: 24), као и да то не значи његово занемаривање, већ напротив захтева репрезентативан садржај који је уско повезан са начинима презентације. Наравно, ова констатација се односи на све уџбенике уопштено, па је неопходно приближити овај теоријски став јасним формулисањем за предмет музичка култура. Ако је основни садржај у музичком уџбенику нотни текст – песма/музичка игра/композиција за слушање, што је свакако пандан основном тексту других уџбеника, морамо се запитати у којој мери је специфичност датог уџбеника у могућности да испрати наведену теорију, с обзиром на то да се ради о млађем школском узрасту, где музичко описмењавање почиње од трећег разреда? Шта се то мења или не мења у тзв. *предбулварском музичком периоду* (термин преузет од Стојановић 2001), а шта остаје исто на прелазу из другог у трећи разред, када посматрамо вокални развој? Велики број песама због почетног музичког описмењавања мора бити у сагласности са дидактичким принципом поступности који се односи на музички материјал на ком се ученици описмењују, те у трећем разреду имамо велики број песама које не доприносе ширењу гласовног регистра, а нису захтевне ни за интерпретирање, тако да аутори уџбеника морају предложити начин комбиновања музичких садржаја који адекватно прати сложенију вокалну проблематику узраста трећег разреда. Ако у фокус ставимо развој вокалних способности, онда се свакако уџбеник мора анализирати с обзиром на ниво вокалног развоја у односу на узраст ученика, али није мање битно какав је ниво претходног певачког искуства, социо-културно порекло и мотивација за учење претпостављена од стране аутора уџбеника. Међутим, и приручник може у свом садржају дати одређени простор малом музичком алманаху, као додатном извору музичких садржаја који третирају вокалну проблематику, нарочито за ученике који брже вокално напредују и који свој афинитет показују у малим вокалним ансамблима.

Из досада наведеног увиђа се да је „...садржај уџбеника нужан, али не и довољан услов да би неки културни производ постао уџбеник. Други услов јесте *да тај садржај буде дидактички обликован тако да осигурава да основна структура знања буде прихваћена од стране онога коме је уџбеник намењен.*“ (Ивић и сар. 2008: 26). Садржај

уџбеника музичке културе обухватају музички садржаји за све активности предвиђене Програмом: извођење музике (певање, свирање), слушање музике и музичко стваралаштво. Треба напоменути да се конкретни музички садржаји не прописују, али постоје параметри према којима се учитељ може усмеравати на бирање музичких садржаја. Један од параметара при анализи музичких садржаја које уџбеник нуди у функцији вокалног развоја, биће усаглашеност са природним развојним карактеристикама ученика од 6/7 до 10/11 године. Свакако да садржај уџбеника утиче и на сам процес учења, тј.: „...уџбеник постаје један од елемената у дизајнирању (обликовању, стварању) **наставне ситуације, ситуације учења**. Уџбеник наставнику служи да обезбеди богатију **„педагошку интеракцију** између ученика и уџбеника и наставника и уџбеника“ (Ивић и сар. 2003: 12 у: Ивић и сар. 2008: 31).

Савремена проучавања процеса учења, како смо нагласили у првом делу рада, указују на посебност и моћ уџбеника у *културном обликовању (енкултурацији)*⁵³ ученика, али и у подупирању могућности за деловање на *интеркултурни образац* личности детета. Полазну основу у анализи квалитета уџбеника чине Стандарди квалитета уџбеника⁵⁴, међутим, они се морају пре тога прилагодити специфичностима предмета. Комуницирајући са текстом, а основни текст у уџбенику музичке културе је *песма*, ученик *комуницира* са културним окружењем. Због тога, битно је истаћи став нашег музичког педагога др Зориславе Васиљевић, да полазиште у раду наставника/учитеља, када се посматра избор уџбеника који користи у раду са ученицима, мора проистицати из чињенице да „...настава у млађим разредима основне школе треба да се наслања на традиционалну музику, на напевима музичког наслеђа које дете може својим гласићем да подржава, како би надокнадио све оно што му је пре тога, у породици, било ускраћено, а затим да од те и такве песме и музике крене према Европи и свету“ (Васиљевић 1997: 225). Самим тим улога уџбеника за млађи школски узраст постаје незаменљива, како за ученика, тако и за наставника. Изузетно је важно да основни материјал у уџбенику буде репрезент културе из кога је дете, али и материјал који ће омогућити учење и комуницирање са садржајима других култура,

⁵³ О овоме нису писали психолози учења, већ много више социјални и развојни психолози (Ивић, Пешикан, Плут).

⁵⁴ На основу члана 14. став 1. тачка 5) подтачка (4) Закона о основама образовања и васпитања („Службени гласник РС“ број 72/09) и члана 14. став 2. Закона о уџбеницима и другим наставним средствима („Службени гласник РС“ број 72/09), донет је Правилник о Стандардима квалитета уџбеника, које ћемо узети у обзир у односу на параметре које смо користили у анализи садржаја компоненти уџбеника које се односе на вокални развој ученика.

богатећи његово музичко искуство другим музичко-ритмичким обрасцима, ширећи његова музичка знања, доприносећи општој култури и развоју личности детета. У том смислу може се рећи да је музичка традиција органски део културе једног народа. Гледајући са овог аспекта, уџбеник музичке културе не може бити збирка претежно ауторских песама писца уџбеника, јер то имплицира донекле везивање ученика за мелодијске обрасце који су страни дотадашњој дечјој култури, осим ако нису писани у духу мелодија које егзистирају у дечјој култури, али и музичком наслеђу. Почетни музички материјал мора се наслањати на музичко генетско наслеђе (Васиљевић 1996, 2006), израстати из културе и *музичког матерњег језика* (Настасијевић 1972 према: Дробни 2008, Стојановић 2001). „Од времена када се основцима предавало 'црквено појање и рипидно облачење', од прве половине XIX века до почетка XX столећа, настава певања у основним школама није се битно изменила. Није било штампаних уџбеника и приручника, а ни прецизних наставних планова“ (Васиљевић 2000: 175).

Претходним цитатом, ауторка књиге *Рат за српску музичку писменост* Васиљевић (2000), започиње поглавље о једној епизоди из Мокрањчевог живота где се може увидети његов научни и методички став који је пренео и на анализу *Збирке песама у један и два гласа, за дечја забавишта, основне и ниже средње школе* Косте Берића, како би дао стручну оцену тадашњем Просветном савету пре њеног изласка у штампу. Овај пример ћемо детаљније описати из два разлога. Први је жеља да се историјски испрати начин анализирања тадашњих штампаних уџбеника намењених дечјем урасту, а други је осврт на полазишта која је Мокрањац узео као параметре за детаљну анализу ове врсте материјала, намењеног дечјим забавиштима и основној школи. У даљем тексту Васиљевић обавештава да је Мокрањчев реферат имао уводни део, анализу једног дела рукописа и закључак. У уводном делу дат је уопштени приказ целе збирке, опис и процена основне концепције и главне (конструктивне) замерке. Васиљевићева даље наводи да се из рукописа Мокрањца сазнаје да је главна идеја Берића била да основа збирке буду народне песме, али због непримерених текстова приступио је уметању уметничких текстова на народне напеве, по угледу на „...праксу немачких писаца сличних приручника, јер су и они бирали песме које одговарају духу народног певања“ (Васиљевић 2000: 175). Даље нас ауторка упознаје са Мокрањчевим начелним слагањем у констатацији да се у Немачкој обично стихови праве према мелодији, па „мелодија остаје неокрњена“. Међутим, и Берићевом поступку и немачком приступу песми, Мокрањац, као искусан мелограф и познавалац тонских и

ритмичких особености нашега народа, ставља примедбе које сежу у дубину психологије музике и етномузикологије, а које се односе на чињеницу да је мелодија 'увек везана за смисао оне песме са којом је настала', те је неприхватљиво са уметничког становишта да се та концепција руши. Од Мокрањчевих примедби Васиљевићева издваја следеће:

„- у збирку нису унете наше најлепше мелодије,

- изабране мелодије нису разнолике, те могу да створе монотонију у разреду,
- у примерима се јавља погрешно наглашавање, тј. „Акцентуација стихова обично се не поклапа са ритмичким акцентима мелодије“ (ибидем: 176) као резултат Берићевог неусклађивања народних напева према акцентима у уметничком тексту“.

Дискутујући првих осам песама поменуте збирке, Мокрањац наводи примедбе које се односе највише на ритам и метар, нарочито у делу који се односи на дечје песме. „Јавља се неприродна ритмичка конструкција са узмасима и претактима у мелодијама, што је исто тако странно нашем осећању метра, као што је страна шестосминска мера [...] Резимирајући приказ збирке Мокрањац је написао [...] да у целој овој збирци нема ни једне која би била без замерке (...), а највећи део показује сиромашан и погрешан избор мелодија“ (ибидем: 177).

У даљем тексту сазнајемо став ауторке о Мокрањчевом реферату, „...изнесен(ом) на академски начин“, јер примерима поткрепљује наведене музичке грешке првенствено у непоклапању текста са мелодијом, али упућује и неку врсту похвала за „педагошки труд“, где наводи да је „...сама мисао за ову збирку изврсна, распоред њен“ [претпостављамо да се оцена распореда односи на метаструктуру збирке, односно на њена поглавља: 1) црква, 2) побожност, 3) школа-детињство, а не на поступност у распореду песама, јер би то подразумевало да су музички примери адекватни, што се из рукописа не да закључити, прим. А.С.] и „...избор песама (текст) врло добар“ [тематика песама која је примерена поимању, интересовањима и једноставности у изговору ка постепеним кретањем ка усложњавању свих поменутих критеријума, прим, А. С.], што указује на Мокрањчеву стручност у опису властитог става за који ауторка сматра да је „одмерен и непристрасан“. Резимирајући реферат, Васиљевићева карактерише Мокрањца као „педагошког стручњака“ који и поред неких изостављених података

„...чије је текстове Берић користио и колико је унето песама за децу у односу на црквене и побожне мелодије; затим којем узрасту одговарају и у чему се састоји Берићева „методичност“...“ (ибидем: 178) даје изузетан педагошки и методички допринос указивањем на правац у педагошком смеру и музичким основама које важе и за основне школе: „... указујући на потребу постојања збирке песама на народним основама“, затим о васпитању музичког укуса за који пресудну улогу „... имају песме са текстом, а са ослоном на народну музичку традицију“, истичући значај формирања музичког укуса и музичког памћења када се акценти текста и мелодије логично поклапају, „...скренуо је пажњу да нескладна мелодија са разбијеном метричком структуром има негативно педагошко дејство...“, „...као одличан познавалац артикулационих проблема, Мокрањац је указао на места у мелодијама која су 'незгодна за певање' и дао начин како да се измене, чиме се представио и као добар познавалац дечјих гласова...указао на потребу целовитости мелодије, текста и хармоније, те и на потребу одговарајућег хармонског васпитања ученика...“ (ибидем: 178-179).

Враћање један век уназад, погледом који сеже у начине аналитичког приступа уџбеничком садржају, са обиљем чињеница које поткрепљују недостатке музичких примера, и данас не можемо остати равнодушни према Мокрањчевом научном и стручном приступу.

Зато је изузетно важно које садржаје аутор бира у првом разреду, као базу вокалног образовања, односно каква је адекватност песама, певаних бројалица и музичких игара у погледу амбитуса и регистра дечјег гласа, како би добили што подстицајнију средину за наставак вокалног развоја, започетог на предшколском узрасту (5/6. година) и како се тај систем надограђује од првог до четвртог разреда.

3.3 Структурални елементи и садржај приручника

Иако проучаваоци структуре уџбеника, попут Зујева (1988), идентификују уџбеник као целовиту структуру, „...у чијој је основи структурна компонента која укључује одређено мноштво елемената у интеракцији. Основу за даље дељење на подструктуре представља она доминантна функција која се издваја из система дидактичких функција својствених другим елементима уџбеника (Зујев 1988: 74). С друге стране, он уџбеник третира као комплексну и сложену структуру која је истовремено саставни део метаструктуре уџбеничког комплета, што говори у прилог да је структура уџбеничког комплета, у ствари систем вишег реда. (према: Кончаревић

2002: 60). У даљем тексту рада расправљамо о позицији приручника у *супраструктури* уџбеничког комплета и његовој улози у систему уџбеничког комплета уколико је у средишту феномен подршке вокалном развоју.

Приручник у раду посматрамо као својеврсни *регулаторни филтер* који обезбеђује квалитетније разумевање садржаја уџбеника и његових структурних и организационих компоненти. То значи да он рашчлањује уџбеничке јединице стручно их објашњавајући академским језиком, без баријера у давању инструкција како да се најбоље искористи потенцијал и могући резервни капацитет уџбеника, чиме се омогућују различити начини за коришћење његових садржаја, као и давање слободе непосредним актерима наставног процеса у надоградњи са другим областима, дакле као врхунско стручно, методичко штиво. Дакле, не залажемо се за концепцију приручника који у свом садржају има само делимично разрађене наставне јединице, у виду „рецепта“ за поједине часове.

Концепција приручника мора тежити „спиралној организацији градива“, што корелира са принципом прогресивне диференцијације Осубела (Ausubel 1968), при чему се једна тема разматра на елементарном, општијем нивоу, а затим на темељу тог знања прогресивно повећава детаљима и комплексношћу. Сматрамо важним истицање чињенице да се претеча новог, модерног приручника из предмета музичка култура за основне школе, схваћеног као потпора конкретним уџбеничким садржајима и другим јединицама комплета, може сматрати *Додатак за учитеље у књизи Музичка радионица*, аутора Васиљевић, Стојановић и Дробни (2004), која се једно време користила као помоћна литература за први и други разред, поред збирки песама различитих аутора, јер су аутори имали потребу да методички појасне одређене музичке садржаје.

Садржај приручника мора надрастати садржај уџбеника у смислу функционалног и сврсисходног вођења у објашњењу, посредовањем у тумачењу концепције, циљева и садржаја наставног програма и уџбеника, а не пуког дизајнирања наставних јединица које ће наставник копирати и демонстрирати на часу. „Начин на који је приручник уобличен и структурисан, на који је организована и изложена његова садржина, указује, између осталог и на развијеност концепције на коју се он ослања, али и какав приступ подацима, чињеницама, схватањима и другим средствима и ослоњцима стручног начина мишљења код наставника подржава“ (Левков 2007: 317).

Кончаревић (2001) сматра да приручник за наставнике представља и незаобилазну компоненту при експертизи уџбеника, посебно при реконструисању праксеометодичког аспекта његове унутарње структуре (паралелизма између етапа у наставном процесу и структурно-композиционих елемената параграфа), са чиме се слажемо, јер на тај начин добијамо податке о свим елементима уџбеничког комплекта односно како су ти елементи распоређени и које су њихове примарне и секундарне функције у систему.

Имајући у виду предходне ставове и разматрања функционалности приручника, мишљења смо да унутрашња конзистентност приручника и усаглашеност са музичким садржајима из уџбеника мора бити јасна и недвосмислена, те водити учитеља у правцу подупирања свих елемената музичког развоја.

3.4. Компатибилност уџбеника и приручника у решавању вокалне проблематике

У савременој школи уџбеник се убраја у малу образовну технологију (Пољак: 1980). Уџбеник у овоме раду посматрамо као централну јединицу комплекта, док приручнику, поред основне, појашњавајуће функције, чиме остварује системску подршку рада са уџбеником, додајемо и координирајућу функцију са осталим јединицама уџбеничког комплекта, нарочито са аудио материјалом који је незаобилазни сегмент који ће бити анализиран као један од параметара којим утичемо на подупирање вокалног развоја. Ако се приручник анализира на овај начин, морамо обратити нарочиту пажњу у којој мери његови садржаји кохезирају, односно да ли су и у којој мери компатибилни са уџбеником. У том смислу, музички садржаји који су utkани у хоризонталну и вертикалну мрежу уџбеничког материјала за поједине узрасте, морају наћи свој пандан и стручно објашњење у приручнику појашњавањем методичког приступа музичким садржајима који аутор/ауторски тим користи у раду на решавању неке музичке проблематике, у нашем раду вокалног развоја, чиме системски подржава став да је „приручник (као) професионални ресурс“ (Левков 2007) који системски води ка подршци професионалним компетенцијама наставника.

Имајући у виду савремене тенденције у увођењу *Стандарда* у све области наставе, не можемо а да се не запитамо, на који начин би то утицало на формирање уџбеничке и приручничке литературе и да ли би довело до функционалних и цикличних померања у односу на узраст или би круто било обухваћено нормама које не одговарају когнитивно-развојним карактеристикама ученика. Мишљења смо да

приручник мора бити у функцији целовито постављених Стандарда тако да својом структуром и садржајем води кроз методички систем који је аутор одабрао конципирајући и залажући се за одређене музичке садржаје кроз вертикалну, у случају када се повезивање садржаја истог предмета спроводи кроз различите разреде и хоризонталну умреженост кроз поступно и доследно повезивање музичких садржаја у једном разреду. Уколико нема музичко-научне подршке у методичком путу, наставник ће интуитивно, па чак и произвољно користити неке садржаје који ће чак спутавати развој музичких способности, мишљење и креативност, јер неће имати адекватну базу и знања којим би поткрепио поступке у раду.

Ако говоримо о вокалном развоју, приручник мора дати јасне смернице у смислу објашњења одређених стандарда који су примењиви у концепцијском решењу како би садржај уџбеника давао системску подршку свим фазама вокалног сазревања, али и бити један корак напред, у давању решења како помоћу одређеног музичког материјала адекватно деловати у „зони наредног развоја“, како би се ишло у сусрет оптималном вокалном развоју. Како у општеобразовним школама постоје велике динстинкције у опсегу гласа појединих ученика, мишљења смо да би конструкцијска решења уџбеника требало да узму и овај параметар у обзир, дајући могућност ученицима да користе музичке садржаје и у ваннаставним активностима како би обезбедили континуираност која је, поред сазревања, један од индикатора успешности и повећања постигнућа. Све јединице уџбеничког комплета посматраћемо као целину која чини да се оствари функција оптималног вокалног развоја, независно анализирани, али и њихову функцију у систему. У том смислу ближимо се ставу који сматра да будући проучаваоци уџбеника/уџбеничког комплета морају сагледати *„...идеје о значају и могућим начинима оркестрације утицаја различитих компоненти уџбеничког комплета.“* (Требјешанин 2009: 19).

3.5 Уџбенички комплет - средство рада у развоју вокалних способности

У историји музичке педагогије пронашли смо податке који су крајем деветнаестог века пружили чињенице, поједине доказе о неопходности уџбеничке литературе и начинима његовог структурисања управо за основне школе. „... Тролингер даје идеје за наставне програме основних школа чија је основа у томе да се настава мора темељити на народној музици, односно на песми која је деци најближа. Сматрајући многе српске песме тешким за децу у основној школи, Тролингер креће од

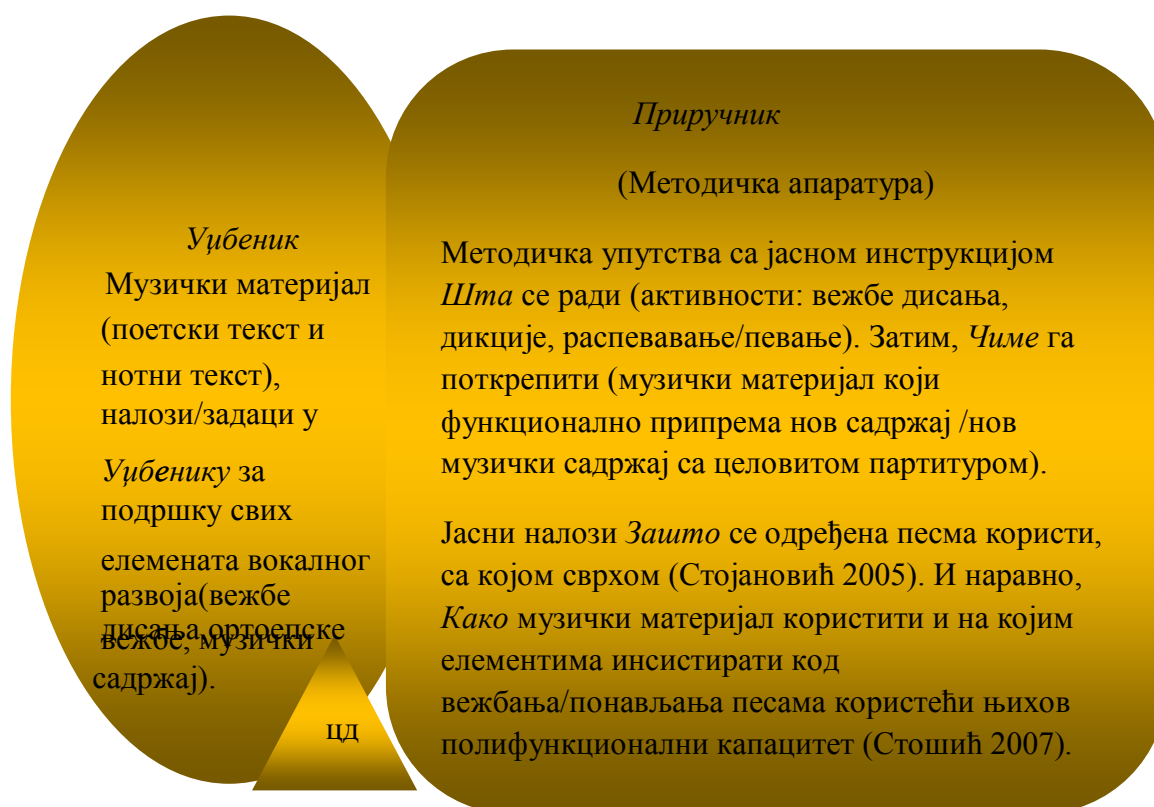
компонованих лаксих дечјих песама ка тежим песмама из народа. Следећи своје идеје, објављује инструктивну књигу *Пупољци*⁵⁵ са тридесет песама за глас и клавир (или виолину – уколико учитељ познаје само један инструмент, могао је да бира пратњу песама), идући од једноставних песама ка сложенијим. Унео је све ознаке које прате нотни текст, указујући тиме на значај целовите музичке партитуре и онда када је реч о песмама намењеним школској деци.“ (Васиљевић 2000: 64). Анализирајући Тролингеров приступ, Васиљевић (2000) замера на редоследу, односно, предлаже методички пут од „...лаксих народних песама ка 'страначком стилу', а затим, ка тежој народној мелодици...“ (ибидем: 64).

Из претходног цитата могу се извући одређени закључци важни за редослед музичког материјала из уџбеника за основне школе. Почев од важности гледања нотног текста, а касније и извођења, као и паралелног рада на вокалном образовању и освешћивању процеса „опажања“ и „вокалне репродукције“.

Намера нам је да осветлимо профил уџбеника музичке културе тако што ћемо га сагледати као стожер системског развоја вокалних способности који уз приручник, нуди различите музичке садржаје који утичу да се на адекватан начин црпи више функционални потенцијал сваке изабране песме (Стојановић 2005, Стошић 2007) у правцу систематског подизања квалитета вокалног постигнућа. За вокални развој неопходан је дужи временски период, односно сваки ниво вокалног развоја захтева кумулативно надограђивано певачко искуство (по овоме ставу приближавамо се Гањеовој теорији), што опет захтева нова знања, умења и вештине, што се свакако мора одразити на концепцију, изглед, садржај и медијски облик уџбеника музичке културе. Имајући у виду наведене констатације и врсте уџбеника (Хавелка 2001), уџбеник музичке културе сврстаћемо у акциони уџбеник са елементима интерактивности. Стога, уџбенички комплет мора бити садржински конципиран да подржи почетак рада на правилном певачком овладавању првим вокалним умећима везаним за певачко дисање,

⁵⁵ У оригиналу цитата стоји фус-нота под редним бројем 107: Голингер, Р., *Пупољци, оп. 10*, „Низ песмица за дечје грло, са пратњом гласовира или виолине“, Библиотека САНУ. (према: Васиљевић 2000: 74) Даље у тексту ауторка наводи неслагање и критику од стране Јована Иванишевића ког спомиње као писца необјављене књиге за основне школе, који је Тролингеру замерао 'страначке' основе и стил, као и квалитет композиција. Оцена музичког садржаја по ауторки може бити предмет естетичара музике, док су његови методолошки напори неспорни у приступу да „...унесе хармонске основе у музичку наставу – преко клавирске и виолинске пратње оних песама које деца у школи певају, као и његова жеља да кроз уметничку музику утиче на васпитање ученика“ (ибидем: 64).

рад на јасној дикцији и прецизној артикулацији, првенствено музичким (вокалним) садржајима, али и неким језичким (брзалице, пословице, изреке). То ће свакако посредно имати утицај и на квалитетнији рад у самом певању ученика, јер се вокална умећа стичу учењем и подржавањем. Самим тим јасно истакнут музички садржај у *Уџбенику*, поткрепљен адекватним налозима обезбеђује правилан рад на вокалном развоју и усмерава рад учитеља. Док, музичке и методичке компетенције учитеља подржане инструкцијама из приручника захтевају поткрепљење јасним методичким упутством из њега, што се види на дијаграму 3.



Дијаграм 3: Компоненте уџбеничког комплета у функцији вокалног развоја

Уџбенички комплет који подржава вокални развој видимо као сагласје музичког садржаја који обезбеђује праћење и изазивање природног вокалног сазревања, у компилацији са одговарајућим методичким упутствима из приручника. Мишљења смо да би унапређење професионалних, методичких компетенција учитеља за бирање и прилагођавање музичких садржаја из уџбеника специфичним условима школе, подручјима у којима се школа налази, чак и саставу одељења, такође било врло сврсисходно у погледу системске потпоре вокалном развоју ученика.

Са аспекта компатибилности уџбеника и пратећег CD-а, важно је сагледати могућности аудио-материјала, односно његове реалне домете „у учионици“. Квалитетан звук је примарни квалитет CD-а, дакле његова музичка ваљаност, али је веома важан и садржај и оперативност, односно које песме су одабране, због ограничене могућности компресовања велике количине звучног материјала. Садржај CD-а мора имати кључне песме везане за ширење обима гласа, као и адекватне материјале који су узор доброј интерпретацији. Давање коначне процене профила уџбеничког комплета као функционалног алата, средства у вокалном развоју, дакако, није једноставно за елаборацију, али се могу дати нека решења у смислу откривања *механизама* којим првенствено уџбеник, а затим и цео комплет, делују у наставном процесу, што се првенствено огледа у његовој садржајној структури.

II Методолошки оквир истраживања

1. Предмет истраживања

Предмет овог рада односи се на испитивање музичког материјала у уџбеничким комплетима са аспекта њихове методичке функционалности за обезбеђивање развоја вокалних способности, а у складу са природним вокалним сазревањем ученика узраста од 7. до 11. године. Заправо, истражили смо колико и на који начин заступљени музички материјал из уџбеника подржава и стимулише вокални развој. Како уџбенички комплет чини целину која подржава све аспекте његовог деловања, а у складу са савременим интенцијама наставе, предмет рада су и његове независне компоненте, као и њихова улога и сврсисходност у систему, у деловању на откривање механизма којим постаје адекватно средство вокалног развоја.

2. Циљ, задаци и хипотезе истраживања

2.1 Циљ истраживања

Циљ рада односи се на испитивање валидности и оперативности музичког материјала као потпоре, ефикасног средства у развоју гласовних и интерпретативних способности. Уочавамо систем који уџбенички комплет креира избором музичког материјала и припадајућег звучног материјала из уџбеника, адекватно поткрепљен прецизним методичким упутствима из приручника. На тај начин утврђујемо потенцијал уџбеничког комплета и стратегију креирања избора и редоследа музичког садржаја којом подупире и изазива даљи раст оба вида вокалног развоја. Циљ рада треба да допринесе креирању параметара који учитељима могу помоћи у бирању музичких садржаја из уџбеничких комплета.

2.2 Задаци истраживања

1. Испитати амбитус, регистар и редослед песама/музичких игара/певаних бројалица

2. Сагледати меру, тематику, музичку артикулацију, темпо и динамику предложену за музички садржај из уџбеника чиме ће се добити профил уџбеника у

деловању на развој интерпретативних способности. Условно пратиће се кретање мелодије и кореспонденција са ортоепским елементима, као и тонски род.

3. Испитати функционалност методичких захтева и упутстава из приручника која се односе на ширење амбитуса гласа.

4. Утврдити функционалност методичких захтева и методичких упутстава која се односе на изражајне елементе у интерпретацији.

5. Испитати избор и редослед музичког материјала на аудио снимку (CD).

6. Испитати на који начин учитељи користе музичке садржаје из уџбеничког комплета.

7. Утврдити на који начин учитељи бирају уџбенички комплет када је у фокусу вокални развој ученика.

2.3 Хипотезе истраживања

Општа хипотеза на којој се заснива проучавање ове теме јесте:

1. Претпоставља се да садржаји уџбеника музичке културе, уколико се системски користе, кроз сва четири разреда, могу деловати у правцу вокалног развоја. У том смислу једна од основних хипотеза на којој се заснива проучавање теме јесте да се развој амбитуса гласа за одређени узраст може подстаћи коришћењем музичког материјала из уџбеника и да се ученици кроз одговарајуће музичке садржаје воде ка захтевима/исходима програма у сагласности са природним вокалним могућностима.

Помоћне хипотезе су:

а) Тематски садржај музичких примера, темпо и динамика сагласни карактеру песме, различита музичка артикулација, као и обезбеђивање музичког материјала оба тонска рода, доприносе развоју интерпретативних способности.

б) Уџбеник је доминантно средство у настави музичке културе. Међутим, учитељи га користе само у једном разреду, ређе као систем који подржава уџбенички комплет.

в) Непланско коришћење песама подстакнуто је ниским методичким компетенцијама учитеља како бирати уџбеник и на који начин песму користити у полифункционалној улози.

3. Варијабле истраживања

3.1 Операционализација варијабли и поступци истраживања уџбеничког комплета

Постављање критеријума за анализу музичког садржаја подстицајног у свим фазама и аспектима вокалног развоја, за ученике млађих разреда основне школе, захтевало је конструисање инструмента којим, са истом поузданошћу, анализирамо сваки уџбенички комплет.

Под *параметрима* подразумевамо само оне релевантне музичке и методичке елементе који представљају валидне критеријуме, односно суштинска мерила која залазе у све аспекте вокалног развоја. *Индикаторе* дефинишемо као видљиве показатеље присутности одређених елемената, њихових специфичних карактеристика на основу којих меримо и процењујемо музички садржај (песме/ певане бројалице/ музичке игре).

Код појединих параметара показатељи су јасно индиковани, а негде смо их укомпоновали, сагледавајући њихов међуоднос, како би што прецизније идентификовали улогу и значај који одређени музички материјал има у вокалном развоју ученика. У том смислу код неких индикатора описали смо њихове карактеристике и односе са музичког аспекта, водећи рачуна о природном вокалном сазревању у оквиру музичког развоја. Неке смо дефинисали *провлачећи* их кроз призму дидактичко-методичких принципа, како су они такође важни конституенти у деловању на процес стицања вокалних вештина и знања (вокално образовање). Дакле, параметри су општи оријентир у анализи музичких садржаја, а индикатори специфични показатељи који утичу да се детаљно опише њихова функционалност у деловању на аспекте вокалних способности.

Сагледавајући уџбеник као посебну целину и као елемент система покушали смо да одгонетнемо где су паралеле на том путу (мислимо првенствено на полифункционални капацитет песама), а где суштинска, сврсисходна размимоилажења у подупирању вокалног развоја. Параметре смо груписали у оквиру две варијабле које смо сагледали

појединачно. Термини у параметрима оштро су разграничени, али се у индикаторима уочава спрега појединих музичких елемената који се међусобно подупиру, нарочито у другој варијабли (интерпретација). Ближе термилошко одређивање параметара и индикатора сагледали смо у *светлу* постављеног циља истраживања, где смо издвајили две зависне варијабле:

I Амбитус (lat. ambitus, engl. compass, range, franc. diapason, нјем. Umfang, tal. ambito), израз који означава 1. „распон од најдубљег до највишег тона неког инструмента или људскога гласа“ (Музичка енциклопедија, 1971: 742), као и 2. „распон између најнижег и највишег тона у некој мелодији“ (Деспић 1986: 4). Музички распон гласа је низ тонова који за разлику од апсолутног распона, који достиже чак 4,5 октаве, има „одређене вокално-музичке квалитете“ (Цвејић 2009: 65), а просечно је ограничен на око две октаве. Певачки развој гласа детета је мали и на њега утичу: узраст, пол, ендокрини и психогени фактори, величина резонаторских шупљина, односно анатомске карактеристике фонацијског тракта (према: Милутиновић 1997: 20). За потребе анализе уџбеника варијаблу *амбитус/распон гласа* посматрамо кроз рефлексију адекватности музичког материјала који подстиче ширење гласовног опсега, односно музичког садржаја који може деловати у правцу подстицања првенствено *гласовних способности*.

II Интерпретација “(лат. Interpretation *тумачење*, начин на који се музичко дјело износи пред слушатеља). За разлику од других умјетности, музика увијек тражи посредника између записаног музичког дјела и слушатељства. Ту функцију врши интерпрет који се мора уживјети у ауторову музичку замисао, изражену у нотној слици, и приказати је што вјерније.” (Музичка енциклопедија 1971: 218).

Узимајући у обзир претходно одређење појма интерпретације, прецизирамо оквиру који ће детектовати елементе интерпретације у анализи уџбеничког комплета. Интерпретација као варијабла екстрахује музички материјал који подстиче елементе изражајног певања који воде грађењу и подстицању *емоционалног* доживљаја који ће бити пренет у *певачки израз* у складној кохезији према *естетским* музичким мерилима. Ближе ћемо појаснити претходни став посматрањем везе између конкретног музичког садржаја и извођача који је посредник у доношењу интерпретације. Изражајно певање увек почива на грађењу фразе у спреси са динамиком и музичком артикулацијом¹, а у

¹ „Артикулација (lat. articulus члан, чланак), у музици – аналогно артикулацији конзонаната и вокала у говору – међусобно повезивање или одељивање тонова у интерпретацији [...] А. доприноси јасноћи

складу са атмосфером, општим расположењем које карактер композиције носи усаглашен са темпом. Када су поменути захтеви извођења у синергији са правилним тумачењем идеје композитора подстиче се *интерпретација* која одговара садржају музичког тока. Самим тим, у анализи уџбеника посматрамо расположење/атмосферу песме, динамику, темпо, музичку форму, уметничку вредност и сл.

Узимајући у обзир све до сада наведено указујемо на велики значај специјално конструисаног и одабраног музичког материјала из уџбеничког комплета неопходног за све аспекте вокалног развоја, а у циљу ефикасног вокалног образовања, који правовремено мора бити усмерен на све фазе које ће вокално сазревање подупрти функционалним музичким материјалом. Самим тим, преклапања музичког материјала су неопходна, јер се у неким сегментима двосмерно подстичу, тако да ће индикатори омогућити кључну дистинкцију која ће одвајати структуру музичког материјала на ону која је подстицајнија у свим сегментима вокалног развоја или само у појединачним. То је нарочито видљиво у уџбенику за трећи разред.

У анализи музичког садржаја уџбеника за трећи и четврти разред, *изузимамо* песме које су искључиво у функцији музичке писмености, јер су малог амбитуса, а у неким случајевима недовољно подстицајне за развој ширења гласа, нарочито када су примери веома једноставне мелодијске грађе. Одступања од овог правила могу се јавити за песме које на поменутом узрасту носе полифункционални потенцијал, те утичу на развој гласа и интерпретације, па ће свакако бити предмет анализе за обе варијабле, нарочито ако се певају и текстом и солмизацијом, што свакако утиче на стабилност интонације и артикулациону сигурност у постављању певачких навика које су неопходне у примени на прецизније интонативно и ритмичко извођење, те доприносе интонативној сигурности и ритмичкој прецизности која се преноси и на певачки израз који се доноси поетским текстом.

музичке декламације и фразирања, али је од ових потпуно различита.“ (Muzička enciklopedija 1971: 75) Фразирање се темељи на ритмичко-метричкој структури музике и значи систематизовање мотива и фраза унутар неке музичке идеје или одсека музике (према: Muzička enciklopedija, 1971). Ђурковић (1984) користи израз тонска артикулација, која за разлику од говорне артикулације, подразумева „начин извођења тонова или тонских низова у музици“, што се поклапа са горе наведеном дефиницијом, али за разлику од даљег описа у енциклопедији који се односи на извођење артикулације на инструментима, овде се прецизира артикулација коју изводи глас. Најчешћа су четири облика тонске артикулације: legato, staccato, portamento и martellato. У вокалној техници обрађује се „...девет врста украса: apodatura, ačakatura, dvostruki predudar, šlajfer, pratlirer, mordent, nahšlag, grupeto i triler“ (Ђурковић, 1984: 61), али се на млађем школском узрасту не изводе, због тежине вокалне технике коју музички украси захтевају при извођењу.

„Прецизно познајући и пратећи понашање фонаторног апарата при фонацији како вокала, тако и консонаната, уочили смо какав положај он заузима када је у питању изговарање, или певање слога. Важна правилност која произилази из језичких законитости је да консонант који носи слог делимично преузима функцију вокала који му следује, па му самим тим слаби сугласничка функција! Анализом свих слогова, увидели смо да су по фонаторни апарат солмизациони слогови значајно повољнији, јер је омогућено поштовање физиолошких законитости гласа (само један пловив као носилац слога, два латерала и два струјна сугласника- такође повољна као носиоци). С друге стране именовање тонова је својеврсни музички језик и што је оно ближе говорном језику, то је ритмички изговор боље фразиран са природним нагласцима, а и певање се одвија са мање напора и самим тим је емисија естетски прихватљивија, а тај параметар се у музици не сме занемарити“ (Поповић, 2002: 91).

То значи да у анализу могу ући и песме за које знамо да су у функцији музичке писмености, а истовремено по мелодијској структури и великом амбитусу могу добро послужити и у развијању гласовних способности (септима, октава, нона). Или су пак, мањег амбитуса (кварта, квинта, секста), али са изразито подстицајним поетским текстом који захтева различито музичко артикулисање и прецизно испевавање, па ће свакако бити посматране у другој варијабли, везаној за интерпретацију музичког садржаја.

3.2 Операционализација поступака груписања података из приручника

Анализом приручника детаљно сагледавамо систем методичких упутстава које аутор нуди као поткрепљење које активно води подстицању свих елемената вокалног развоја.

Методичка упутства дефинишемо као скуп препорука којим аутор усмерава наставну ситуацију, наставни процес који се односи на вокални развој. Дакле, посматрамо поједине *методичке захтеве* и *инструкције*, као део система у методичком упутству којим се аутор служи у вођењу рада на развоју гласовних и интерпретативних способности. У анализи уочавамо *механизам*, *методичке стратегије* које аутор препоручује за рад на конкретном музичком материјалу када су вокалне способности одређеног узраста у центру пажње, у односу на постављене параметре и индикаторе. Дакле, сврха анализе приручника треба да осветли: прво сам приручник као јединицу уџбеничког комплета којом се аутор обраћа учитељу, а друго његову улогу у уџбеничком комплету као функционалном стожеру свих сегмената и фаза рада када је нагласак рада на дечјем вокалном расту и његовом даљем подстицању, односно излагање у сусрет природном вокалном сазревању образлагањем избора музичког

материјала и начина његовог коришћења који ће моћи да подржи потребе вокалног развоја детета од седме до једанаесте године.

Сва методичка упутства која у фокусу имају развој гласа и развој изражајног певања, биће предмет квалитативне анализе, која ће уследити након детаљне функционалне анализе према сагледавању концепције приручника и детектовањем позиције у оквиру методичке апаратуре, а према постављеним трима кључним питањима:

1. *ШТА* се предлаже за музички садржај на коме се подстичу елементарне вокалне способности? (формалне методичке инструкције везане за музички садржај из уџбеника, као и додатни материјал ако га аутор нуди)

2. *ЗАШТО*, са којом функцијом у вокалном развоју? (пружање системске подршке вокалном развоју освешћивањем значаја који одређени музички материјал нуди, као и сагледавање могућности за његово полифункционално коришћење које даје већу шансу за подизање квалитета вокалних навика, подстицање јачања музичке меморије и изражајне интерпретације, јер се ова врста исхода може постићи искључиво функционалним вежбањем на музичком материјалу). Грађење интерпретације мора бити и на новом и на познатом музичком материјалу. Не може се једна песма певати један час и више никада, јер то не доприноси правилном усвајању певачких навика, као и овладалости вокалним садржајем за који је потребно време и сигурност која се постиже понављањем песама. Наравно, ово треба схватити условно, јер није потребно сваку песму понављати на описани начин, већ само оне које функционално подупиру вокални развој. У том смислу интересује нас и *ЧИМЕ*, које песме аутор сматра адекватним и каква је њихова улога у вокалном развоју. Битан је методички правац који аутор заступа у вођењу процеса вокалног образовања, јер се искључиво природно певање, са јасном дикцијом и артикулацијом може сматрати исходом на млађем основношколском урасту, а никако домен који захтева соло певачка пракса, јер то не одговара психофизичким и физиолошким карактеристикама дечјег музичког (вокалног) развоја.

3. *КАКО* користити музички материјал из уџбеника у подстицању вокалног развоја, (стручне инструкције везане за наставни процес при активности певања и конкретна упутства везана за одређену песму).

4. Методе, технике и инструменти истраживања

4.1 Методе истраживања

У истраживању су коришћене *метода теоријске анализе* и *декскриптивна метода*. За стварање теоријске основе научне заснованости истраживања у циљу теоријског расветљавања проблема истраживања, методом теоријске анализе омогућили смо фокусирање на предмет истраживања, дефинисање основних теоријских појмова, утврђивање циљева и задатака и постављање хипотеза истраживања. Теоријски смо анализирали студије и научне радове везане за вокални развој деце и проучили савремене теорије уџбеника. Декскриптивна метода коришћена је код описа анализираних музичких садржаја из уџбеника.

4.2 Технике истраживања

Од техника је коришћена квантитативна² и квалитативна анализа садржаја (песама/музичких игара/певаних бројалица) у уџбеницима музичке културе од првог до четвртог разреда основне школе. За јединицу анализе коришћен је појединачни музички садржај из уџбеника и припадајући звучни материјал, као и налози/упутства из приручника који се односе на развој оба вида вокалних способности.

4.3 Инструменти истраживања

За ово истраживање конструисани су посебни инструменти. Детаљан опис свих параметара и индикатора, према задатим варијаблама дат је у прилозима, заједно са инструментима, како би се лакше пратила процедура анализе:

1. **Протоколи за испитивање** музичког материјала из уџбеничког комплекта:

а) Протокол за анализу уџбеника (ПаУџ) (прилогу 1 и 2).

б) Протокол за анализу приручника (ПаПр) (прилогу 3).

в) Протокол за анализу аудио материјала (PCD) (прилог 4).

За испитивање заступљености музичких садржаја који су потпора вокалном развоју према конструисаном протоколу направљене су фреквенцијске табеле.

² О овим начинима квалитативне и квантитативне методе истраживања уџбеника погледати више код Аврамовић, З. и Вујачић М. (2010).

2. Анкетни упитник за учитеље (прилог 5).

Примењен је експлоративни упитник конструисан за потребе истраживања. Конструкција питања вршена је на основу резултата из пилот фазе истраживања. На основу увида из прелиминарне пилот студије спроведене на 32 испитаника из три школе: ОШ „Владислав Рибникар“, Београд, ОШ „Ј. Ј. Змај“, Обреновац и ОШ „Грабовац“, Грабовац, поједина питања су преформулисана или проширена, док су недискриминативна и редундантна питања елиминисана из финалног упитника. Финални инструмент састоји се из три сета питања.

Први сет питања садржи шест питања (школа, место, пол, степен образовања, место образовања, дужина радног стажа), чиме се добијају основни подаци о испитаницима. Другим сетом питања настојали смо испитати начин коришћења уџбеничког комплета у настави музичке културе. Желели смо увидети које уџбенике користе и на који начин их примењују у наставном процесу. Битно је било довести у везу начин коришћења уџбеничког материјала из уџбеника у конкретној наставној ситуацији када уче нову песму и када је понављају. Желели смо испитати ставове учитеља о начину повезивања музичког садржаја чиме желимо деловати у правцу деловања подизања професионалних компетенција учитеља. У овом делу упитника постоје 22 питања затвореног и отвореног типа. Трећи сет питања састоји се из 14 питања затвореног и отвореног типа. Овим сетом питања настојали смо испитати како и на који начин бирају уџбеничке комплете када је у фокусу вокални развој. Желели смо испитати битне параметре који утичу на избор уџбеничког комплета како би довели у везу њихове ставове и омогућили бољи увид у практичну имплементацију уџбеничког и приручничког материјала у школама у Србији. (прилог 5).

5. Узорак и план обраде података

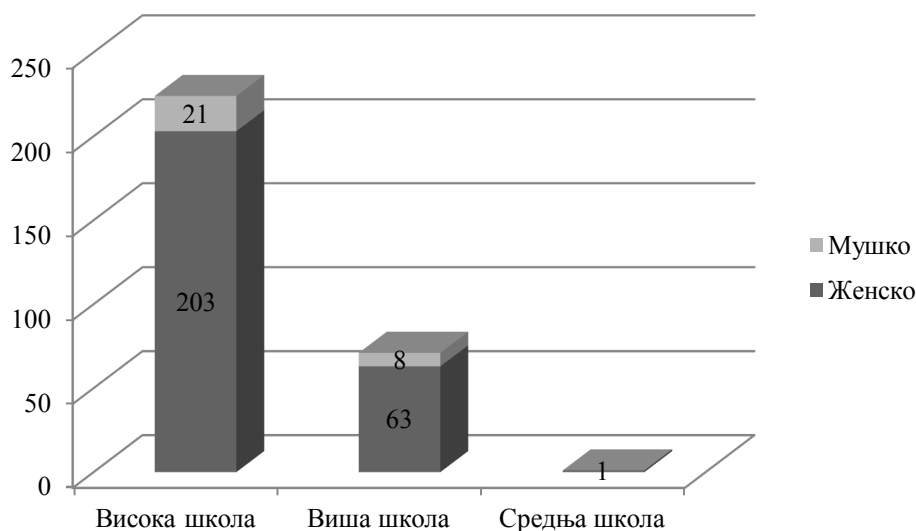
Истраживање је усмерило потребе рада ка бирању два узорка. Због прегледности, али и значаја који се директно односи на тему рада, први узорак чини уџбенички комплет за музичку културу.

5.1 Узорак

1. Први узорак истраживања чине одобрени основношколски уџбеници музичке културе (*Креативни центар, Завод за уџбенике, Клет*), као и припадајући звучни материјал уз уџбеник који може бити подршка неким аспектима вокалног развоја и

делови приручника који се односе на упутства у раду, односно методичку апаратуру коју аутори уџбеничког комплекта препоручују у приступу рада на подстицању вокалних способности. Како *вокални развој* није директна варијабла, већ је реч о процесу који се остварује кроз развојне периоде, важно је истаћи да смо узорком истраживања обухватили само издаваче који имају целовит корпус уџбеничких комплекта од првог до четвртог разреда. У узорак су ушле две издавачке куће (*Креативни центар* и *Завод за уџбенике*) које се, према реализованом истраживању (2014) највише користе у школама у Србији, као и уџбенички комплет издавачке куће *Klett* који највећи део музичког материјала посвећује вокалном развоју.

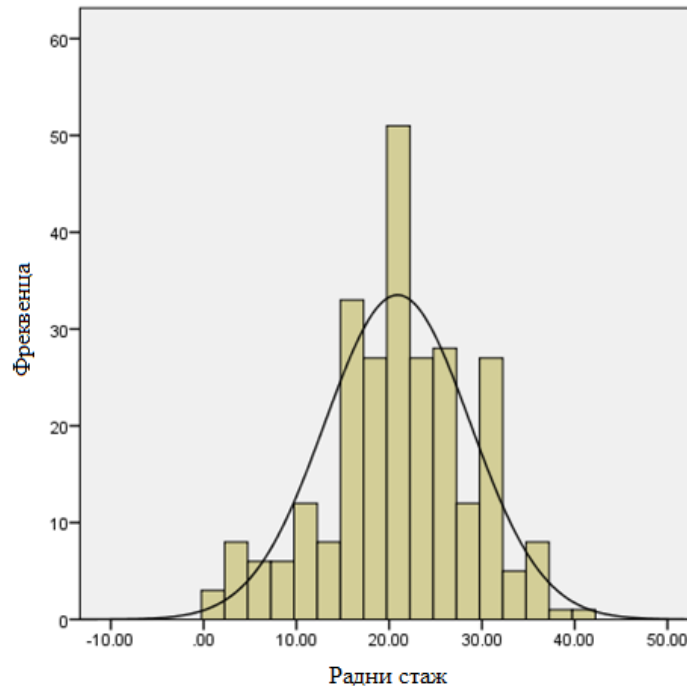
2. Други узорак чини 298 испитаних наставника разредне наставе из различитих крајева Србије. 90.3% узорка чиниле су жене ($N_{\text{ж}}=269$), а само 9.7% мушкарци ($N_{\text{м}}=29$). Испитани су наставници из 95 основних школа из 46 места различите величине широм Србије (Прилог 6 и 7). Највећи број испитаника поседује високу стручну спрему (Учитељски/Педагошки факултет), чак 75.7%, четвртина испитаника или 24% ради са вишом стручном спремом (Педагошка академија), док само један испитаник (0.3%) има средњу стручну спрему (Учитељска школа) (Графикон 1).



Графикон 1: Полна и образовна структура узорка

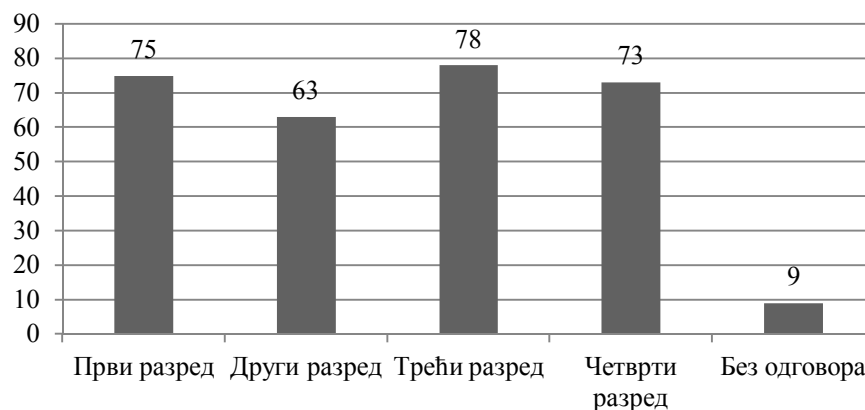
Скоро трећина испитаника није пружила податак о месту у коме су стекли формално образовање (27.5%). Од испитаника који су пружили овај податак, највећи број се школовао у Београду (36.6%), затим у Врању (12.8%), нешто мањи проценат у Сомбору (6.7%), Ужицу (5.4%), Јагодини (4.0%) и Новом Саду (1.7%). Преостали

учесници овог истраживања, њих 4.4%, образовање су стекли у другим образовним центрима (Прилог 8). У истраживању су учествовали наставници разредне наставе са распонем радног стажа од једне до четрдесет година. Просечна дужина радног стажа износи $AC=20.68$ година ($CD=8.11$) (Графикон 2).



Графикон 2: Дистрибуција радног стажа наставника разредне наставе који су учествовали у истраживању

У истраживању су били равномерно заступељни наставници који тренутно воде сваки од четири нижа разреда основне школе ($N_{1. \text{разред}}=75$; 26%, $N_{2. \text{разред}}=63$; 21.8%, $N_{3. \text{разред}}=78$; 27%, $N_{4. \text{разред}}=73$; 25.3%). Само 3 % испитаника нису се изјаснила о разреду који тренутно воде (Графикон 3).



Графикон 3: Дистрибуција испитаника према разреду који тренутно воде

5.2 Процедура истраживања и план обраде података за упитник

Процедура истраживања започета је у марту месецу 2014. године када је изведено пилот истраживање на узорку од 32 учитеља у три школе. У априлу и мају месецу анкета је подељена већем броју учитеља из неколико школа у различитим местима Србије: Београд, Нови Сад, Ниш, Краљево, Врање, Обреновац, Барич, Земун (школе са већим бројем испитаника, в. прилог 7). Како је упитник састављен од два сета питања наставнику је било омогућено да у року од недељу дана попуни упитник и достави истраживачу или педагогу школе од кога смо добијали упитнике назад. Други круг истраживања обављен је у мају месецу 2014. године уз помоћ студената Учитељског факултета који су обављали методичку праксу³ у различитим крајевима Србије. Тиме смо хтели покрити што више школа случајним узорком, како би подаци били што приближнији реалном стању. Упитник је попуњаван индивидуално.

За обраду података коришћене су следеће анализе: *дескриптивна статистика* (аритметичка средина, стандардна девијација, минимум, максимум), *фреквенцијска анализа* (фреквенце и проценти), *хи квадрат тест*. Израчунати су основни дескриптивни показатељи за све просечне скорове (аритметичка средина и стандардна девијација), док је учесталост приказана преко фреквенци или је изражена у процентима. Веза између категоријалних варијабли тестирана је преко *хи квадрат теста*.

³ Методичка пракса је обавезни део студијског програма Учитељског факултета у Београду. Тронеделјна пракса одвија се у мају месецу у различитим местима Србије, са могућношћу да студент похађа праксу у свом месту. Упитник је подељен студентима треће године.

III РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА – АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА

1. Резултати анализе музичког садржаја различитих уџбеничких комплекта музичке културе

У анализи и интерпретацији садржаја могу се уочити два приступа у изношењу података. Први је појединачни преглед музичког садржаја уџбеничког комплекта једне издавачке куће дат кроз специфичну анализу према операционализованим варијаблама са квантитативним фреквенцијским подацима и квалитативном дескрипцијом. Други је компаративни преглед кључних резултата добијених анализом уџбеничких комплекта, за постављене варијабле, у циљу потврде или одбацивања постављене хипотезе истраживања. Редослед анализе уџбеника је случајан. Ради прегледности, у белим пољима у табелама представљени су адекватни музички примери.

1.1 Анализа и интерпретација резултата уџбеничког комплекта у издању издавачке куће *Креативни центар*

Према задатим варијаблама из *Протокола* добијени су следећи резултати које износимо за сваку појединачну јединицу уџбеничког комплекта у редоследу: уџбеник, приручник, CD.

I Амбитус

Уџбеник за први разред

1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар

Од укупно двадесет песама из уџбеника за први разред (табела 4), шест песама (30%), скоро једна трећина музичког материјала, не одговара постављеним захтевима природног вокалног сазревања. Четрнаест песама/музичких игара адекватно је потребама ширења амбитуса, што је две трећине вокалних садржаја - 70%.

Табела 4: Корпус песама из уџбеника за први разред и редослед у односу на амбитус и регистар

1. <i>Звук-тон</i> , Вл. Илић h-a ¹ (7)	6. <i>Рођенданска</i> , непознати аутор c ¹ -a ¹ (6)	11. <i>Брате Иво</i> g-a ¹ (9)	16. <i>На крај села жута кућа</i> , народна e ¹ -g ¹ (3)
2. <i>Јестел икад чули то?</i> , народна e ¹ -a ¹ (4)	7. <i>Зека у реду</i> , Вл. Илић c ¹ -f ¹ (4)	12. <i>Иде маца око тебе</i> , народна a-e ¹ (5)	17. <i>Ја посејох лан</i> , народна d ¹ -a ¹ (5)
3. <i>Ситна је киша падала</i> , народна c ¹ -a ¹ (6)	8. <i>Јежева успаванка</i> , Вукомановић e ¹ -b ¹ (5)	13. <i>Берем, берем грозђе</i> , народна c ¹ -a ¹ (6)	18. <i>Чика мрак</i> , Анђелковић c ¹ -g ¹ (5)
4. <i>Први снег</i> , Б. Станчић c ¹ -c ² (8)	9. <i>Кока и тилићи</i> , Коруновић c ¹ -g ¹ (5)	14. <i>Саобраћајац</i> , Хиба c ¹ -a ¹ (6)	19. <i>Бубањ зове</i> , Коруновић g ¹ -c ² (4)
5. <i>Пада снежак</i> , Ст. П. Коруновић c ¹ -a ¹ (6)	10. <i>Висибаб</i> , Астрариџа e ¹ -a ¹ (4)	15. <i>Рибар</i> , Томерлин c ¹ -a ¹ (6)	20. <i>Игра коло</i> , народна c ¹ -g ¹ (5)

1.2 Редослед песама у односу на амбитус и регистар

Када посматрамо други индикатор (према истој табели), онда се резултат адекватног музичког материјала смањује. Распоред песама скоковит је и често без система, јер почиње песмом великог амбитуса са захватањем доњег регистра. Девет песама (45%) од укупног испитаног музичког материјала не одговара принципу поступности. Уџбеник почиње песмом амбитуса септима, *Звук-тон*, Вл. Илића, потом кварте, па песмом обима сексте (*Ситна је киша падала*, народна), која садржи све тонове до којих глас тек треба да се прошири у току године. Такође, у избору су песме великог амбитуса које захватају горњи и доњи регистар (*Први снег*, *Станчића*, тон **c2**, *Јежева успаванка*, *Вукомановић*, тон **b1** и *Брате Иво*, непознатог аутора, амбитус ноне, тон **g**), па су свакако ван редоследа прихватљивог музичког материјала. Музичка игра *Иде маца око тебе*, народна, иако обима кварте, обухвата доњи регистар, тон **a**, док песма, *Бубањ зове*, Коруновића захвата тон **c2**. Према принципу поступности у освајању и ширењу амбитуса још две песме нису адекватно постављене: *Зека у реду*, Илић и *На крај села*, народна. Амбитус је од почетка уџбеника скоковит: прво широк, па узак, са већим бројем песама које не одговарају потребама природног вокалног сазревања.

Уџбеник за други разред

1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар

Највећи проценат песама из другог разреда има одговарајући амбитус и регистар. Од укупно 28 анализираних песама (табела 5), само две су (7.14%) ван означене доње границе амбитуса (*Звук-тон*, *Илића* и *Кока снела јаје*, *Горењшека*), јер захватају минимално прекорачење постављеног амбитуса, тон **h**.

Табела 5: Корпус песама из уџбеника за други разред (редослед у односу на амбитус и регистар)

1. <i>Букварци, Станчић</i> c ¹ -b ¹ (7)	6. <i>Кока снела јаје, Горењшек</i> h-a ¹ (7)	11. <i>Док месец сја, Ж. Б. Лили</i> c ¹ -a ¹ (6)	16. <i>Митку ноге заболеше, народна</i> c ¹ -a ¹ (6)	21. <i>Песма о коњићу, Б. Станчић</i> c ¹ -a ¹ (6)	26. <i>Хвалисави зечеви, А. Обрадовић</i> d ¹ -c ² (7)
2. <i>Плива патка преко Саве</i> g ¹ -g ¹ (1)	7. <i>Вишњицица род родила, народна</i> c ¹ -a ¹ (6)	12. <i>Ала веје, веје, Коруновић</i> c ¹ -a ¹ (6)	17. <i>Рачунање, Борђевић</i> c ¹ -c ² (8)	22. <i>Кукавица, из Аустрије</i> c ¹ -g ¹ (5)	27. <i>Блистај, блистај, из Француске</i> c ¹ -a ¹ (6)
3. <i>Звук-тон, Вл. Илић</i> h-a ¹ (7)	8. <i>Јесен, Ст. Коруновић</i> c ¹ -a ¹ (6)	13. <i>Загонетка, Коруновић</i> c ¹ -a ¹ (6)	18. <i>Како се ита ради, народна</i> c ¹ -c ² (8)	23. <i>Веселјак, Вл. Илић</i> c ¹ -a ¹ (6)	28. <i>Летња песма, Ст. Коруновић</i> c ¹ -a ¹ (6)
4. <i>Срце, Вл. Илић</i> c ¹ -c ² (8)	9. <i>Дуње ранке, народна</i> c ¹ -g ¹ (5)	14. <i>Неваљали зека, Вукомановић</i> c ¹ -a ¹ (6)	19. <i>Пролећна песма, Ст. П. Коруновић</i> c ¹ -c ² (8)	24. <i>Лептир, Савановић</i> c ¹ -h ¹ (7)	
5. <i>Куцање сатова, н. а.</i> c ¹ -f ¹ (4)	10. <i>Ресаво водо ладна, народна</i> d ¹ -f ¹ (3)	15. <i>Чворак, народна</i> c ¹ -a ¹ (6)	20. <i>Паче и пчела, Вл. Илић</i> c ¹ -a ¹ (6)	25. <i>Пролећно коло, народна</i> c ¹ -a ¹ (6)	

1.2 Редослед песама у односу на амбитус и регистар

Уколико се анализира редослед првих десет песама, уочавамо да је амбитус поново произвољан и скоковит. Прва песма, *Букварци*, *Станчића*, амбитуса је септима, затим певана бројалица *Плива патка преко Саве* изводи се на једном тону, док су две ауторске песме *Звук-тон* и *Срце* поново великог амбитуса (септима и октава). Песме *Куцање сатова*, *непознатог аутора* и *Ресаво водо ладна, народна*, малог су амбитуса (кварте и терце), а у редоследу су после наведених песама великог амбитуса. Од 28 песама, седам песама (25%), једна четвртина музичког материјала, не одговара

постављеном индикатору. Највећи број песама амбитуса је сексте, чак 14, што је тачно 50% од укупног броја песама. Од предложеног избора, шест песама (21.42%) изазива даљи рад на развоју гласа, шири границе амбитуса у односу на већ освојене у првом разреду (*Букварци*, Станчић, *Срце*, Илић, *Рачунање*, Ћорђевић, *Како се шта ради*, народна, *Пролећна песма*, *Коруновић*, *Хвалисави зечеви*, Обрадовић).

Уџбеник за трећи разред

1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар

Анализа резултата из Табеле 6 изведена је на основу редоследа песама из уџбеника. Од укупног броја песама (N=36) из уџбеника за трећи разред издвојено је 16 (44.44%) које могу бити у функцији ширења амбитуса. Све песме су адекватног амбитуса и регистра. Шест песама (16.66%) амбитуса је октаве, од којих две песме (5.55%) проширују амбитус до d2 (*Садила сам босиљак*, народна и *Светосавска химна*, Станковић).

Табела 6: Корпус песама из уџбеника за трећи разред (редослед у односу на амбитус и регистар)

1. <i>Рођенданска</i> , непознати аутор с 1- a1 (6)	6. <i>Кад си срећан, из Шведске</i> с1- b1 (7)	11. <i>Снег</i> , Б. Стефановић с1- a1 (6)
2. <i>Брзојав</i> , Томерлин с 1-a1 (6)	7. <i>Несташни дечаци</i> , Ј. Маринковић с1 – a1 (6)	12. <i>Светосавска химна</i> , К. Станковић d1 – d2 (8)
3. <i>Садила сам босиљак</i> , народна е - d2 (7)	8. <i>Изгубљено тиле</i> , В. Томерлин d1 – a1 (5)	13. <i>На ливади</i> , М. Милојевић с1 - c2 (8)
4. <i>Иде јесен</i> , Станчић с 1- a1 (6)	9. <i>Шапутање</i> , Н. Херцигоња с1 – c2 (8)	14. <i>У Милице</i> , народна с1- c2 (8)
5. <i>Ловац Јоца</i> , Барић с1- c2 (8)	10. <i>На слово, на слово</i> , из Енглеске с1– c2 (8)	15. <i>Блистај, блистај</i> с1- a1 (6)
		16. <i>Другарство у царству</i> , Милићевић с1 – b1 (7)

1.2 Редослед песама у односу на амбитус и регистар

Према истој табели једна песма (2.77%) нема адекватан редослед (*Садила сам босиљак*, народна). Песма која шири амбитус до d2 (*Садила сам босиљак*, народна),

налази се после две песме које имају горњи гранични тон **a1**, а пре песама које имају амбитус октаве и гранични тон **c2** (*Ловац Јоца*, Барић, *Шапутање*, Херцигоња и *На слово, на слово*, из Енглеске). Из резултата је видљиво да нема музичког материјала који шири глас ка доњој граници амбитуса ка дубоком регистру.

Уџбеник за четврти разред

1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар

Од укупног броја песама из уџбеника за четврти разред (N=37) двадесет и две песме (59.45%) анализирано је као део система који може даље утицати на ширење гласовног амбитуса, јер су већег амбитуса са захватањем доњег и горњег регистра (Табела 7). Резултати показују да су све песме адекватног амбитуса и регистра за узраст четвртог разреда. Једна песма амбитуса је дециме (2.70%) и захвата границе дубоког и високи регистар, док су две песме амбитуса септима (5.40%) и 18 амбитуса октаве (48.64%). Ширење амбитуса ка доњем регистру, видљиво је у једној песми (*Мали ђачки валцер*), 2.70% изазива даље ширење амбитуса. Дакле, шеснаест песама подупиरे рад на развоју гласовних способности, док га три песме даље изазивају и „вуку“ ка потребама природног вокалног развоја у доњем регистру.

Табела 7: Корпус песама у уџбенику за четврти разред (редослед у односу на амбитус и регистар)

1. <i>Деца су украс света</i> , М. Субота c1- b1 (7)	6. <i>Вивак</i> , Ј. Це c1- c2 (8)	11. <i>Лествица</i> , Власак c1- c2 (8)	17. <i>У априлу</i> , Станчић c1- c2 (8)
2. <i>Мали ђачки валцер</i> , Херцигоња g – g2 (8)	7. <i>Срећна Нова година</i> , С. Барић c1- c2 (8)	12. <i>Полустепен</i> , Лучић c1- c2 (8)	18. <i>Ближи се, ближи лето</i> , Б. Станчић h - d2 (10)
3. <i>Синоћ сам певао</i> , Вл. Илић c1- h1 (7)	8. <i>Први снег</i> , Б. Станчић c1- c2 (8)	13. <i>Завичају мој</i> , непознати аутор c1- c2 (8)	19. <i>Домовина</i> , Н. Вукомановић h - h1 (8)
4. <i>Будила мајка Ивана</i> , народна d1-h1 (6)	9. <i>Канон</i> , непознати аутор c1- c2 (8)	14. <i>Интервал</i> , В. Илић c1- c2 (8)	20. <i>Јечам жела Косовка девојка</i> , народна c1-c2 (8)
5. <i>Једна нота фали с краја</i> , В. Илић c1- c2 (8)	10. <i>Зима</i> , Станчић c1- c2 (8)	15. <i>На ливади</i> , М. Милојевић c1- c2 (8)	21. <i>Поранила девојчица</i> , народна c1-c2 (8)
		16. <i>Све су птице опет ту</i> , из Немачке c1- c2 (8)	22. <i>Санак снило</i> , непознати аутор c1-c2 (8)

1.2 Редослед песама у односу на амбитус и регистар

Када се анализира редослед музичког материјала, према принципу поступности и систематичности онда се добија другачији увид у анализирани материјал. Песма која шири амбитус ка доњем регистру, *Мали ђачки валцер*, Херцигоње захвата најдубљи гранични тон **g**, у односу на све песме које се певају у току четвртог разреда, па одступа од принципа поступности, јер песме која има гранични тон **h** (*Домовина*, Вукомановић) долази много касније у редоследу, после песме *Ближи се, ближи лето*, Станчића, амбитуса дециме, а која захвата исти гранични тон дубоког регистра. Само једна песма има неадекватан редослед - 2.70%.

II варијабла – Интерпретација

Протокол ПаУц дат је у прилогу 1, док је схема са процену индикатора дата у прилогу 2.

2.1 Мера, тематика, музичка артикулација, фраза, темпо и динамика

Уџбеник за први разред

У анализи овог индикатора желели смо уочити систем који аутор пружа у обезбеђивању подршке интерпретативним способностима, што утиче и на вокални и на афективни развој. Дакле, утврђујемо методичку оперативност музичког материјала, јер свакако да друга врста анализе, усмерена на други вид музичког развоја може дати и другачије сагледавање овог материјала. Од двадесет песама, 6 песама (30%) из Уџбеника означили смо као веома функционалне. Осам песама делимично је адекватно (40%), 6 песама (30%) минимално одговара.

Табела 8: Корпус песама из уџбеника за први разред (за варијаблу интерпретација)

1. <i>Звук-тон, Вл. Илић</i>	*	11. <i>Брате Иво</i>	*
2. <i>Јестел' икад чули то? народна из Славоније</i>	**	12. <i>Иде маца око тебе</i>	*
3. <i>Ситна је киша падала, народна из Шумадије</i>	**	13. <i>Берем, берем грожђе</i>	**
4. <i>Први снег, Б. Станчић</i>	*	14. <i>Саобраћајац, Н. Хиба</i>	***
5. <i>Пада снежак, Ст. П. Коруновић</i>	*	15. <i>Рибар, В. Томерлин</i>	***
6. <i>Рођенданска песма, н. аутор</i>	**	16. <i>На крај села жути кућа, народна</i>	**

7. <i>Зека у реду, В. Илић</i>	**	17. <i>Ја посејам лан, народна</i>	**
8. <i>Јежева успаванка, Н. Вукомановић</i>	***	18. <i>Чика Мрак, Анђелковић</i>	***
9. <i>Кока и пилићи, Ст. П. Коруновић</i>	**	19. <i>Бубањ зове, С. П. Коруновић</i>	*
10. <i>Висибаба, В. Астрарџиева</i>	***	20. <i>Игра коло, народна</i>	***

Како би сагледали систем који аутор пружа у предложеном музичком материјалу, интересовало нас је на ком материјалу се почиње рад и које су могућности датог материјала у изазивању интерпретативног израза ученика седме године. Почетни музички материјал је песма *Звук-тон*, у такту 6/8, из чега се закључује да није блиска генетском наслеђу, па самим тим као прва предложена песма одскаче од једноставности која је неопходна како би се постепено изграђивао интерпретативни израз. Мелодија почиње истим тоном, а затим узлазном мелодијском линијом, што се сматра тежим захтевом у извођењу. У четвртом такту (реч *ћук* треба да се изведе на четвртини са тачком, што мења краткосилазни акценат у дугосилазни, *ћук*). Пети и шести такт су такође доста напорни за положај ларинкса, нарочито што су три узастопна трајања на тону ми, а затим кретање мелодије навише, што се сматра тежим мелодијским кретањем за почетне примере. Темпо је означен кроз термин *весело*, док динамика није предложена. Уметничка ауторска песма, која није писана у народном духу, не може одговарати потребама почетног вокалног развоја, нарочито не прве песме коју треба да изведу у заједничкој интерпретацији.

Поједине песме, које бисмо могли означити као адекватан музички материјал, према метроритмичким и мелодијским карактеристикама, имају неадекватно наведен темпо или динамику, пошто су сагледане у односу на предлоге дате у *Песмарици* која је саставни део уџбеника за први разред. На пример, за песму *Пада снежак, Коруновић* предложена је гласна динамика која није адекватна за развој гласа на овом узрасту, јер прераста у прегласно певање, а наведена у умереном темпу не одговара поетском тексту, па води ка монотоним, уместо веселом извођењу. На крајевима фраза ове песме налазе се половине, које треба испевати прецизно, али са текстом који не даје сагласност језичког и музичког акцента, па реч *мрџ* пева се као *мрџ*.

За већи број песама динамика није наведена, а у неким није сасвим адекватна могућностима узраста (*Зека у реду, Илића*). На овој песми поред смене гласног и тихог

певања захтева се извођење *crescenda*. Динамичко нијансирање постепеним степеновањем динамике није реалан захтев у односу на вокалне могућности узраста првог разреда, јер ученици праве нагле прелазе из тихог у гласно певање или све изводе истом јачином.

За песму *Брате Иво*, аутор предлаже тиху динамику и брз темпо, што није могуће извести на овој врсти материјала која захвата и неадекватан регистар. Затим, за музичку игру *Ја посејам лан*, народна, предложен је умерени темпо који води *legato* извођењу, па не одговара играчком карактеру који у вокалној репродукцији оваквих песама мора да се осети, нарочито што су половине на крајевима фраза. Тематика песама блиска је дечјим интересовањима. Преовлађују песме о природи и животињама, појавама. Народне песме су повезане за обичаје, веровања, начин живота, што је значајно јер постоји могућност и за другачијим интерпретирањем. Као музички материјал који подстиче другачију врсту певања, за песму одсечног карактера предложена је песма песма *Саобраћајац*, *Хибе*, затим *Чика Мрак* (тајанствено, тихо извођење). Остале песме претежно су веселог карактера, што се на овом узрасту очекује.

Уколико сагледамо профил музичког материјала у смислу могућности да различити тонски род утиче на изражајност певања (према допунском индикатору), добијамо резултат у Табели 9 из кога се види да су скоро све песме дурског тонског рода.

Табела 9: Тоналитет песама у уџбеницима *Креативног центра* за први разред

Тонски род	процент	Тоналитет	N	%
дурски	18 (90%)	C dur	16	(80%)
		D dur	/	/
молски	/	d mol	/	/
		G dur	1	(5%)
	2 (19%)	F dur	1	(5%)
		Песме које одступају од западног тонског система	2	(10%)

Већина песама, 80% је у C дуги, једна у F дуги и G дуги. У првом разреду нема песама молског тонског рода, што утиче на мању могућност за различитост у емоционалном изразу при певању.

Уџбеник за други разред

У другом разреду корпус предложених песама скоро је за трећину већи у односу на први разред. Од 28 песама, једна не одговара постављеном индикатору (*Плива патка преко Саве*), док три песме минимално подржавају могућност грађења интерпретације (10.71%). Седам песама (25%) процењено је као врло подстицајно за интерпретацију, а 18 песама делимично одговара (64.28%), дакле више од половине предложеног музичког материјала (табела 10).

Табела 10: Корпус песама из другог разреда за варијаблу интерпретација

1. Букварци, Б. Станчић	**	15. Чворак, народна песма	**
2. Плива патка преко Саве	x	16. Митку ноге заболеше, народна из Лесковца	**
3. Звук-тон, Вл. Илић	**	17. Рачунање, В. Р. Борђевић	**
4. Срце, Вл. Илић	**	18. Како се шта ради, народна песма	***
5. Куцање сатова, непознати аутор	***	19. Пролећна песма, Ст. П. Коруновић	***
6. Кока снела јаје, Горешек	**	20. Паче и пчела, Вл. Илић	*
7. Вишњицица род родила, народна	***	21. Песма о коњићу, Б. Станчић	***
8. Јесен, С. П. Коруновић	**	22. Кукавица, из Аустрије	**
9. Дуње ранке, народна	**	23. Веселјак, Вл. Илић	**
10. Ресаво водо ладна, народна	**	24. Лептир, Н. Хиба	*
11. Док месец сја, Ж. Б. Лили	***	25. Пролећно коло, народна из Србије	**
12. Ала, веје, веје, С. П. Коруновић	**	26. Хвалисави зечеви, А. Обрадовић	**
13. Загонетка, С. П. Коруновић	***	27. Блистај, блистај, из Француске	**
14. Неваљали зека, Н. Вукоманови	**	28. Летња песма, Ст. П. Коруновић	*

2.1 Мера, тематика, музичка артикулација, фраза, темпо и динамика

Иако неке песме латентно носе различит карактер у свом мело-поетском садржају, нотни текстови у *Песмарици* не пружају довољно података, јер су изостављени или доносе неподстицајне ознаке, посебно о динамици која на узрасту другог разреда може бити разноврснија. Од укупног броја песама предвиђених за извођење у другом разреду, није пронађена ни једна песма за коју је аутор предвидео динамичко нијансирање. Песма *Јесен*, Коруновић, предложена је за брзо извођење, што не може дочарати атмосферу коју текст у себи носи (нестало је лета..., а птичице мале отишле су југу...). Затим, песма *Срце*, Вл. Илића са узмахом на почетку, облика је мале дводелне песме, са периодом који се други пут завршава у високом регистру (с2), па представља изузетно тежак музички пример за почетак рада на интерпретацији. Мелодијски покрет почиње узмахом и интервалским скоком квинте на самом почетку, где текст „у ср-цу“ не олакшава тачну репродукцију, јер се наставља на истом тону, а затим узлазним мелодијским покретом, па је самим тим тешка за чисто интонативно извођење. Друга фраза почиње такође узмахом, затим узастопним скоковима кварте и завршетком на половини и четвртини испевавањем на двосложној речи „кџца“ (краткосилазни акценат, у смислу пулсирања срца), где мелодијски покрет мења акценат у дугосилазни са потпуно другим значењем речи („кџца“ - животиња). Ипак, тематика песме пробудиће различиту интерпретацију (нежно), у односу на песме које су певане у првом разреду.

Затим, песма *Кока снела јаје*, Горењшека, има мелодију која почиње истим тоном, а затим мелодијски покрет у секундном ходу навише. Ритмичка окосница је једноставна, састављена од осмина, четвртина и четвртина паузе. Паузе су на крајевима фраза, што је веома повољно, јер омогућавају да се добро припреми атака за поновљени тон. Међутим, друга и трећа фраза испевавају се два пута на тексту (ко-ко-ко-ко-дак ко-ко-дак ко-ко-дак), што може довести до асимилације сугласника у певању, па се у том смеру може очекивати методичко упутство које ће објаснити правилан рад на музичкој артикулацији (*staccato*).

Песма *Лептир*, Хибе, предложена је за различито извођење темпа (први део брз, други умерен), мада текст песме подржава потпуно супротно. Неусаглашеност карактера песме са темпом још је видљивија у песми *Паче и пчела*, Вл. Илића где је предложен спор темпо за интерпретирање текста који говори о несташном пачету и

малом лептиру. Чак и ритмичка окосница (четвртине и половине) одаје потпуно супротан мелодијско-ритмички профил у односу на текст који захтева другачију врсту музичког материјала. Аутор бира умерени темпо за музичку игру *Митку ноге заболеше*, као и у првом разреду за *Ја посејам лан*, што не доприноси изражајности ове децје поскочице, у којој и текст (дрн, дрн, дрн), у лаганом темпу губи ону врсту смисла коју има када се изводи брзо (звучно подражавање играчких корака гласом). За песму *Блистај, блистај*, предлог је да се песма изведе умерено, без давања динамичких ознака. Мелодијско кретање песме доноси другачије акцентовање (вИ- со-ко, вИ- дим-те, дра - гуљ-ти).

Уколико се посматра различита врста расположења које избор песама у другом разреду може донети, примећује се мали број песама које могу надоградити интерпретативни израз динамичким нијансирањем, са јасно раздвојеним фразама које подстичу различиту врсту музичке артикулације у оквиру једне песме. Преовлађују песме о природи, годишњим добима и животињама, што се сматра адекватним, на овом узрасту, мада су скоро све веселог расположења. Од овога одступа једино описана песма *Срце* и песма *Док месец сја*, Лилија, где аутор предлаже смену mf и p динамике између различитих делова песме, па представља добар пример различитог карактера који подвлачи атмосферу тајанствености.

Табела 11: Тоналитет у песамама за други разред

Тонски род	процент	Тоналитет	N	%
дурски	96.43 %	C dur	24	85.72%
		D dur		/
молски	/	d mol		/
		G dur	1	3.57%
	3.57%	F dur	1	3.57 %
		B dur	1	3.57%
		Песме које одступају од западног тонског система	1	3.57%

Од 28 песама, 24 песме су у C duru (85.82%). Само три песме су у другим тоналитетима, по једна песма у F duru, B duru и G duru. Тоналитети који су означени као веома блиски ученицима овог узраста D dur и d moll, нису пронађени ни у једном примеру *Уџбеника за први и други разред*. Нема ни једне песме молског тонског рода,

што свакако не може допринети разноврсности *тонске боје* која се мора пренети и у певачки израз, специфичан у односу на интерпретацију песама дурског тонског рода. Песме су већином погодне за интерпретацију која подржава весело извођење, што може бити преовлађујуће расположење, али не и једино. Тематске песме су различитог карактера, али не увек у складу са поетским текстом (*Јесен*, Коруновића предложена је за брзо извођење, а *Пролећна*, Коруновића за умерено извођење).

Уџбеник за трећи разред

Од укупно 36 песама 22 (61.11%) сврстано је у корпус песама које смо анализирали са аспекта могућности подстицања различите интерпретације. У уџбенику за трећи разред издвајамо 15 песама у материјал који делимично одговара (41.66%), док је седам песама сасвим адекватно (19.44%) потребама провоцирања различитог интерпретативног израза.

Табела 12: Корпус песама из уџбеника за трећи разред – интерпретација

1. Рођенданска песма, непознати аутор	**	11. Снег, Б. Стефановић	**
2. Брзојав, Томерлин	**	12. Вејавица, Б. Станчић	**
3. Садила сам босиљак, народна песма	**	13. Светосавска химна, К. Станковић	**
4. Иде јесен, Б. Станчић	**	14. Последњи цвет, Станчић	**
5. Ловац Јоца, С. Барић	**	15. Јана шета по градине, нар	**
6. Кад си срећан, из Шведске	***	16. У Будиму граду, народна песма	***
7. Несташни дечаци, Ј. Маринковић	**	17. На ливади, М. Милојевић	***
8. Изгубљено пиле, В. Томерлин	**	18. У Милице, народна	**
9. Шапутање, Н. Херцигоња	***	19. Другарство у царству	**
10. На слово, на слово, из Енглеске	***	20. Ерско коло, народна	***
11. Ја посејох лубенице	***	21. Певала је птица кос	**

2.1 Мера, тематика, музичка артикулација, фраза, темпо и динамика

Песме за развој интерпретације анализирани су за 22 песме из уџбеника за трећи разред. Песма *Блистај, блистај*, из уџбеника за трећи разред, не упућује на певање, већ на свирање доње мелодијске линије, па смо је изоставили у анализи (учитељ пева први глас, а ученици свирају други), као и још неки примери који су наведени само за свирање на блок флаути. Од двадесет песама које су сврстане у корпус песама које могу подржавати даљи рад на изражајном певању и даље је велики број једноставних песама, са метроритмичким карактеристикама које недовољно одговарају или немају адекватан темпо и динамику. За поједине песме подаци изостају. Песме које подржавају даљи рад на интерпретацији у смилу могућности за другачијим и разноврснијим артикулисањем дате су у неколико примера, са адекватном или делимично адекватном динамиком. Свако динамичко степеновање које у ознаци аутора има наглашену (*forte*) динамику, а таквих примера је доста у овом уџбенику, у извођењу треба изводити средње гласно, због физиолошких ограничења гласа и могуће дисфоније, која на овом узрасту може да се јави, па се ова врста упутства очекује у приручнику за наставника.

Даљи рад на изражајном певању аутор обезбеђује на песмама *У Будиму граду*, народна, *Шапутање*, Херцигоње и *На ливади*, Милојевића, па и на песми *На слово, на слово* (јер песма недовољно илуструје изражајност која се може постићи динамичким нијансирањем). На њој се може вежбати правилно фразирање, нарочито што је то истакнуто њеном музичком структуром. Песма *Шапутање*, Херцигоње прва је песма у трећем разреду која јасно захтева динамичко степеновање, јер се то на примеру *Изгубљеног пилета* не види у нотном тексту. Песма *На ливади*, Милојевића једино има јасно обележену партитуру која може доста помоћи ученику и учитељу како да се интерпретативни израз донесе. Песме су већином веселог карактера, са тематиком која подржава ову врсту извођења. Недостају песме које побуђују афективну сферу дечје изражајности, па би у том смислу уџбеник морао имати избор песама молског тонског рода.

Уџбеник за четврти разред

Корпус песама из четвртог разреда је тридесет и седам. У табели 13 налази се издвојени корпус од двадесет девет песама (78.73%) које подржавају даљи рад на интерпретацији. У табелама наводимо наслове песама, а квалитативни опис изводимо према резултатима из појединачних анализа на основу кога су фреквенцијски подаци

груписани како би се видео профил уџбеника у обезбеђивању материјала за грађење интерпретације. Разноврсност расположења/карактера, коју песме могу понудити у интерпретативном изразу, шири се у односу на трећи разред, што сматрамо адекватним.

Табела 13: Корпус песама из уџбеника за четврти разред

1. <i>У Будиму граду</i> , народна	***
2. <i>Деца су украс света</i> , М. Субота	***
3. <i>Мали ђачки валцер</i> , Херцигоња	***
4. <i>Данас</i> , Станчић	**
5. <i>Постој сунце</i> , народна	***
6. <i>Разгранала грана</i> , народна	***
7. <i>Лепе ли су нано Гружанке девојке</i> , народна	***
8. <i>Родно је небо звездама</i> , народна	**
9. <i>Зелени се јагодо</i> , народна	**
10. <i>У ливади под јасеном</i> , народна	**
11. <i>Лепо ти је рано уранити</i> , народна	**
12. <i>Будила мајка Ивана</i> , народна	**
13. <i>Вивак</i> , Ј. Це	**
14. <i>Срећна Нова година</i> , С. Барић	***
15. <i>Први снег</i> , Станчић	***
16. <i>Зима</i> , Б. Станчић	**
17. <i>Завичају мој</i> , непознати аутор	***
18. <i>На ливади</i> , Милојевић	***
19. <i>Птице се враћају</i> , из Немачке	***
20. <i>У априлу</i> , Станчић	**
21. <i>Ближи се</i> , ближи лето, Станчић	**
22. <i>Домовина</i> , Вукомановић	**
23. <i>Јечам жела Косовка девојка</i> , народна	**
24. <i>Поранила девојчица</i> , народна	**
25. <i>Звончићи</i> , Пиерпонт	***
26. <i>Санак снило</i> , непознати аутор	***
27. <i>Игра коло</i> , народна	***
28. <i>Лазара мајка грдила</i> , народна	***
29. <i>Једна нота фали с краја</i> , Илић	**

Петнаест песама (40.54%) (*У Будиму граду*, народна, *Деца су украс света*, *Мали ђачки валцер*, *Разгранала грана*, народна, *Постој сунце*, народна, *Лепе ли су нано Гружанке девојке*, народна, *Срећна Нова година*, *Барић*, *Први снег*, *Лазара мајка*, народна, *Завичају мој*, непознати аутор, *На ливади*, Милојевића, *Птице се враћају*, из

Немачке, *Звончићи*, Пиерпонт, *Санак снило*, непознати аутор, *Игра коло*, народна) аутор наводи са адекватним темпом, динамиком која може да подстакне различиту врсту карактера (шаливо, весело, свечано, нежно, разиграно, поносно).

Из предложеног корпуса песма *На ливади*, Милојевића понавља се из претходног разреда. Четрнаест песама (37.83%) је са делимично адекватним записом, у односу на карактер песме. Као пример наводимо песму која има могућност за другачији начин певања *Домовина*, Вукомановић, јер иако подстицајне мелопоетске грађе са могућношћу различитог извођења, јер одступа од интерпретирања веселих песама, није предвиђена са том намером. Темпо је *moderato*, што сматрамо прихватљивим за овакву врсту песама, међутим ни једним налогом из уџбеника не откривамо на који начин је треба динамички нијансирати, па то умањује њену функционалност. Неадекватан темпо и динамику проналазимо код песама *Ближи се, ближи лето* (*allegro* и *ff* у последњој фрази) не доприноси грађењу адекватне интерпретације за ову песме. Осим предложених народних песама које одступају од западног тонског система, нема других предложених песама које могу утицати на афективну сферу интерпретативног израза, која на овом узрасту може много адекватније да се примени у интерпретацији у односу на трећи разред.

Као пример песме која носи полифункционални капацитет, наводимо *Мали ђачки валцер*, Херцигоња. Иако првенствено важна у ширењу доње границе амбитуса гласа, својим метроритмичким карактеристикама подстиче различиту врсту акцента у троделном ритму валцерског типа, различитог фразирања, динамичког нијансирања у оквиру фраза, без оптерећивања гласница у високом регистру. Ова врста песама изазива другачији интерпретативни израз, али и ширење доње границе амбитуса, па је сасвим одговарајућа, па у четвртом разреду представља музички материјал који је адекватно одабран.

3. Вишегласје

3.1 Врсте вишегласја, редослед увођења и узраст

Уџбеник за четврти разред избором песама подржава даљи природни вокални развој, јер предвиђа музички материјал за вишегласно певање. Од тридесет и седам песама, аутор бира четири (10.81%) на којима подстиче интерпретативни израз кроз двогласно извођење. Прва песма у редоследу захтева рад на певању другог гласа у

терцном извођењу. Док три канона долазе у редоследу одмах после наведене песме, тако да је мала шанса да ученик стекне сигурност у певању двогласних мелодија, нарочито што ни једна мелодија претходно није одабрана да се у другом гласу изведе лежећим тоном (бордуном) или двогласним кратким мотивима који би били добар прелаз ка терцном извођењу. Каноне је најтеже певати на овом узрасту, па су они на овом узрасту изазов за интерпретацију. Три канона за редом не представљају добро методичко решење, јер се ова врста садржаја мора кумулативно надограђивати, увежбавањем. Песма *Први снег*, Станчића у умереном је темпу, са предложеном тихом динамиком у првом делу и *mf* у другом. Први двотакт захтева унисоно извођење, што је веома адекватно, док се у другом двотакту захтева певање терце. Постепен почетак адекватно подстиче рад на двогласу, док други део, са скоком сексте у високом регистру може представљати изазов у прецизном двогласном извођењу, нарочито првог гласа. Друга песма је *Канон*, непознатог аутора па више има дидактичку функцију, јер се у тексту наглашава шта треба да се понови. Мелодија поступно води навише на поновљеним тоновима и није певљива (поновљени тонови воде благо ка скандирању текста). Трећа песма је канон *Зима*, Станчића, захтевне структуре, са гласном динамиком која се завршава на тоновима у високом регистру само је делимично адекватан материјал. Недостаје припрема на песмама краће форме, краћих фраза, које у другом гласу прво имају лежећи тон (бордун) или терцно кретање као прелаз ка извођењу канона.

Табела 14: Корпус песама за вишегласно певање

<i>1. Први снег, Б. Станчић</i>	***
<i>2. Канон, непознати аутор</i>	*
<i>3. Зима, Б. Станчић</i>	**
<i>4. У априлу, Б. Станчић</i>	**

Анализа резултата приручника издавачке куће *Креативни центар*

Анализу садржаја из *Приручника* започели смо сагледавањем његове концепције која се огледа у структури и могућим функцијама које откривају место (позицију) и улогу методичких упутстава и захтева важних у подстицању вокалног развоја, како би их регистровали. Структуру *приручника за учитеље за наставу музичке културе у првом, другом, трећем и четвртном разреду*, аутора *Владице Илић*, чине три елемента која се јављају у сва четири приручника: 1. *Табеларни преглед плана наставних јединица*

2. *Оријентациони план за предмет музичка култура* и 3. *Препоруке за организацију часова*. У приручнику за први и трећи разред постоји још један елемент: *Примери корелација*. Из елемента *Оријентациони план* могуће је сагледати структуру тематских области које аутор посебно обележава. Иако овај аспект структуре не улази директно у анализу, ипак ћемо га прокоментарисати с обзиром на улогу коју овако груписане области имају у вокалном развоју. Наиме, на крају сваке тематске области (у радном уџбенику) постоји наставна јединица која понавља све садржаје само из те теме, под називом *Сети се шта смо научили*. Самим тим, учитељу се сугерише понављање појединих песама искључиво из те тематске области, а не функционално како захтева континуиран и проблемски везан рад на одређеним аспектима који стимулишу вокални развој.

У квантитативну и квалитативну анализу садржаја ушао је први и трећи елемент структуре. Први елемент, *Табеларни преглед плана наставних јединица* садржи три сегмента: *наставну јединицу [назив]*, *циљ наставне јединице* и *корелацију*. У оквиру овог елемента структуре анализирали смо учесталост јављања налога, односно захтева према постављеним индикаторима из протокола за *циљ наставне јединице*. Из трећег елемента структуре, под називом: *Препоруке за организацију часова*, издвојили смо два сегмента за анализу: а) *задаци наставе* и б) *могући ток рада*.

Анализу вршимо према постављеним индикаторима из протокола (Прилог 3), наводећи прво квантитативну, а потом и квалитативну анализу чиме ће се добити реалан увид у систем рада који указује на кључне резултате важне за функционалност уџбеничког комплета у вокалном развоју.

I Амбитус

1.1 Методичка упутства за ширење амбитуса, регистра у оквиру узраста за прва четири разреда основне школе

Резултат анализе садржаја за ширење амбитуса гласа из *Приручника* за учитеље за наставу музичке културе у првом, другом, трећем и четвртном разреду (штампано издање, 2006, 2008, у даљем тексту само приручник за одређени разред), износимо у табели 15.

Табела 15: Учесталост захтева/упутстава из приручника за варијаблу амбитус гласа

1.1 Методичка упутства и захтеви за ширење амбитуса у оквиру регистра у:	
Разред	1. Табеларном плану наставних јединица у: циљу наставне јединице
	2. Препорукама за организацију часова, у: а) задацима наставе б) могућем току рада
1.	- -
2.	- -
3.	1 2.77%
4.	- -

На основу резултата приказаних у Табели 15, можемо констатовати да нема налога за ширењем амбитуса гласа у циљу часа, осим у *приручнику за трећи разред*. С обзиром да *приручник за први, други и четврти разред* нема захтева за ширењем обима гласа у циљу часа, а да је у трећем разреду једна наставна јединица која има ову врсту исхода, поставља се питање системског приступа који аутор предлаже за почетни рад на развоју гласовних способности. Захтев за ширењем гласа у задатку часа, јавља се у *другом и трећем разреду* у оквиру три наставне јединице (8.33%), а у *четвртом разреду* у четири наставне јединице (11.11%) у односу на укупан број од 36 наставних јединица.

Квалитативна анализа приручника за сва четири разреда указала је на приступ аутора везан за рад на ширењу обима гласа (I варијабла). У приручницима од 2. до 4. разреда, постоји *ШТА* се развија, мада без прецизирања тачног амбитуса и регистра. У појединим наставним јединицама, у којима би се могла очекивати функционалност у ширењу обима гласа налози изостају, па је *ЗАШТО* неправовремено или неадекватно.

Док, *ЧИМЕ* постоји, али на неправовремено датим примерима, па се не успоставља неопходни континуитет везан за рад на ширењу гласа. Функционалност захтева уочена је само у два примера, за једну песму у другом и једну у трећем разреду (в. у даљој анализи), што сматрамо недовољним, јер не успоставља систем и континуитет у методичким захтевима. У даљем тексту експлицирамо резултат квалитативне анализе дат кроз дескрипцију и откривање (не)функционалности методичких захтева и/или упутстава из приручника.

Иако је квантитативном анализом констатовано непостојање методичких упутстава за развој ширења амбитуса, у приручницима за први, други, трећи и четврти разред, битно је продискутовати зашто сматрамо да се ова врста методичких појашњења мора јавити у појединачним или бар у општим методичким упутствима, а не само у задатку часа за конкретну наставну јединицу. Као илустрацију наводимо песму највећег амбитуса у корпусу анализираних песама из првог разреда. Песма *Брате Иво, непознатог аутора* одабрана је, према ауторовом налогу из циља часа за: „уознавање и усвајање појма оркестар“ (Приручник за први разред, 2006: 44), па се стиче утисак да је акценат на усвајању музичког појма. Међутим, анализирањем целог упутства добија се проширена, али и другачија димензија циља часа, где нас аутор обавештава да певању ове песме треба прићи нарочито пажљиво „...јер ће то олакшати усвајање појма *канон* и његово вишегласно извођење које следи у четвртном разреду. Учитељ дели ученике у четири групе. Прва група изводи ритмичку пратњу за песму *Брате Иво* на бубњићима, друга на штапићима [...] (ибидем, 45). Дакле, песму амбитуса ноне (g-a1), померену ка дубоком регистру, са узастопним скоком квинте наниже и кварте навише (d1-g-c1) у последњем двотакту, аутор у првом разреду бира како би је певао, изводио ритмичку пратњу и „олакшао усвајање појма *канон* и његово вишегласно извођење“ касније, што се реално може очекивати тек кроз три године, с обзиром на природни хармонски развој. Упутство имплицитно показује да се ова врста амбитуса не сматра задатком часа, јер аутор не указује на велики амбитус одабраног музичког материјала на узрасту од седам година. Ипак, објашњење дато кроз „задатак учитеља је да контролише и по потреби коригује интонацију...“ може указати на чињеницу да постоји потреба да се укаже на тежину примера, јер ће прецизна интонација бити немогућа, нарочито у другом делу мелодије, чак иако ученици поседују изузетне вокалне способности. Пошто се песма *Брате Иво, непознатог аутора* налази и у актуелном *Наставном програму* за први разред указујемо на

потребу за преиспитивањем предложеног избора песама и усклађивање са потребама природног вокалног развоја.

Три захтева за ширење амбитуса у задатку часа налазе се у приручнику за други разред, за песме: *Срце*, Вл. Илића, *Пролећно коло*, народна и *Хвалисави зечеви*, Обрадовића. Иако захтев за ширењем амбитуса постоји у задатку часа за поменуте три наставне јединице, у методичком упутству он се не појашњава ни за једну од поменутих песама. Да је задатак случајан или спорадично постављен може се видети из редоследа налога који се налазе у задатку часа, што јасно упућује на уочену недоследност, осим за прву песму. Песма *Срце*, Вл. Илића, прва је са опсегом октаве, па је захтев аутора у задатку часа, уколико се посматра само овај критеријум, сасвим оправдан и смислен. Међутим, друге две песме мањег су амбитуса: *Пролећно коло*, народна, амбитуса сексте (c1-a1) и *Хвалисави зечеви*, *Обрадовића*, амбитуса септима (d1-c2), па није јасно зашто се на другим песмама обима октаве (*Рачунање*, Ђорђевић, *Како се шта ради?*, народна и *Пролећна песма*, Коруновић) овај захтев превиђа, а на песмама мањег амбитуса наводи, иако су у редоследу после наведених песама великог амбитуса. Можемо констатовати да је захтев за ширењем амбитуса у приручнику за други разред примерен у једној песми, док је за друге две неадекватан, а за поједине песме великог амбитуса, у којима се јавља потреба за овом врстом захтева, налог изостаје.

Захтев за ширење амбитуса гласа наведен је у оквиру циља часа у једној наставној јединици у приручнику за трећи разред за наставну јединицу *Срећни смо и несташни*. Односи се на две песме: *Кад си срећан*, из Шведске (c1-b1) и *Нешташани децаци*, Маринковића (c1-a1), дакле за материјал који постепено „вуче“ ка ширењу амбитуса и налази се у већ „освојеним“ границама. Исти захтев за ширењем амбитуса јавља се у задатку часа за још три наставне јединице: *На слово, на слово*, из Енглеске (c1-c2), *Снег*, Стефановића (c1-a1) и *Светосавска химна*, Станковић (d1-d2). Уколико се анализира амбитус поменутих песама, сврсисходност задатка за ширењем амбитуса најнеадекватнија је у певању химне, јер се глас шири у високом регистру ка тону d2, мада се у упутству то не објашњава. У оквиру трећег разреда нема музичког материјала који би водио ширењу гласа ка дубоком регистру, бар у додатном музичком материјалу у приручнику, па у том смислу недостаје и ова врста методичког објашњења.

Методичка упутства за ширење гласа у приручнику за четврти разред дата су у задатку часа за четири песме амбитуса октаве у регистру који захвата тонове средњег и високог регистра: *Срећна Нова година*, Барић (с1-с2), *Први снег*, Станчић (с1-с2), *Све су птице опет ту*, из Немачке (с1-с2) и *У априлу*, Б. Станчић (с1-с2). Но, за песме које заиста могу имати функцију ширења амбитуса ка доњем и горњем регистру, *Мали ђачки валцер*, Херцигоње (g-g1) и *Ближи се, ближи лето*, Станчића (h-d2), аутор их не објашњава са том сврхом, па се може констатовати да у четвртом разреду нема адекватних захтева и упутстава за даље ширење амбитуса гласа.

Сагледавајући захтеве/методичка упутства за ширење амбитуса гласа, уочено је да аутор не успоставља систем који би био са сврхом ширења амбитуса гласа од првог до четвртог разреда, јер нема доследности и континуитета у правовременим и адекватним налозима и методичким објашњењима.

II Интерпретација

2.1 Методичке инструкције у поткрепљивању елемената за интерпретацију: прецизност интонације и ритма, фразирање, музичка артикулација, темпо и динамика.

Анализа садржаја приручника за први, други, трећи и четврти разред показала је следеће квантитативне резултате (Табела 16) што у даљем тексту образлажемо према сегментима структуре приручника, односно месту где се инструкција налази, а у оквиру постављених индикатора из протокола (Прилог 3).

Из Табеле 16 видљиво је да овом аспекту вокалног развоја аутор придаје највећи значај у односу на све остале. Међутим, није подједнака распоређеност фреквенција у једном разреду у оквиру циља и задатка у односу на фреквенцију предложених методичких упутстава, из чега се закључује да постоји блага диспропорција у захтевима у односу на методичка објашњења, па се закључак може донети само на основу адекватне квалитативне анализе. Уочава се и неједнака фреквенција у захтевима који се налазе у циљу часа у приручницима за прва два разреда, у односу на учесталост захтева у приручницима за трећи и четврти разред, који су у благом опадању.

Већа фреквенција у методичким упутствима јавља се у приручнику за трећи разред (22.22%), док је најмања у приручнику за први разред (11.11%), а тек мало већа у *четвртом разреду* (13.88%). Најмања фреквенција захтева за изражајним певањем уочена је у задацима наставе у приручнику за четврти разред (11.11%). У другом

индикатору (3.1), који се односи на захтев за вишегласним певањем уочавамо мало већу фреквенцију у методичком упутству (11.11%), у односу на задатак часа. То указује да аутор овај аспект вокалног развоја предвиђа на узрасту када је он поткрепљен природним вокалним сазревањем.

Табела 16: Фреквенција упутстава у приручницима за сва четири разреда за варијаблу интерпретација

II Интерпретација						
	2.1 Методички захтеви/ упутства за подстицање елемената интерпретације				3.1 Методички захтеви/ упутства за рад на вишегласном певању	
Место захтева/ инструкције у:	1. р.	2. р.	3. р.	4. р.	3. р.	4. р.
↓ разред	⇒					
циљу н. ј.	7 19.44%	7 (+4) 19.44%	6 16.66%	3 13.88%	-	-
здатку часа	5 13.88%	5 13.88%	7 19.44%	4 11.11%	-	3 8.33%
могућем току часа	4 11.11%	6 (+4) 16.66%	8 22.22%	5 13.88%	-	4 11.11%

Методичко упутство за изражајно певање јавља се у свим приручницима од првог до четвртог разреда. Квалитативном анализом методичких упутстава уочено је да

се компатибилност уџбеника и приручника често нарушава, јер нема назнаке да се аутор обраћа компетентном учеснику наставног процеса, па се и у приручнику користи језички дискурс који је за ученика, без подизања стручних, професионалних методичких компетенција учитеља. У методичким захтевима и методичким објашњењима постоји јасно *ШТА* се изражајно пева, али су инструкције уопштене, а негде непотпуне или контрадикторне, па учитељ мора сам открити *ЗАШТО* је одређени музички садржај важан и *КАКО* да га пренесе на најбољи могући начин. Квалитативном анализом методичких захтева и упутстава може се констатовати да се аутор само декларативно залаже за изражајно певање, јер изостаје функционални методички приступ у обезбеђивању објашњења која хијерархијски расту с обзиром на вокалне могућности узраста. У даљем тексту аргуменујемо наведене ставове.

У приручнику за први разред постоје захтеви у оквиру задатка часа најчешће у виду уопштене констатације: „оспособљавање за лепо и изражајно певање”. Захтев за изражајним певањем у циљу часа јавља се у приручнику за први разред за песме научене у предшколској установи: *Срећан рођендан*, неп. аутор, *Зека у реду*, Вл. Илић, *Јежева успаванка*, Вукомановић, *Висибаб*, *Астраријева*, *Чика Мрак*, *Анђелковић и Бубањ зове*, *Коруновић*. Налог за изражајним певањем песама које су деца донела из предшколске установе није реалан, јер га не подржава диск, као ни нотни примери из *Песмарице*, како би учитељ могао да прати њихово певање. Вероватније је да се захтев односи на процену стеченог вокалног искуства и сагледавање репертоара који деца доносе у школску средину, што у упутству није назначено. Јасно и прецизно упутство за изражајним певањем примећује се у песми *Зека у реду*, Вл. Илића. Али, иако је упутство адекватно, оно не одговара узрасту и могућностима постепеног грађења интерпретативног израза, јер ученик мора овладати прво динамичким степеновањем, а затим и применом динамичког нијансирања у свом певању. Дакле, у једном захтеву јасно се налаже инструкција за изражајним певањем, на адекватном примеру (пр. *Зека у реду*, Илић), али су упутства недовољно функционална за рад. Док, у неким примерима налазимо формално упутство које не даје довољно података како песму извести да би се омогућила изражајност. На пример, у методичком упутству за песму *Јежева успаванка*, Вукомановић, стоји: «Након краћег разговора у вези с текстом песме, учитељ започиње обраду песме по слуху. Песму пева више пута, после чега је певају ученици, и то прво заједно, а затим појединачно. Учитељ ученицима **објашњава да би певање требало да буде осећајно и лепо (изражајно)**.» (Приручник за први разред,

37). Методичко упутство за песму која захтева различиту врсту музичке интерпретације (први и трећи део изводи се у темпу валцера и тихој динамици, а други други део у брзом темпу и тр динамици), уопштено је постављено као и задатак часа. Захтев да се песма пева појединачно није прихватљив, како се музичке способности на овом узрасту развијају групним певањем, о чему смо дискутовали у теоријском делу рада, осим ако песма не захтева смену солисте и хора.

У приручнику за други разред постоји већи број захтева у оквиру задатка часа за изражајно певање (*Срце*, Илић, *Граја кокошака*, *Горењшек*, *Јесен*, *Коруновић*, *Док месец сја*, *Лили*, *Вишњицица род родила*, народна, *Хвалисави зечеви*, *Обрадовић*), али су методичка упутства поново непотпуна и најчешће уопштена. Аутор не пружа довољно функционалних информација о песми, њеном карактеру, конкретном темпу који би са одговарајућом динамичком подлогом дао могућност да се песма отпева изражајно. Осим јасног захтева за изражајним певањем и методичких упутстава како песму научити, адекватних методичких појашњења, како песму интерпретирати с обзиром на њен карактер и мелопоетску структуру, нема. На пример, песма *Срце*, Вл. Илића, веома је комплексна за певање на почетку другог разреда, јер фразе почињу узмахом и скоком квинте са врло захтевним поетским текстом на самом почетку (у ср-цу), мада је свакако текст песме инспиративан за различито извођење првог и другог дела (весело-нежно). Методичко упутство за ову песму подразумева посебан приступ у раду, нарочито због различитог фразирања, па је интересантно да јој аутор прилази на исти начин као било којој песми „...Учитељ их подстиче да певају изражајно, сложено и интонативно чисто“ (Приручник за други разред, 2008: 17), а да не појашњава шта конкретни пример подразумева. Сматрамо недовољно функционалним и упутство које се односи на песму *Док месец сја*, Ж. Б. Лили, јер нема објашњења како певати, већ само да се песма изведе у смени солиста и хора, а да ће „...О правилима осећајног и лепог (изражајног) певања више речи биће у трећем разреду.“ (Приручник за други разред, 2008: 33). Коресподентност захтева из задатка часа и методичког упутства уочена је на песми *Вишњицица род родила*, народна, што представља усамљен пример потпуног и прецизног упутства, јер подстиче певање гласног и тихог певања (кроз игру одјека). Но, ни у једном методичком упутству приручника за други разред није уочен захтев за динамичким нијансирањем, што би утицало на хијерархијско повећање захтева у изражајном извођењу у односу на постављене захтеве у првом разреду, где смо

пронашли ову врсту захтева. У прва два разреда не уочава се континуитет у усложњавању захтева за интерпретацијом.

У приручнику за трећи разред аутор поставља захтев за изражајним певањем у циљу часа за наставне јединице: *Музика око нас*, *Народна и уметничка музика*, *Срећни смо и несташни*, *Изгубљено пиле*, *Гласно и тихо певање* (песма *Шапутање*), *Изражајно певање* (песма *На слово, на слово*, док се захтев за изражајним певањем у задатку часа јавља за песме: *Рођенданска песма*, непознати аутор, *Изгубљено пиле*, Томерлин, *Шапутање*, Херцигоња, *На слово, на слово*, *Снег*, Стефановић, *Светосавска химна*, *У Будиму граду*). Коресподентност захтева за изражајним певањем из циља часа, са захтевима из задатка часа уочава се у три примера: *Изгубљено пиле*, *Шапутање*, *На слово, на слово*, па се може констатовати да не постоји усаглашеност за неке примере који се јављају у задатку часа.

Уколико се посматра методичко упутство за изражајно певање проналазимо га у примерима: *Ловац Јоца*, Барић, *Изгубљено пиле*, Томерлин, *Шапутање*, Херцигоња, *На слово, на слово*, из Енглеске, *Снег*, Стефановић, *Светосавска химна*, *У Будиму граду*, народна, *На ливади*, Милојевић. Песме су различитих ритмичких врста, садржаја и карактера па могу подстаћи различиту музичку артикулацију која може утицати на обезбеђивање услова да се одговори захтевима вокалних могућности за овај вид развоја. Од наведених песама, аутор сматра да три имају полифункционални потенцијал и да на њима, поред изражајног певања треба да се утиче на ширење обима гласа (*Несташни дечаци*, Маринковић, *Кад си срећан*, из Шведске и *На слово, на слово*, из Енглеске), што смо квалитативно анализирали у оквиру експлицирања прве варијабле.

У приручнику за трећи разред објашњава се наставна јединица која говори о изражајном певању кроз задатак: «– усвајање појма *изражајно певање*; - развијање опсега дечјег гласа, осећајности и изражајности» (Приручник за трећи разред, 2006: 36). Док се у упутству наводи да ученици певају песму коју је наставник одабрао за демонстрацију изражајног певања («неку од познатих песама...»), (Приручник за трећи разред, 2006: 37). Дакле, избор за изражајно певање и карактер песме се не прецизира, што наводи на произвољност и недореченост упутства, попут методичког упутства за песму *На слово, на слово*, из Енглеске (Приручник за трећи разред, 2006: 37).

У приручнику за четврти разред квантитативни резултати указали су на мали проценат захтева и методичких упутстава за даљи рад на изражајном певању, јер се подразумева да се успостављени континуитет у изражајном певању наставља. Ипак би, у том случају, морало постојати специфично методичко упутство које би назначило даљи рад и указало на кључне песме код којих постоји потреба за изношењем и описом њихових карактеристика чиме би се добила већа шанса да учитељ назначено упутство адекватно примени у својој демонстрацији.

Захтев за изражајним певањем јавља се у циљу часа за песме: *Деца су украс света, Субота, Срећна Нова година, Птице се враћају*, из Немачке, док се исти захтев у задатку часа јавља у песмама: *Деца су украс света, Срећна Нова година, Први снег, Станчић, Птице се враћају*, па се уочава сагласност, осим на песни *Први снег*.

У Приручнику за четврти разред *Креативног центра*, уочен је захтев за изражајним певањем на две празничне и тематски везане песме (*Срећна Нова година, Барић и Први снег, Станчић*). Све песме одабране за грађење интерпретативног израза веселог су карактера, па се не уочава разноврсност која би подстакла могућност за различиту интерпретацију. Како сазнајемо из методичког упутства, аутор упућује на адекватност музичког примера за песму *Срећна Нова година, Барић*, навођењем да је аутор текста Душан Радовић, а композитор Срђан Барић. Методичко упутство је нефункционално, говори само о поступку учења песме, док сврсисходних објашњења о карактеристикама музичког материјала и примени у изражајном певању нема. Како бисмо поткрепили анализу цитирамо методичко упутство у којем се уочава раскорак у односу на постављени задатак часа (развијање способности изражајног певања): „(...) Песму најпре изводе сви ученици истовремено. Учитељ затим одређује солисте, а осталим ученицима објашњава да ће они чинити хор (ученици који то желе песму могу свирати на металофонима или блок-флаутама). Ученицима скромнијих извођачких способности учитељ задаје да импровизују пратњу за песму *Срећна нова година* на дечјим ритмичким инструментима (...) Ученици на постојећи текст песме смишљају нову мелодију» (Приручник за четврти разред, 2008: 3, bold А.С.). Из претходног упутства не може се закључити на чему треба инсистирати код певања, затим у каквом темпу и каквом динамиком се пева, на колико фраза се песма може поделити и коју врсту музичке артикулације захтева. Захтев да ученици скромнијих извођачких способности не певају, јер добијају нови задатак, потпуно је у раскораку са циљем часа.

Нарочито је нелогично зашто се на овој песми захтева импровизација мелодије, јер ће то задатак часа учинити несврсисходним.

Иако не улази у директну анализу, али се свакако индиректно односи на начин рада у певању, желимо прокоментарисати приступ који аутор често користи у методичким упутствима, а то је да песму певају солисти, а затим хор или обрнуто. Свакако да ученик који самостално пева може бити добар певачки узор у смислу да деца боље имитирају дечји глас, јер одговара њиховом регистру и теситури гласа, али се то не сме стално истицати, нарочито у контексту раздвајања ученика, јер аутор врло често налаже да деца скромнијих певачких способности само свирају на ритмичким инструментима или смишљају ритмичку пратњу. Ова врста методичког упутства веома је штетна за дечји вокални развој са музичког, али и психолошког становишта, јер «критични» период за развој вокалних способности управо је у периоду од 6 до 8. године (према: Zimmerman 1971. и Радош 2010). Уколико ученика често упућујемо на задатак који се не односи на вокалну репродукцију, директно му шаљемо повратну информацију којом угрожавамо његову потребу, мотивисаност и интересовање које је примарно на овом узрасту, без обзира на природне музичке способности. О функционалности заједничког певања за све ученике говорили смо у оквиру теоријског дела рада.

3.1 Методичка упутства/захтеви за вишегласно певање

У Приручнику за четврти разред *Креативног центра* постоје три захтева и четири методичка упутства (11.11%) за изражајним певањем двогласних песама. Квалитативна анализа приручника за четврти разред указала је на постојање методичких упутстава (*ШТА*) се развија овом врстом певања, али *ЗАШТО* није назначено у смислу развоја хармонског слуха и даљег рада на интерпретацији, већ искључиво са циљем схватања музичког појма (двогласно певање). Прецизирање начина рада непотпуно је и нејасно, тако да су сва три упутства (*КАКО*) веома слична и захтевају велику компетенцију учитеља, јер се не предвиђа припремни поступак, као ни објашњење како унапређивати ову врсту рада на вокалним способностима.

Прво методичко упутство односи се на певање песме *Први снег*, Станчић у терцама где је предлог да ученици прво науче први глас уз инструменталну пратњу учитеља, а затим да слушају свирање другог гласа уз певање првог. Методичко упутство гласи: « «...ученици решавају постављене задатке, а учитељ им затим из

уџбеника чита текст у којем је објашњен појам *двогласно певање* и *двогласно свирање*. Учитељ пажњу ученика усмерава на илустрацију у уџбенику на којој су приказана деца која се санкају, а затим илустрацију пореди с нотним записом песме *Први снег*. Мелодије првог и другог гласа су различите и певају се истовремено, као што се и санке истовремено крећу различитим путањама. Следи певање првог гласа и истовремено свирање другог гласа песме како би ученици створили звучну слику о двогласно записаној мелодији. Затим песму певају двогласно, а учитељ помаже ученицима који певају други глас» (Приручник за четврти разред, 2006: 37).

Анализирајући ово упутство може се закључити да аутор не припрема певање двогласа, јер користи вербалну припрему која теоријски објашњава шта је двогласно извођење, што не поткрепљује аудио материјалом, већ визуелним, са чим се не можемо сложити. Из упутства се не уочава да ли певају солмизацијом, јер би то свакако помогло код прецизнијег учења и фокусирања на деоницу коју певају, док се тек у другом кораку очекује певање које може да допринесе њиховој изражајности у певању оваквог примера.

Упутство за певање канона пружа такође минимум подршке за правилан рад на двогласном певању, што се из оба методичка упутства за овај час види из следећег објашњења: 1. «...Учитељ пажњу ученика усмерава на илустрацију деце која се санкају, а затим из уџбеника чита текст у којем је објашњен појам *канон* (...) Певање: Непознати аутор, *Канон*; Учитељ чита текст песме, па ученике дели у две групе (два гласа). Прва група ученика пева први ред у нотном запису, означен плавом бојом, а друга група други ред, означен црвеном бојом. 2. (...) Учитељ пажњу ученика усмерава на други запис песме *Канон* и нову илустрацију деце која се санкају, а затим из уџбеника чита текст који објашњава њихову сличност. Певање: Б. Станчић, *Зима*; Учитељ започиње обраду канона *Зима* читајући његов текст. Затим ученици подељени у две групе певају канон» (Приручник за четврти разред, 2006: 39).

Четврто методичко упутство за двогласно извођење налазимо за канон *У априлу*, Станчића са уопштеном инструкцијом: «...Учитељ ученицима говори да је песма коју ће певати и свирати канон, а да од њих захтева да се сете свега онога што су учили у вези са каноном.» (Приручник за четврти разред, 2006:49).

Дакле, принцип из претходног упутства се понавља, па је јасно да вокалне припреме, у виду распевавања и увођења у двогласно певање, нема. Ученици вербално

понављају шта је двогласно певање, а затим преко илустрација треба да науче и појам канона. Методичко упутство из приручника, као и из уџбеника (Уџбеник за четврти разред, 44 - 45) прозаично је, јер се наводи да мелодију канона певају одмах подељени у групе, без заједничког једногласног извођења мелодијске линије. Не наводи се ни метода рада, па је упутство и у том смислу недоречено.

Анализа аудио материјала уз уџбеника издавачке куће *Креативни центар*

I Амбитус

CD за први разред

Од двадесет песама, аутор бира осам (40%) за садржај звучног материјала (CD1).

Табела 17: Избор песама за први разред на аудио запису (CD1)

Назив песме/музичке игре	Амбитус	Назив песме/музичке игре	Амбитус
1. <i>Пљус, пљус</i> , Б. Милићевић	(?)	5. <i>Зека у реду</i> , Вл. Илић	(c1-f1) (4)
2. <i>Јестел' икад чули то?</i> , народна	(e1-a1) (4)	6. <i>Кока и пилићи</i> , Ст. П. Коруновић	(c1-g1) (5)
3. <i>Ситна је киша падала</i> , народна	(c1-a1) (6)	7. <i>Саобраћајац</i> , Хиба	(c1-a1) (6)
4. <i>Пада снежак</i> , Ст. П. Коруновић	(c1-a1) (6)	8. <i>Чика Мрак</i> , Р. Анђелковић	(c1-g1) (5)

1.1 Вокални извођачи

Уколико посматрамо предложену врсту гласа, за седам (35%) песама је одговарајућа, јер их изводи дечји хор и/или дечји солиста. Песма *Пљус, пљус*, Милићевића није одговарајућа, јер је снимљена са мушким вокалом и дечјим хором, а није било могуће одредити јој амбитус, јер не постоји нотни текст у *Песмарици* (интегрални део уџбеника), као ни у приручнику.

1.2 Редослед песама на диску

Од осам песама које су одабране, седам (35%) одговара ширењу амбитуса, али не у назначеном редоследу. Песме *Јестел' икад чули то?*, *Ситна је киша падала* и *Пада*

снежак захватају тон **a1**, а налазе се пре песама које имају мањи амбитус *Зека у реду*, *Кока и тилићи* и *Чика Мрак*, чиме је звучни материјал у датом редоследу мање подстицајан. Четири песме адекватног су амбитуса, регистра и редоследа (20%), па их можемо сврстати у адекватне за развој гласа и ширење амбитуса.

CD за други разред

Уколико анализирамо амбитус песама предвиђен избором садржаја за аудио материјал за други разред добијамо резултат из кога се види да аутор смањује број песама које могу бити подстицајне као певачки узор у подстицању развоја гласа. Од укупно 28 предложених песама за певање, само шест (21.42%) бира за садржај аудио материјала.

Табела 18: *Избор песама за други разред на аудио запису (CD2)*

<i>Назив песме/музичке игре</i>	<i>Амбитус</i>
1. <i>Срце</i> , Вл. Илић	c1- c2 (8)
2. <i>Док месец сја</i> , Лили	c1- a1 (6)
3. <i>Како се шта ради</i> , народна	c1- c2 (8)
4. <i>Кукавица</i> , из Аустрије	c1- g1 (5)
5. <i>Веселјак</i> , Вл. Илић	c1- a1 (6)
6. <i>Блистај, блистај</i> , из Француске	c1- a1 (6)

1.1 Вокални извођачи

Свих шест (21.42%) песама имају одговарајућу врсту гласа, јер их изводе дечји хор и/или дечји глас.

1.2 Редослед песама на диску

Почиње се песмом амбитуса октаве, а затим песмама мањег и већег амбитуса, па се може констатовати да редослед не прати потребе постепеног рада на ширењу амбитуса гласа. За садржај компакт диска предложене су две песме амбитуса октаве, три песме амбитуса сексте и једна амбитуса квинте. Све песме су у границама које вокално сазревање ученика захтева, али опет не у предложеном редоследу. Четири песме (14.28%) адекватног су амбитуса, регистра и редоследа (*Док месец сја*, Лили,

Како се шта ради, народна, *Веселајак*, Илић, *Блистај, блистај*). Две песме (7.14%) даље шире границе амбитуса из првог разреда, па су самим тим веома значајне као певачки узор, али не у предвиђеном редоследу (*Срце*, Илић, *Како се шта ради*, народна).

CD за трећи разред

Избор песама за певање у трећем разреду веома је мали. Од укупно 36 предложених песама, аутор бира само пет (13.88%), као садржај аудио-материјала, од који је три (8.33%) адекватно за даљи развој гласа (табела 19).

Табела 19: *Избор песама за трећи разред на аудио запису (CD3)*

<i>Назив песме/музичке игре</i>	<i>Амбитус</i>
1. <i>Ловац Јоца</i> , С. Барић	(c1-c2) (8)
2. <i>На слово, на слово</i> , из Енглеске	(c1-c2) (8)
4. <i>У Милице</i> , народна	(c1-c2) (8)

1.1 Вокални извођачи

Све песме изводе дечји солисти или хор, па су стога адекватне за развој и подршку гласовним способностима.

1.2 Редослед песама на диску

Од предложених песама на диску, три песме подстичу даљи рад на гласовним способностима (8.33%) (*Ловац Јоца*, *На слово, на слово* и *У Милице*), док песме *Трешњица*, и *Певала је птица кос*, амбитуса квинте, у редоследу после песама амбитуса октаве немају функцију даљег развоја гласа. На аудио материјалу нису наведене песме које шире горњу границу амбитуса (d2), а предложене су у уџбенику. Дакле, у садржају звучног материјала за трећи разред нема песама које изазивају даље ширење граница амбитуса у односу на други разред.

CD за четврти разред

Од 37 песама из уџбеника за четврти разред, аутор бира пет песама (13.51%), од којих четири може утицати даље на ширење амбитуса гласа.

Табела 20: Избор песама за четврти разред на аудио запису (CD4)

Назив песме/музичке игре	Амбитус
1. <i>Постој сунце</i> , народна	(?)
2. <i>Вивак, Ј. Це</i>	(c1- c2) (8)
3. <i>Птице се враћају</i> , из Немачке	(c1- c2) (8)
4. <i>Ближи се, ближи лето</i> , Станчић	(h - d2) (10)

1.1 Вокални извођачи

Од пет предложених песама, једна песма *Постој сунце*, народна може имати само функцију слушања, а не певања уз снимак, јер је на снимку изворна верзија (женски глас), па не одговара нотном запису према коме ученици треба да изведу песму. Уврстили смо је у избор за анализу, јер аутор у приручнику упућује на слушање снимка, а затим њену примену у певању. Од пет песама, две немају функцију ширења гласа, док су три песме (8.10%) адекватне за даљи рад на ширењу амбитуса (*Птице се враћају*, *Ближи се, ближи лето*, Станчић и *Вивак, Ј. Це*). Једина песма (2.70%) која изазива даљи развој, ширећи границе амбитуса из трећег разреда је *Ближи се, ближи лето*, Станчића, мада се с обзиром на вокално сазревање очекује избор песама који шири границе дубоког регистра, нарочито што их у избору за трећи разред није било.

1.2 Редослед песама на диску

Редослед песама одабран за аудио-материјал адекватан је постављеним критеријумима.

II Интерпретација

2.1 Темпо и динамика у односу на карактер песме

CD за први разред

Избор песама делимично је повољан за развој гласа, јер су песме у умереном и умерено брзом темпу. Динамика је гласна и средње гласна. Одабране песме веселог су расположења, једна одлучног карактера и једна која одаје атмосферу тајанствености, што сматрамо адекватним у обезбеђивању музичког материјала за развој

интерпретације. Четири песме (15%) (*Јестел' икад чули то?*, народна, П. Коруновић, *Зека у реду*, Илић, *Саобраћајац*, *Хиба* и *Чика Мрак*, Анђелковић) у складу су са карактером песама, па су добре као узор у интерпретацији.

CD за други разред

Четири песме веселог су расположења, једна нежног (*Срце*, В. Илић), док једна одаје утисак тајанствености (*Док месец сја*, Лили). Три песме које могу подстаћи даљи рад на интерпретацији јер су адекватног темпа и динамике су: *Док месец сја*, Лили, *Како се шта ради*, народна, *Срце*, Илић, што представља (10.71%) у односу на укупан избор песама (28).

CD за трећи разред

Од укупно 36 песама, аутор бира само пет песама (13.88%) за избор на аудио материјалу. Мада је песма *На слово, на слово* предвиђена за изражајно певање, њену улогу недовољно подржава аудио материјал, јер су на снимку само прве две строфе песме. Песма *У Милице*, народна, погодна је за даљи рад на развоју гласа, али је предложена музичка артикулација веома неадекватна, што се јасно чује на снимку. Пошто је то народна песма, прихватили смо је као адекватну. Од предложених пет песама четири песме (11.11%) *Певала је птица кос*, *Трешњица*, *Ловац Јоца*, *Барић* и *У Милице*, народна, могу бити адекватан избор за интерпретацију, јер подстичу две различите атмосфере (нежно и весело расположење).

CD за четврти разред

На аудио материјалу за четврти разред аутор бира поново мали број песама за садржај на CD-у (13.51%). За песму *Данас*, Станчића предвиђен је умерени темпо и средње гласна динамика, што је адекватно њеном карактеру. Песма *Ближи се лето* такође је адекватног темпа. Песма *Постој сунце*, изворна није адекватна за певање, јер одступа од нотног текста из *Песмарице*, па је њена интерпретација намењена слушању. Од укупног избора предвиђеног за аудио материјал четири песме (10.81%) адекватног су темпа и динамике (*Данас*, Станчић, *Вивак*, *Це*, *Све су птице опет ту*, из *Немачке*, *Ближи се ближи лето*, Станчић), па самим тим и за интерпретацију. Расположење које аутор бира за садржај CD-а је весело и нежно, тако да се може констатовати да у четвртом разреду недостају песме које могу да изазову различито расположење у интерпретативном музичком изразу (елегично, разиграно, шаљиво и сл.).

2.2 Вишегласје

На диску нису предвиђене песме које подржавају ову врсту извођења.

3.1 Матрица (инструментал), условни индикатор

На CD-у издавачке куће *Креативни центар* постоје инструментали (матрице) за сва четири разреда. На аудио запису CD1 налази се седам матрица са инструменталним извођењем за певање ученика уз снимак. CD2 садржи шест матрица, док аудио запис, CD3 садржи пет, а CD4 четири матрице. С обзиром на укупни број песама у сваком разреду примећује се тенденција смањивања музичког материјала уз који се може певати, у корист материјала који се само слуша. Матрице су умерено брзог темпа, са инструменталним уводом и мањом или већом могућношћу да ученици адаптирају своје певање брзини снимка, што варира у односу на узраст. Ова врста техничког решења може подржати вокални развој само уколико је избор песме на матрици погодан и за развој гласа и за развој интерпретације, што се поклапа у малом броју случајева. Самим тим, матрица није увек погодна за вокални развој, јер брзина снимка није адекватна могућностима које могу пружити у адаптацији према темпу, нарочито у прва два разреда. Уочено је да дужина матрица, у неким примерима, није адекватна дужини песме (нпр. *На слово, на слово* из Енглеске), што умањује њихов значај у раду. Мали број примера и неадекватност (брзина) у неким примерима, немају велику функционалност за коју се аутор залаже. Адекватније би било повећати број песама на диску, како би ученици имали адекватан певачки узор за интерпретацију.

1.2 Анализа и интерпретација резултата уџбеничког комплета у издању издавачке куће *Завод за уџбенике*

Испитивање музичког садржаја из уџбеника музичке културе за први разред, аутора др Гордане Стојановић, др Зориславе Васиљевић и Татјане Дробни и уџбеника за музичку културу за други разред, прва два аутора, започето је сагледавањем концепције уџбеника. Структура уџбеника првог и другог разреда *Завода за уџбенике* изложена је кроз наставне целине у датом редоследу. Грађа наставне целине конципирана је тако да прати музичке активности кроз холограме, поетски текст разбрајалица и песама и бокс са налозима и задацима који упућују на активности ученика. У анализу улази музички садржај песама/музичких игара и певаних бројалица.

Уџбеник за трећи разред, првог аутора свих уџбеника, др Гордане Стојановић, другачије је конципиран у односу на прва два уџбеника. Структура овога уџбеника подељена је на два велика сегмента. Први сегмент структуре односи се на песме којима се ученици уводе у музичку писменост. Други сегмент уџбеника пружа избор песама/музичких игара за даљи рад на развоју гласовних способности. Уџбеник за четврти разред *Завода за уџбенике* подржава структуру вођену редоследом, уз *Додатак* у коме се налазе тежи примери песама погодни за једногласно и вишегласно извођење.

I Амбитус

Уџбеник за први разред

1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар

Из предложеног корпуса песама (N=22), 20 песама (90.90%) има задовољавајући амбитус и регистар, а две (9.10%) захватају тонове неодговарајућег регистра.

Табела 21: Корпус песама из уџбеника за први разред *Завода за уџбенике*

1. <i>Ко пре до мене</i>	d ¹ -f ¹ (3)	12. <i>Зимска песма,</i> Васиљевић	c ¹ -g ¹ (5)
2. <i>Ко шта уме,</i> Васиљевић	d ¹ -f ¹ (3)	13. <i>Добро јутро, добар</i> <i>дан,</i> Дробни	c ¹ -g ¹ (5)
3. <i>Иде маца око тебе,</i> народна	h-d ¹ (4)	14. <i>Пекарчић,</i> Шкарица	c-a ¹ (6)
4. <i>Скрупчао се мали јез,</i> народна	e ¹ -a ¹ (4)	15. <i>Звук-тон,</i> Васиљевић	c ¹ -g ¹ (5)
5. <i>Иде мали меца,</i> Марковић	c ¹ -f ¹ (4)	16. <i>Рибар,</i> Томерлин	c-a ¹ (6)

6. <i>Путовање</i> , Васиљевић	d ¹ -g ¹ (4)	17. <i>Хајде са мном да играш</i> , народна	c ¹ -a ¹ (6)
7. <i>Јесен</i> , Васиљевић	d ¹ -f ¹ (3)	18. <i>Јежева успаванка</i> , Вукомановић	e ¹ -b ¹ (5)
8. <i>Рођенданска</i> , н. аутор	c ¹ -a ¹ (6)	19. <i>Стиже нам пролеће</i> , из Аустрије	c ¹ -g ¹ (5)
9. <i>На крај села</i> , народна	e ¹ -g ¹ (3)	20. <i>Авантуре малог Јују</i> , Бергамо	c ¹ -a ¹ (6)
10. <i>Ја посејам лан</i> , народна	c ¹ - f ¹ (4)	21. <i>Хајд на лево</i> , народна	c ¹ -f ¹ (4)
11. <i>Новогодишња песма</i> , Васиљевић	c ¹ -g ¹ (5)	22. <i>Један ми је билбил мај</i> , народна	c ¹ -g ¹ (5)

1.2 Редослед песама према амбитусу и регистру

Од укупног корпуса песама, три песме (13.63%) нису адекватног редоследа, амбитуса и/или регистра. *Иде маца око тебе*, народна, и *Јежева успаванка*, Вукомановић, иако адекватног амбитуса (кварте и квинте) захватају доњи и горњи регистар, па су неадекватне према постављеном индикатору. Песма *Скључао се мали јеж*, народна, малог је амбитуса, али захвата тон a¹. У редоследу је пре песме *Путовање* која захвата гранични тон амбитуса g¹, мада пошто су обе истог амбитуса редослед није драстично нарушен. Анализом амбитуса и регистра за цео корпус песама, у датом редоследу, уочава се велика поступност у материјалу који шири границе амбитуса.

Уџбеник за други разред

1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар

Од укупно 23 песме које чине избор *Уџбеника за други разред*, велики проценат песама (95.65%) не одступа од граница амбитуса и регистра за други разред, осим у једној песми (4.35%) и то: *Хајде пријатељи*, из Немачке. Пошто је на крају другог разреда не одступа драстично од вокалних могућности узраста.

Табела 22: Корпус песама из уџбеника за други разред *Завода за уџбенике*

1. <i>Престај, престај, кишице</i> , народна	e ¹ -a ¹ (4)	13. <i>Митку ноге заболеше</i> , народна	c ¹ -a ¹ (6)
2. <i>Куцање сата</i> , непознати аутор	c ¹ -f ¹ (4)	14. <i>Деда и репа</i> , М. Обрадовић	c ¹ -g ¹ (5)
3. <i>Коларићу, Панићу</i> , народна	c ¹ -g ¹ (5)	15. <i>Стиже нам пролеће</i> , н. аутор	c ¹ -c ² (8)
4. <i>Јесен</i> , Радуловић	e ¹ -c ² (6)	16. <i>Пецање</i> , Васиљевић	c ¹ -g ¹ (5)

5. <i>Добар вече суседице</i> , Обрадовић	c ¹ -g ¹ (5)	17. <i>Меда Мишко</i> , дечја	c ¹ -b ¹ (7)
6. <i>Трамвај, ауто, воз</i> , непознати аутор	c ¹ -g ¹ (5)	18. <i>Сунце је грануло</i> , Васиљевић	c ¹ -g ¹ (5)
7. <i>Изгубљено пиле</i> , Васиљевић	c ¹ -g ¹ (5)	19. <i>На камен села Анђелка</i> , н. аутор	c ¹ -c ² (8)
8. <i>Ђак</i> , Басарак	c ¹ -g ¹ (5)	20. <i>Блистај, блистај</i> , из Француске	c ¹ -a ¹ (6)
9. <i>Примили смо вести тазе</i> , Милосављевић	c ¹ -a ¹ (6)	(21.) <i>Хајде пријатељи</i> , из Немачке	h-g ¹ (6)
10. <i>Зима</i> , Коруновић	d ¹ -h ¹ (6)	22. <i>Ко се боји вука још</i> , из филма	c ¹ -c ² (8)
11. <i>Рачунање</i> , Ђорђевић	c ¹ -c ² (8)	23. <i>Баба Мара</i> , Коруновић	c ¹ -c ² (8)
12. <i>Чобан тера овчице</i> , народна	c ¹ -a ¹ (6)		

1.2 Редослед песама према амбитусу и регистру

Три песме обима октаве (c¹-c²) пропорционално су распоређене после песама са мањим амбитусом (квинта, секста, септима), осим песме *Јесен*, Радуловића која долази пре песме *Меда Мишко*, дечја која шири амбитус до тона **b¹**, али и пре песме *Зима*, која шири границе амбитуса до **h¹**. С обзиром да је тематски везана за годишње доба, а амбитуса је сексте, логично је што се у редоследу налази пре песме *Зима* (d¹-h¹). Седам песама (30.43%) (*Јесен*, Радуловић, *Зима*, Коруновић, *Рачунање*, Коруновић, *Стиже нам пролеће*, н. аутор, *Меда Мишко*, дечја, *На камен села Анђелка*, *Ко се боји вука још*, из филма) шире границе амбитуса и регистра у односу на *Уџбеник првог разреда*, дакле у функцији су даљег изазивања ширења граница амбитуса.

Уџбеник за трећи разред

1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар

Од укупно (N=31) песме из *Уџбеника за трећи разред* издвајамо корпус од 14 песама (45.16%) предложен за даљи рад на ширењу амбитуса и регистра. Све песме су адекватног амбитуса и регистра, осим песме *На Авињонском мосту*, из Француске (3.22%). Од песама које изазивају даље ширење амбитуса у односу на други разред, дате су две песме (6.45%): *Светосавска химна*, Станковића, која шири границе амбитуса гласа у високом регистру (3.22%), и *Рибарчета сан*, Протића, која шири границе амбитуса ка дубоком регистру (3.22%).

Табела 23: Корпус песама из уџбеника за трећи разред *Завода за уџбенике*

1. <i>Јесенска</i> , Стојанов	d ¹ -b ¹ (6)	8. <i>Док месец сја</i> , из Француске	c ¹ -a ¹ (6)
2. <i>Срећна Нова година</i> , Барић	c ¹ - a ¹ (6)	9. <i>Шапутање</i> , Херцигоња	c ¹ - c ² (8)
3. <i>Деда Мраз</i> , Кораћ	d ¹ -b ¹ (6)	10. <i>На слово, на слово</i> , из Енглеске	c ¹ - c ² (8)
4. <i>Светосавска химна</i> , Станковић	d ¹ - d ² (8)	11. <i>Рибарчета сан</i> , Протић	a ¹ - h ¹ (9)
5. <i>Сребрни воз</i> , Николић	d ¹ - h ¹ (6)	12. <i>Кад си срећан</i> , из Шведске	c ¹ - b ¹ (7)
6. <i>Моје мале паткице</i> , из Немачке	c ¹ - a ¹ (6)	13. <i>Божих</i> , народна	d1-a1 (5)
7. <i>На Авињонском мосту</i> , из Француске	g - g ¹ (8)	14. <i>Лаку ноћ</i> , Кораћ	c1-c2 (8)

1.2 Редослед песама према амбитусу и регистру

Пошто структура уџбеника за трећи разред прати редослед материјала који је обавезан у раду на поставци елементарне музичке писмености, аутор предлаже корпус песама у другом сегменту уџбеника, за даљи рад на развијању гласовних способности. Како би доследно пратили систем аутора који се односи на ширење обима гласа, у табели смо приказали редослед музичког материјала утврђен према приручнику за трећи разред, чему смо додали још две песме из предложеног додатног избора песама из уџбеника. Редослед свих песама је адекватан, јер су границе амбитуса већ проширене, осим песме која захвата тон *g* (*На Авињонском мосту*, из Француске).

Уџбеник за четврти разред

1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар

Од укупног броја песама (N=43) које се налазе у уџбенику за четврти разред 26 (60.46%) обезбеђује потребе рада на даљем развоју гласовних способности. Све песме адекватног су амбитуса и регистра. Из предложеног корпуса издвајају се три песме (6.97%) које изазивају даље ширење амбитуса гласа ка дубоком регистру (*Игра коло у педесет и два*, *Добио ми тата кеца* и *Брате Иво*). Једна песма (2.32%) изазива ширење граница амбитуса ка горњем регистру (*Пролеће у шуми*, из Финске).

Табела 24: Корпус песама из уџбеника за четврти разред *Завода за уџбенике*

1. <i>Дафина</i> , народна	c ¹ -h ¹ (7)	14. <i>Магарац и кукавица, Зелтер</i>	c1-a1 (6)
2. <i>Синоћ мајка оженила Марка</i> , народна	d ¹ -h ¹ (6)	15. <i>Пролеће у шуми</i> , из Финске	c1- d2 (9)
3. <i>Шума</i> , Ристић	c ¹ - h ¹ (7)	16. <i>Шушти, шушти бамбусов лист</i>	c1-c2 (8)
4. <i>Синоћ је куца лајала, Васиљевић</i>	h- f ¹ (5)	17. <i>Стигло је лето</i> , из Данске	c1- c2 (8)
5. <i>О гуски</i> , Тајчевић	c ¹ - c ² (8)	18. <i>Ближи се лето</i> , н. аутор	c1- c2 (8)
6. <i>Јесте ли видели мога сина Јанка?</i> , народна	c1-c2 (8)	19. <i>Солмизација</i> , Роџерс	c1- c2 (8)
7. <i>Поранила девојчица</i> , народна	d1-c2 (7)	20. <i>Позна јесен, Вукомановић</i>	c1- c2 (8)
8. <i>Ајде Като</i> , народна	c1-c2 (8)	21. <i>Високо се вију лабудови</i> , народна	g1- c2 (4)
9. <i>Лествица</i> , Г.З.С.	c1-c2 (8)	22. <i>Игра коло у педесет и два</i>	a - a1 (8)
10. <i>Ступањ</i> , Г.З.С.	c1-c2 (8)	23. <i>Дивно чудо</i> , Деспић	c ¹ -h ¹ (7)
11. <i>На ливади</i> , Милојевић	c1-c2 (8)	24. <i>Медвед Брундо</i> , Кораћ	h - c ² (9)
12. <i>Брате Иво</i> , непознати аутор	g - g1(8)	25. <i>Добио ми тата кеца</i> , Гајић	a - c ² (10)
13. <i>Птице се враћају</i> , из Немачке	c1-c2 (8)	26. <i>Деца су украс света</i> , М. Субота	c ¹ -b ¹ (7)

1.2 Редослед песама према амбитусу и регистру

Посматрајући редослед песама, уочавамо доследност у односу на претходна три разреда. Све песме адекватног су редоследа. Песме великог амбитуса (октаве) долазе у редоследу после песама сексте и септима. Редослед песама који шири доњи регистар почиње песмом мањег амбитуса *Синоћ је куца лајала*, Васиљевић, а затим већег амбитуса *Брате Иво*, непознатог аутора. Песме *Игра коло у педесет и два*, народна и *Добио ми тата кеца*, Гајић, које захватају тон **а**, налазе се у додатном избору песама, па њихов редослед не одступа од постављеног система аутора, јер су границе доњег амбитуса већ ширене ка дубоком регистру у трећем разреду (до тона **а**). Песма која шири амбитус ка високом регистру, захвата тон **d2** (*Пролеће у шуми*, из Финске) адекватно је постављена. Природне вокалне могућности ученика на овом узрасту више иду у прилог певању песама које шире границе дубоког регистра, док се у високом задржавају у већ постављеним оквирима, нарочито јер су дечаци „на прагу“ мутације.

II Интерпретација

Овим индикатором сагледавамо профил целог корпуса песама из уџбеника и његов потенцијал у пружању могућности да ученике постепено уведе у овладавање различитим музичким материјалима. Музички облик, форма песама неће бити посебно сагледаван, већ у оквиру корпуса песама, јер свакако да прве песме морају бити једноставне форме (мотив, реченица), а затим сложеније (дводелна песма, прелазни облик троделне песме, па и троделне песме), сходно вокалним могућностима узраста. Ипак, превагу у закључним резултатима о овом индикатору имаће комплетна процена музичког материјала предложена за један разред и њихов потенцијал у доношењу различитог интерпретативног израза, чиме се излази у сусрет постепеном грађењу и раду на интерпретативним способностима. Дакле, музички материјал се не сагледава критички, већ се посматра систем који води постепеном овладавању певачких навика, певањем песама различитог ритма, темпа и динамике у односу на поетски текст која изазива различит интерпретативни израз у певању песама различитог карактера и расположења.

2.1 Мера, тематика, музичка артикулација, фраза, темпо и динамика

Уџбеник за први разред

У Табели 25 приказани су резултати анализе садржаја музичког материјала, према задатом индикатору из протокола. Квантитативна анализа садржаја указује да је 17 (77.27%) песама / музичких игара / певаних бројалица веома адекватно постављеним захтевима, док пет (22.72%) песама делимично одговара.

Табела 25: Корпус песама из уџбеника за први разред *Завода за уџбенике* (II интерпретација)

1. <i>Ко пре до мене</i>	**	12. <i>Зимска песма</i> , Васиљевић	***
2. <i>Ко шта уме</i> , Васиљевић	***	13. <i>Добро јутро, добар дан</i> , Дробни	***
3. <i>Иде маца око тебе</i> , народна	**	14. <i>Пекарчић</i> , Шкарица	***
4. <i>Скључао се мали јеж</i> , народна	**	15. <i>Звук-тон</i> , Васиљевић	***
5. <i>Иде мали меца</i> , Марковић	***	16. <i>Рибар</i> , Гомерлин	***
6. <i>Путовање</i> , Васиљевић	***	17. <i>Хајде са мном да играш</i> , народна	***
7. <i>Рођенданска</i> , н. аутор	***	18. <i>Јежева успаванка</i> , Вукомановић	***
8. <i>Јесен</i> , Васиљевић	***	19. <i>Стиже нам пролеће</i> , из Аустрије	***

9. <i>На крај села</i> , народна	**	20. <i>Авантуре малога Јују</i> , Бергамо	***
10. <i>Ја посејам лан</i> , народна	***	21. <i>Хајд на лево</i> , народна	***
11. <i>Новогодишња песма</i> , Васиљевић	***	22. <i>Један ми је билбил мај</i> , народна песма	**

Од 22 песме, аутори нуде 17 (77.27%) песама дводелне ритмичке врсте. Песме подстичу различиту „палету“ расположења (весело, одлучно, нежно, свечано). Највећи број песама веселог је карактера, израженог кроз термин весело, живо, полетно што одговара и физиолошким, психолошким и музичким потребама вокалног развоја (од лакшег ка тежем, од краћих трајања ка дужим, Васиљевић, 2006). На тај начин трајања се изводе ритмички прецизније, у складу са њиховим још увек мањим капацитетом плућа. *Уџбеник* постепено обезбеђује и материјал на коме се може остварити почетак рада на постепеном грађењу интерпретативног израза што документујемо у наредним редовима.

Сагледавањем система који су аутори поставили у редоследу музичког материјала, првих неколико песама погодно је за сам почетак рада на овладавању певачким навикама јер својом структуром, малим амбитусом и мелодијском грађом не постављају прави интерпретативни израз, али су одличан музички материјал да се он адекватно започене у заједничком извођењу. У том смислу први примери су изграђени од мале музичке реченице (*Ко пре до мене*) или кратког мотива (*Ко шта уме*) чиме се пружа могућност за овладавање правилним певачким дисањем у испевавању једноставног поетског текста који иницира јасну и прецизну артикулацију, без елизије, јер се реч најчешће завршава затвореним слогом (скок, цуп, сип, хоп). Затим, песма *Путовање*, Васиљевић, изводи се ономотопејом, на кратком двотактном мотиву чиме обезбеђује подршку за рад на јасној дикцији и почетном раду на прецизној артикулацији, нарочито што је малога обима, у средњем регистру, са узастопним скоком терце навише и кварте наниже у последњем такту, што је генетски блиско, па се може очекивати већа прецизност у њеном извођењу. Као први пример вежбања испевавања узастопног скока изузетно је значајна за почетак рада у вокалној репродукцији. Поетски текст песме *Скључао се мали јез* захтева тиху динамику, па је као почетни музички материјал за рад на вокалном развоју важна, јер захтева јасно, прецизно испевавање у умерено брзом темпу, са применом тихе динамике, осим у

последњем двотакту када динамика може бити гласна (средње), што се из датог нотног текста не види. Тематика песме изузетно је подстицајна за рад, па ће њено понављање, на неком од наредних часова, такође допринети вокалном искуству, јер је мелодијско кретање песме *Склупчао се мали јеж* најчешће наниже што физиолошки погодује гласу, тако да је њена мелодијска грађа адекватна за развој гласа, али и за увођење у интерпретацију. Песма *Иде мали меца*, први музички материјал који захтева гласно и тихо извођење у складу са текстом, говори о јасном ставу аутора да се паралелно отпочиње рад на развоју гласа и интерпретације. Иако је њено мелодијско кретање теже, јер се мелодија креће поступно навише, често на поновљеним тоновима, ритмичка окосница олакшава савладавање и потпуну сагласност са мелодијском грађом и поетским текстом, нарочито у другом двотакту. Смена *forte* и *piano* извођења пружа могућност да се постепено уочи веза између поетског текста и музичког израза који треба да се донесе у певању, што овај музички садржај чини ефикасним средством у грађењу почетног интерпретативног израза.

Од корпуса предложених песама *Авантуре малога Јују* и *Један ми је билбил мај* захтевају већу певачку издржљивост у смислу већег капацитета плућа, па је аутор вероватно, можемо претпоставити, последње примере поставио као вокални изазов у овладавању певачке издржљивости, јер су међу последњима у *Уибенику*, па хијерархијски омогућава примену до тада „освојеног“ вокалног умећа. Наиме, песма *Авантуре малога Јују* има дуго трајање на крају фразе које обезбеђује могућност за вођење фразе са испевавањем дужег трајања на крају. Текст песме у овом случају помаже испевавању трајања, јер слог *ју* ставља ларинкс у дубљи положај који му одговара у испевавању, па нема напрезања (импеданца је мала) и већа је шанса да га дуже изведу.

Песме троделног ритма (*Ко шта уме*, Васиљевић, *Јесен*, Васиљевић, *Рибар*, Томерлин, *Јежева успаванка*, Вукомановић, *Стиже нам пролеће*, из Аустрије) веома су погодне за развој интерпретативног израза. На пример, песма *Јесен*, Васиљевић има смену троделног и дводелног ритма, са односом дужег и краћег трајања на почетку и паузом на крају двотакта, што омогућава узимање даха после мале фразе коју треба водити *legato*. Захвата средњи регистар, тонове *ре-ми-фа*, прво у силазном кретању, па је погодна и за развој гласа и за доношење различитог интерпретативног израза кроз смену две врсте фразирања (за први и трећи део, у односу на други део). Прва четири такта захтевају нежно извођење у лаганијем темпу, док друга фраза, захтева

покретљивију артикулацију, живље извођење. Последњи такт је поново троделног ритма са испевавањем на затвореном слогу (ток, ток, ток) што га чини врло погодним за будуће stacatto извођење, нарочито што је мелодијско кретање силазно. Затим, *Јежева успаванка*, Вукомановић, иако минимално захвата горњи регистар, тон *b*, њен полифункционални потенцијал усмерен је на подршку развоју интерпретативних способности. Вишеструка погодност ове врсте музичког материјала јавља се у могућности различитог музичког артикулисања у току фразирања првог и трећег у односу на други део песме. Текст песме, изузетно захтеван, пружа могућност у подстицању јасне дикције и прецизне артикулације.

Сагледавањем профила уџбеника првог разреда може се констатовати да аутори полазе од певане бројалице малог амбитуса, претежно у силазном мелодијском кретању, затим народних песама и музичких игара, а потом преко песама компонованих у духу „матерње“ мелодије (З. Васиљевић) ка дечјим уметничким песмама писаним на текстове Ј. Ј. Змаја, Д. Ђорђевића, С. Коруновића, П. Стоковића. Тиме, овај уџбеник почиње са музичким материјалом блиским природним потребама детета, чиме води грађењу интерпретације ослоњене на јасну методичку основу која подржава природни дечји вокални развој. Уџбеник за први разред пружа „широку лепезу“ песама различитог расположења, подстакнутих одговарајућим темпом и динамиком, а у сагласности са дидактичко-методичким принципима компоновања уџбеничког материјала.

Уџбеник за други разред

Уџбеник другог разреда истих аутора, поседује корпус од 23 песме, од којих је 14 (60.86%) адекватно према постављеним критеријумима, док 9 (39.13%) песама делимично одговара захтевима протокола. Уколико се сагледа цео корпус можемо констатовати да је велики проценат веома повољног и делимично повољног музичког материјала што овај уџбеник чини значајним средством у раду на интерпретацији.

Табела 26: Корпус песама из уџбеника за други разред (интерпретација)

1. <i>Престај, престај кишице</i> , народна	***	13. <i>Митку ноге заболеше</i> , нар.	***
2. <i>Куцање сата</i> , непознати аутор	***	14. <i>Деда и репа</i> , М. Обрадовић	**
3. <i>Коларићу, Панићу</i> , народна	**	15. <i>Стиже нам пролеће</i> , н. аутор	**(*)

4. <i>Јесен</i> , Радуловић	**(*)	16. <i>Пецање</i> , Васиљевић	***
5. <i>Добар вече, суседице</i> , М. Обрадовић	***	17. <i>Меда Мишко</i> , дечја	***
6. <i>Трамвај, ауто, воз</i> , непознати аутор	***	18. <i>Сунце је грануло</i> , Васиљевић	***
7. <i>Изгубљено тиле</i> , Васиљевић	***	19. <i>На камен села Анђелка</i> , н. аутор	**(*)
8. <i>Бак</i> , Басарак	***	20. <i>Блистај, блистај</i> , из Француске	***
9. <i>Примили смо вести тазе</i> , Милосављевић	***	21. <i>Хајде пријатељи</i> , из Немачке	**
10. <i>Зима</i> , Коруновић	***	22. <i>Ко се боји вука још</i> , из филма	**(*)
11. <i>Рачунање</i> , Ђорђевић	**	23. <i>Баба Мара</i> , Коруновић	**
12. <i>Чобан тера овчице</i> , народна	***		

У корпусу песама налази се 21 песма дводелног ритма, а само две песме троделног ритма (*Сунце је грануло*, Васиљевић и *На камен села Анђелка*, непознати аутор). Међутим, како аутор концепцијски дозвољава могућност за понављање песама из првог разреда, можемо претпоставити да је корпус ових песама већи, јер се придружују и песме из првог разреда, нашта нас аутори упућују *Приручником*, као и налозима из уџбеника. Дакле, сагледавањем мере, темпа и динамике, долази се до „палете“ карактера коју музички материјал подржава (најчешће весело, разиграно, нежно, али и једна песма која пружа могућност за изазивање тужног расположења у изразу).

Певана бројалица *Престај, престај кишице*, народна, предложена је у умереном темпу, што утиче на могућност за јаснију дикцију и прецизнију артикулацију у певању, па представља добар почетни материјал за грађење интерпретативног израза. Нарочито је погодно што аутори предлажу да се изведе са малим ritenutom (задржавајући) у последњем двотакту (што је нов захтев у односу на први разред). *Уџбеник* обилује музичким материјалом, који у односу на први разред, нуди „лествицу више“ у захтевима интерпретативног израза. Као музички материјал који омогућава рад на прецизној артикулацији понуђена је песма *Куцање сатова*, непознатог аутора. Скок мале терце на почетку, у мелодијском покрету наниже одговара прецизном ритмичком извођењу, нарочито што се испевава на затвореном слогу „тик-так“ који даје природну апођираност. Затим се мелодијски покрет изводи на истом тону, али на тоновима који представљају „језгро“ вокалне репродукције, са најбољим квалитетом гласа у пружању могућности за добру емисију тона која се у средњем регистру најбоље изводи, нарочито

на овом узрасту. Умерени темпо подржава правилно испевавање скокова у осминама. Текст у првом делу подржава добру сагласност са мелодијом и правилно обликовање тона чиме доприноси адекватној покретљивости усана и језика, па је са тог аспекта њена функционалност врло наглашена.

Однос краћег и дужег трајања налазимо у песми *Сунце је грануло*, Васиљевић (првом, другом, петом и шестом такту), па је материјал изузетно повољан за подстицање оштре и јасне артикулације (наглашавањем оба трајања), што се из нотног текста јасно види. Док песма *На камен села Анђелка*, непознатог аутора, доноси мирнији карактер, са гравитирањем мелодије ка горњем регистру, узастопним скоком кварте навише и наниже у првом такту и различитим односом трајања (дуже и краће), што је одлика троделних ритмова валцерског типа. Дакле, иако само две песме троделног ритма, оне су потпуно супротног карактера, па су према томе веома повољан музички материјал за подстицање различите врсте интерпретације.

Као пример песме која је делимично адекватна постављеним мерилима, наводимо песму *Рачунање*, Ђорђевића, јер мелодијски покрет води навише, а затим остаје на истом тону, после чега следи скок у високом регистру (VI-I-V), па може бити захтевна за испевавање, нарочито због више строфа које треба да се изведу у брзом темпу (према предлогу аутора). Ова песма, по нашем мишљењу, више погодује развоју ширења амбитуса но интерпретације.

Као пример музичког материјала на коме је наглашена могућност за грађење интерпретативног израза аутори предлажу песму *Добар вече суседице*, Микан Обрадовић. Она је малог амбитуса (c1-g1), у средњем регистру, једноставне форме (музичка реченица), па даје већу шансу да се интонативно и ритмички прецизније изведе, док текст нуди доста речи које подстичу прецизност у певаном тексту (*добар вече, бил' ми дала, ево цела ћупа* и сл.), али и речи где се мора јасно одвојити певана реч (*гутљај један, кад вам*) како не би дошло до асимилације, чиме је подстакнута и добра акцентуација појединих речи.

Уџбеник за трећи разред

Од укупног корпуса песама у трећем разреду (N=31), према редоследу из *Приручника* за трећи разред (због структуре *Уџбеника*) у табели 27 наводимо резултате за 22 (70.96%) одабране песме. Дакле, без обзира на велики број песама које се

искључиво користе у поставци музичке писмености, аутори су предвидели велики проценат који подржава даљи вокални развој, док је одређени број песама подстицајан и за изазивање даљег развоја интерпретативног израза. Према постављеном индикатору, 18 песама (58.06%) је процењено одговарајућим, док су четири песме (12.90%) са мање адекватним карактеристикама. Повољност овог *Уџбеника* видимо у брзом преласку на певање слоговима солмизације, на народним песмама и песмама писаним у духу народне и дечје мелодије, кратких фраза, што омогућује да се мелодија интонативно и ритмички прецизније изведе, мада то нисмо директно посматрали.

Табела 27: Корпус одабраних песама из уџбеника за трећи разред *Завода за уџбенике*

1. <i>Јесенска песма, Стојанац</i>	***	12. <i>Ја посејам лубенице</i>	***
2. <i>Ерско коло, народна</i>	***	13. <i>Звончићи, Џемс Пиерпонт</i>	***
3. <i>Ми идемо преко поља</i>	**	14. <i>Моје мале паткице, из Немачке</i>	***
4. <i>Сол ми дај, народна</i>	***	15. <i>На Авињонском мосту, из Француске</i>	**
5. <i>Изгубљено тиле, народна</i>	***	16. <i>Док месец сја, из Француске</i>	***
6. <i>Срећна Нова година, Барић</i>	***	17. <i>Шапутање, Херцигоња</i>	***
7. <i>Деда Мраз, Кораћ</i>	***	18. <i>На слово, на слово, из Енглеске</i>	***
8. <i>Светосавска химна, Станковић</i>	**	19. <i>Рибарчета сан, Протић</i>	***
9. <i>Сребрни воз, Николић</i>	***	20. <i>Кад си срећан, из Шведске</i>	***
10. <i>С оне стране Дунава, народна</i>	***	21. <i>Божих, народна</i>	**
11. <i>У Будиму граду, народна</i>	***	22. <i>Лаку ноћ, Кораћ</i>	***

Анализом целог корпуса песама може се сагледати потенцијал уџбеника у доношењу различите тематике и расположења/атмосфере (радосно, нежно, тајанствено, свечано, мирно, уздржано, покретљиво, полетно), па уочавамо постепено надограђивање могућности за другачији интерпретативни израз у односу на прва два разреда. Песме су разноврсније, сложеније мелодијске структуре, као и форме, која негде директно, а негде индиректно утиче на интерпретативни израз.

Предложене песме различитог су ритма. Поетски текстови предложених песама писани су на стихове познатих домаћих и страних композитора *Душко Радовић, Б. Тимотијевић, Мира Алечковић, Бранко Радичевић*, што обезбеђује пуни естетски и уметнички квалитет, док су музику писали познати композитори *Срђан Барић, Александар Кораћ, Зорислава Васиљевић, Корнелије Станковић, Ж. Б. Лили, Н. Херцигоња, Михајло Протић*.

Према налозима из уџбеника сазнајемо да је песма *Док месец сја*, Лили, одабрана за рад на интерпретацији, па ћемо је прокоментарисати са аспекта могућности коју пружа на датом узрасту. Песма није великог амбитуса, што је важно због могућности да се подстакне што чистији интерпретативни израз код већег броја деце. Дакле, аутор је одабрао пример који пружа могућност да се води рачуна о свим елементима изражајног певања, почев од правилног дисања, које паузе на крајевима фраза омогућују, па до јасног и прецизног акцентовања (Пéро, пèро). Иако се динамика не види из предложеног нотног текста, поетски текст је јасно подцртава, јер је ученик довољно зрео да изведе средње тихо певање са јасном и прецизном артикулацијом.

Песме *Сребрни воз*, Николић и *Рибарчета сан*, Протић доносе другачији интерпретативни израз, са јасно обележеним фразама за узимање даха (што је у овом примеру првенствено важна информација учитељу, а посредно и ученику који може пратити нотни текст док пева). Предложена динамика је у сагласности са поетским текстом. Песма *Рибарчета сан*, Протић захтева брз темпо и динамичко нијансирање које је са *crescendom* у првом делу, у четвртом и осмом такту, док је *decrescendo* предвиђен за крај песме, који гравитира ка тоновима дубоког регистра, па у себи носи полифункционални потенцијал, јер је изузетно повољна и за развој интерпретације и за ширење гласа. У песми *Сребрни воз*, Николића сагласност поетског текста са мелодијским током очигледна је и веома погодује могућности за динамичко нијансирање, али високи тонови у дугом трајању захтевају изузетну пажњу у умереном темпу. Текст друге строфе (сребро по ледној пољани) мање је у сагласности са мелодијском линијом, што се свакако може ублажити правилном музичком артикулацијом у брзој смени *staccato* и *legato*, па се у том смислу ова врста упутства може очекивати у приручнику. За *Светосавску химну*, Станковић, предложена је гласна динамика, без динамичког нијансирања, што је чини делимично адекватним материјалом у развоју интерпретативног израза, док је у развоју гласа њена функција јасна.

Иако су у другом разреду аутори водили рачуна да интерпретативни израз расте са узрастом у смислу постепеног увођења у извођење динамичког нијансирања (*forte*, *piano*; *crescendo*, *decrescendo*), сада је то јасно подржано, на примерима који дају много више слободе и могућности за певачки израз који је у сагласности са текстом, па су у том смислу песме: *У Будиму граду*, *Шапутање*, *Лаку ноћ*, *Деда Мраз* и *Срећна Нова година*, врло драгоцен музички материјал.

Уџбеник за четврти разред

Од укупног корпуса песама (N=43) у анализу улази 36 песама/музичких игара (83.72%). Избор песама расте с обзиром на много веће могућности, али и вокалне могућности певачког израза. Од предложеног избора, 26 песама (60.46%) носи велики потенцијал да се изведе изражајно, док је 10 песама (23.25%) делимично адекватно.

Табела 28: Корпус песама из четвртог разреда *Завода за уџбенике*

1. <i>Додолица</i> , народна	***	13. <i>Шума</i> , Ристић	***
2. <i>Дуње ранке</i> , народна	***	14. <i>Синоћ је куца лајала</i> , Васиљевић	***
3. <i>Вишњицица</i> , Милојевић	***	15. <i>О гуски</i> , Тајчевић	***
4. <i>Разгранала грана јоргована</i> , народна	***	16. <i>Јесте ли видели мога сина Јанка</i> , Н.	**
5. <i>Два се петла побеше</i> , народна	**	17. <i>Поранила девојчица</i> , народна	***
6. <i>Ој јаворе, јаворе</i> , народна	**	18. <i>Ајде Като</i> , народна	***
7. <i>Врани се коњи играју</i> , народна	***	19. <i>На ливади</i> , Милојевић	***
8. <i>Спустила се густа магла</i> , народна	***	20. <i>Француска песма</i>	***
9. <i>Лепо ти је рано уранити</i> , народна	***	21. <i>Брате Иво</i> , непознати аутор	***
10. <i>Божих, Божих</i> , народна	**	22. <i>Птице се враћају</i> , из Нем.	**
11. <i>Дафина</i> , народна	***	23. <i>Док месец сја</i> , Лили	***
12. <i>Синоћ мајка оженила Марка</i> , народна	**	24. <i>Магарац и кукавица</i> , Зелтер	***

Табела 29: Корпус песама из четвртог разреда (додатак)

25. <i>Пролеће у шуми</i> , из Финске	***	31. <i>Високо се вију лабудови</i> , народна	**
26. <i>Шушти, шушти бамбусов лист</i> , из Јапана	***	32. <i>Игра коло у педесет и два</i>	***
27. <i>Стигло је лето</i> , из Данске	**(*)	33. <i>Дивно чудо</i> , Деспих	***
28. <i>Ближи се лето</i> , н. аутор	**	34. <i>Медвед Брундо</i> , Кораћ	***
29. <i>Солмизација</i> , Роџерс	***	35. <i>Добио ми тата кеца</i> , Гајић	**
30. <i>Позна јесен</i> , Вукомановић	***	36. <i>Деца су украс света</i> , М. Субота	***

У појединим музичким материјалима веће је акценатско преклапање текста и мелодије, што пружа већу сагласност и за почетак рада на психолошком схватању мелопоетског садржаја, које се очекује на овом узрасту, па у том смислу садржај песама излази у сусрет вокалним потребама, као на примеру песама *Позна јесен*, Вукомановић, *Француска песма*, *На ливади*, Милојевић, *Шушти, шушти бамбусов лист*, из Јапана. Уџбеник почиње песмама веселог карактера различитог ритма, са најчешћом сменом *mf* и *mp* динамике, попут песама/музичких игара *Додолица*, *Дуње ранке*, *Вишињичица*, *Разгранала грана јоргована*, а у сагласности са првим и другим делом мелодије. Фразе су најчешће четворотактне, јасно разграничене поетским текстом који даје могућност за различит певачки израз. У појединим песмама недостају знаци за динамичко нијансирање, мада текст функционално обезбеђује ову могућност, па је предложени пример само делимично одговарајући (нпр. *Стигло је лето*, народна). Међутим, за песму *О гуски*, наглашено је да се изводи покретљиво (*allegretto*), док за динамику нема ознака, а пошто текст потцртава различити динамику, веома је погодна за различит интерпретативни израз у оквиру фраза, што је један од ретких примера, па иако аутор не наводи ознаке, знамо да дете спотано креће у *crescendo*, јер га мелодија ка томе води, нарочито у другом делу мелодије. Као пример веома адекватног музичког садржаја који својим садржајем подржава све што се на овом узрасту може очекивати у интерпретацији, издвајамо песму *Позна јесен*, Вукомановић. Аутор предлаже *piano* извођење у првој фрази, затим *mezzopiano* у другој, са *decrescendom* у последња два такта. Песма је вишеструко значајна за рад на интерпретацији, јер је молског тонског рода. Овај уџбеник обезбеђује музички материјал различитог тонског рода, пружајући

материјал за извођење песама различитог карактера (весело, нежно, сетно, смирујуће, разиграно, шаљиво, романтично).

Уџбеник садржи доста народних песама мешовитог ритма. Шири се тематски дијапазон песама које у својој структури носе могућност за различито динамичко нијансирање у току фразе, што је у нотним текстовима јасно обележено. Аутор предлаже наше, али и песме страног порекла, како би подстакао даљи развој израза приликом динамичког нијансирања, попут *Дафине*, народна из Македоније, *Синоћ је куца лајала*, Васиљевић, *Француска песма*.

3.2 Вишегласје

Уџбеник за четврти разред обезбеђује музички материјал за вишегласно извођење. Аутор полази од певања песама у два гласа. Певање паралелне терце омогућено је на примерима (*Ајде Като*, народна, *На ливади*, Милојевића). Обе песме веома су погодне за певање другог гласа.

Аутор предлаже певање канона на песни *Брате Иво*, непознатог аутора. Песма је веома погодна за извођење канона, чак и трогласног. У том смислу вишеглас је изазов у интерпретативном изразу. Кораци који воде вишегласју, подржани су правилним редоследом у уџбенику, јер канон долази на крају, после овладавања певањем у паралелним терцама.

3.1.5 Анализа приручника уз уџбеник издавачке куће *Завод за уџбенике*

Уџбенички комплет за музичку културу издавачке куће *Завод за уџбенике* има три приручника за прва три разреда основне школе аутора др Гордана Стојановић. Структуру приручника за музичку културу чине три елемента: 1. *Уводне напомене*, 2. *Активности ученика и сврха активности* и 3. *Упутство за избор садржаја*. У приручнику за трећи разред трећи елемент структуре је *Допуна* музичких садржаја у уџбенику (са методичким упутством за њихову реализацију), што је пандан трећем елементу структуре у прва два уџбеника, па ће бити под истим називом. У уводним напоменама ауторка наводи наставне садржаје за одређени разред, прописане и предложене законским документом. Затим, експлицира полазне основе у планирању наставе и концепцију уџбеника, као и начин његове примене у наставном процесу. За квантитативну и квалитативну анализу садржаја издвојили смо други и трећи елемент структуре приручника. У први сегмент анализе улази трећи елемент структуре, у коме се могу наћи општа и специфична упутства која се односе на вокални развој, као и

алтернатива постојећем музичком материјалу из уџбеника. У други сегмент анализе улази други елемент структуре приручника који доследно прати концепцију уџбеника са конкретним задацима музичких садржаја и директним методичким упутствима која се односе на одређене музичке садржаје.

Резултат анализе садржаја за ширење амбитуса гласа из приручника за учитеље за наставу музичке културе у првом, другом и трећем разреду (штампано издање, 2010, 2005, 2010, у даљем тексту само приручник за одређени разред) представљен је у табели 30, 31, 32 према индикаторима из протокола (прилог 1 и 2).

I Амбитус

1.1 Методичка упутства за ширење амбитуса, регистра у оквиру узраста за прва три разреда основне школе

Квантитативни резултат показује да се захтеви/методичка упутстава из приручника музичке културе налазе у сва три разреда, што указује на став аутора да овом виду вокалног развоја посвећује пажњу у свим посматраним елементима структуре. Општа методичка упутства налазе се у избору музичких садржаја и њихова фреквенција постепено опада у односу на узраст, што нам се чини логичним уколико је аутор поставио систем за ширење амбитуса у прва два разреда. Фреквенција методичких упутстава односи се на четвртину или трећину музичког материјала који се описују у приручнику. Учесталост захтева за ширење амбитуса у задатку часа иста је у првом и другом разреду (8.33%), док у трећем расте (16.66%).

Табела 30: Учесталост захтева/методичких упутстава из приручника за варијаблу амбитус гласа

		I Амбитус		
		1.1 Методичка упутства и захтеви за ширење амбитуса у оквиру регистра у:		
Разред	1. Избору музичких садржаја	2. Активности и сврха активности:		
		а) задатак часа	б) сврха активности (за наставника)	
1.	4	3	8.33%	10 27.77%
2.	3	3	8.33%	11 30.55%
3.	1	6	16.66 %	9 25 %

Квалитативна анализа приручника за прва три разреда *Завода за уџбенике* указала је на систем аутора везан за рад на ширењу обима гласа (I варијабла). У свим приручницима постоји *ШТА* се развија, са прецизирањем амбитуса, а у појединим примерима са навођењем регистра. У методичким упутствима јасно се уочава *ЗАШТО* се амбитус шири на одабраним песмама, као и *ЧИМЕ*, на ком материјалу и *КАКО*, у ком редоследу. Ово је једини приручник који смо анализирали који има јасну методичку апаратуру, обликовану према савременим интенцијама наставе. У даљој интерпретацији резултата износимо анализу из приручника по разредима.

У приручнику за први разред захтеви за ширење амбитуса дати су у задатку часа за песме (*Ко шта уме*, Васиљевић, *Иде маца око тебе*, народна, *Скључао се мали јеж*, народна, *Јесен*, Васиљевић). Упутства за ширење амбитуса налазе се у методичким упутствима за песме/певане бројалице (*Ко пре до мене*, *Ко шта уме*, Васиљевић, *Иде маца око тебе*, народна, *Скључао се мали јеж*, народна, *Иде мали меца*, Марковић, *Јесен*, Васиљевић, *Ја посејам лан*, народна, *Зима*, Васиљевић, *Звук-тон*, Васиљевић, *Авантуре малог Јују*, Бергамо).

Прво упутство за ширење амбитуса јавља се на певаној бројалици *Ко пре до мене*, народна из кога се сазнаје да је полазиште аутора у развоју гласовних способности наслоњено на матерњу музичку мелодију, народни трихорд *ре-ми-фа*. Поред тога, ова врста материјала искуствено је блиска деци, са кретањем мелодије у средњем регистру које веома погодује почетном раду на обликовању гласа и усаглашавању заједничког певања. Као прва у редоследу представља добар полазни музички материјал на коме ће се даље надограђивати музичко вокално искуство. Следе методичка упутства која се хијерархијски усложњавају, са захтевом за процену музичког искуства у певању у различитом регистру, али опет на блиском музичком материјалу (*Иде маца око тебе* и *Скључао се мали јеж*) на коме реално могу показати своје вокалне предиспозиције. Дакле, експлицира се *ШТА* се развија и *ЧИМЕ*, док *ЗАШТО* аутор излаже кроз методичко упутство које се ослања на процену регистра у коме је певана песма изведена. „Мењањем регистра испитују се природне предиспозиције вокалног реаговања ученика. Да ли ће се песма певати у вишем или нижем регистру зависи, дакле, од гласовних могућности већине ученика“ (Приручник за први разред, 2010: 23). Иако је доњи регистар означен као физиолошки даљи за узраст првог разреда, важно је на почетку рада на ширењу амбитуса установити њихове вокалне капацитете, као и лимите у амбитусу, као што ауторка чини са песмом *Иде*

маца око тебе захтевајући певање у доњем и горњем регистру. Самим тим, *Иде маца око тебе* добија другу функционалност у односу на музичку игру која се пева да би се глас ширио ка доњем регистру. Следеће упутство односи се на песму *Иде мали меца*, Марковића, у коме се потврђује претходни став, јер ауторка сугерише да се остане у оквирима потреба вокалног сазревања раног школског узраста: „(...) Мелодија песме је малог опсега (тетрахорд) са постепеним кретањем мелодије навише и наниже. (...) Током школске године, певањем одговарајућих песама, тај опсег се постепено проширује до пентахорда (c1-g1) или секстахорда (c1-a1) са могућим кратким и спорадичним излетима и преко наведеног амбитуса. Но, у првом разреду боље је задржати се у оквиру предложеног опсега како би се избегло рецитовање што се, због неразвијености гласа, често дешава.“ (Приручник за први разред 2010: 25). Сагледавајући садржај, као и начин надограђивања методичких упутстава која се односе на ширење амбитуса гласа увиђа се ситемски приступ на адекватним музичким материјалима са отвореним системом који дозвољава учитељу да користи различит избор са истом сврхом у вокалном развоју.

У приручнику за други разред захтеви за ширење амбитуса налазе се у задатку часа за песме (*Престај, престај кишице*, народна, *Јесен*, Радуловић и *Рачунање*, Ђорђевић). Анализирајући амбитусе ових певаних бројалица/песама уочава се да је амбитус поменут на првој певаној бројалици (*Престај, престај кишице*), амбитуса кварте, са захватањем тона a1, а затим на песми амбитуса сексте, која шири амбитус ка тону c2 (*Јесен*, Радуловић), као и првој песми великог амбитуса (октаве, c1-c2). Можемо констатовати да су захтеви за ширење амбитуса правовремени и предложени за адекватне прве примере на којима се шире горње границе амбитуса.

У приручнику за други разред фреквенција захтева/методичких упутстава за ширење амбитуса гласа већа је, у односу на исте из задатка часа, што нам се чини логичним, јер се у захтеву конкретно прецизира улога музичког материјала, али се не мора објашњавати на материјалу који улази у глобално постављене оквире, осим на кључним првим примерима. Методичка објашњења дата су на следећим музичким садржајима (*Престај, престај кишице*, народна, *Коларићу*, *Панићу*, народна, *Јесен*, Радуловић, *Добар вече суседице*, М. Обрадовић, *Рачунање*, Ђорђевић, *СТИЖЕ НАМ ПРОЛЕЋЕ*, непознати аутор, *Меда Мишко*, дечја, *На камен села Анђелка*, непознати аутор, *Хајде пријатељи*, из Немачке, *Ко се боји вука још*, из филма и *Бака Мара*, Коруновић). Истичемо, важност следећег упутства које даље осветљава систем који аутор

примењује у раду на даљем ширењу амбитуса: „Рад на развоју гласовних способности, између осталог, подразумева и певање песама већег опсега. На овом узрасту тај опсег/амбитус је до октаве, од c1-c2. Природно је, о томе је већ речено, песме мањег амбитуса певају се на почетку школске године. Но, како школска година одмиче тако се и музички материјал постепено надограђује, а захтеви усложњавају. Ова песма је, управо, у функцији рада на ширењу опсега дечјег гласа будући да је њена мелодија одговарајућег обима (c1-c2) и једноставне грађе са постепеним кретањем тонова навише/наниже и карактеристичним скоком *ла-до-сол* (VI-I-V)“ (Приручник за други разред 2005: 34).

У приручнику за трећи разред фреквенција захтева за ширење амбитуса из задатка часа односи се на певање песме/свирање из нотног текста, за границе амбитуса које су освојене у певању, али се сада постављају са аспекта потреба музичког описмењавања и свирања на инструменту. Уопштено упутство из допуне музичким садржајима такође се односи на амбитус песама које се свирају и певају из нотног текста. Може се констатовати да захтеви за даље ширење амбитуса гласа нису дати у задатку часа у приручнику за трећи *разред*, али су дати у методичком упутству за вокални материјал који се изводи по слуху: *Срећна Нова година*, Барић (C dur, c1-a1; у додатку иста песма D dur d1-h1), *Деда Мраз*, Кораћ (cis1 – b1), *Химна Светом Сави*, Станковић (d1-d2), *На Авињонском мосту*, из Француске (g-g1), *Док месец сја*, Лили (c1-a1), *На слово, на слово*, из Енглеске (c1-c2), *Рибарчета сан*, Протић (a-h1) и *Кад си срећан*, из Шведске (c1-b1).

Како бисмо довели у везу систем рада на ширењу амбитуса гласа у трећем разреду, са претходно датим, у прва два разреда, наводимо методичко упутство за прву песму која шири даље границе амбитуса према потребама природног вокалног развоја ученика трећег разреда: „Свакако да је Химна Св. Сави слушана, па можда и певана више пута у току школовања те се ученици не сусрећу са њом, по први пут. Но, тек сада су вокално стасали да је стварно науче и да могу да је певају, пре свега због великог обима мелодије (d1- d2), скокова a1- d2 и комбинације ритма и лигатуре на слоговима „у“ и „срб“ у првом и петом такту“ (Приручник за трећи разред, 2010: 44). Уочена је само једна песма, *На Авињонском мосту*, из Француске која не одговара границама амбитуса за трећи разред, јер је померена ка дубоком регистру (захвата тон g). Очекивало се да ће се доследност у прецизирању амбитуса налазити и у овом методичком упутству, а не уопштен оквир „мелодија је већег обима“ (Приручник за

трећи разред, 2010: 66), јер се за песму *Рибарчета сан*, Протић прецизно наводи да је „(...) у циљу развијања гласовних (обим мелодије a-h1) и интерпретативних способности“ (Приручник за трећи разред, 2010: 77). Све остале песме јасно воде ка систему који је аутор поставио од првог разреда, а то је поступност, доследност, континуитет и сагласност са потребама природног вокалног развоја.

1.2 Додатни музички материјал из приручника за први, други и трећи разред *Завода за уџбенике*

Ово је приручник који додатним избором песама продубљује димензије уџбеника. Принцип који аутор пружа за додатни музички материјал доследан је методичком путу који је већ установљен, што говори о континуитету и јасно постављеној методичкој основи у вокалном развоју на коју се аутор наслања. У приручнику су наведене певане бројалице малог амбитуса (кварте, e1-a1) (*Два се петла побише* и *Ен тен тини*), које глас воде у границама означеним као вокално „језгро“ дечје мелодије, дакле захватањем средњег регистра. Затим, аутор бира додатни избор народних и песама писаних у народном духу (*Вишињчица род родила*, народна, *Зеџ и репа*, Васиљевић, *Ој бадњаче, бадњаче*, манастирска), идући ка дечјој уметничкој песми мањег и већег амбитуса (*Патак*, Тартаља-Калински, *Иде зима*, Фућкар, *Имају ли карте сви*, Томерлин, *Гушчица*, песма из Аустрије). Дакле, од терце, наслоњене на народни трихорд (ре-ми-фа), а потом кварте (c1-f1, d1-g1, e1-a1), ка сексти (c1-a1). Од овог правила одступа музичка игра *Имају ли карте сви*, Томерлина са полустепеном ниже од доње границе предвиђеног амбитуса и регистра, на једном примеру, па се пре може сматрати случајним одступањем, јер се у упутству јасно прецизира амбитус за узраст другог разреда (c1-c2) (према: Приручник за други разред, стр. 62). Затим, аутор даје корпус песама модела и наменских песама (*Ми идемо преко поља* (d1-f1), додолска, *Ресаво водо ладна*, народна (d1-f1), *Фабрика бомбона*, Живковић (c1-f1), *Имам кућу од ивова прућа*, народна (c1-f1) које треба „уметати“ у редослед песама из уџбеника, вероватно према ауторкиним упутствима из *Оријентационог програма*. Како су ово песме малог амбитуса јасно је да су “део предбукварског периода“, па су као такве обавезни део музичког материјала из уџбеника. Њихову улогу у вокалном развоју ауторка експлицира у уводним напоменама приручника, па због важности осветљавања ауторкиног става о интегрисању функције ових песама биће нам допуштено да га цитирамо, иако не улази у квантитативну анализу: „(...) у првом разреду основне школе уче се бројне бројалице и песме (модел и наменске) у функцији а) развоја музичких

способности (ритмичких, гласовних, интерпретативних, навикавања на групно музицирање итд.) и б) постављања звучних представа (клишеа) (...)“ (Приручник за први разред, 2010: 6).

У другом разреду корпус песама које се налазе у додатном музичком материјалу почиње народним песмама (*Дуње ранке, Гуске, патке, Божићна, Зелени се јагодо*). Методичко упутство које их прати уопштено је и односи се на глобално сагледавање амбитуса, мелодијског кретања и скокова. Амбитус предложених песама је квинта (d1-a1, c1-g1) и секста (c1-a1), што је у сагласности са потребама почетног рада у другом разреду. Затим, ауторка предлаже и уметничке песме већег амбитуса (септима, октаве и ноне) и сложенијег мелодијског кретања (*Букварци, Станчић, Ловац Јоца, Барић, Коњић, Деспић*). Последња песма *Коњић, Деспића* има већи амбитус (h-c2), али мелодијску грађу која је блиска деци овог узраста, па иако доњом границом амбитуса (h) одступа од узрасних критеријума, на крају другог разреда може бити одговарајући материјал за наступ одељенског хора. И даље је присутан захтев за певањем наменских песама и модела у функцији таложења звучних наслага (*Сол ми дај, народна (c1-g1), Дошла ми бака на пазар, народна (c1-a1), Редом, редом, Васиљевић (c1-g1), Фарба Мића врата, Чабаркапа (c1-g1), Лазара мајка карала, Васиљевић (d1-a1), Вита је јела, народна (d1-a1), Дошла је зима, Васиљевић (cis1-b1)*). Њихов амбитус је примерен постављеним границама амбитуса за узраст другог разреда.

Упутства која се односе на додатни музички материјал прецизирају амбитус певаних бројалица/песама/музичких игара доследно пратећи систем који је постављен и за обавезни део музичког материјал који се налази у уџбенику, па га можемо сматрати у сагласности са потребама вокалног развоја.

У приручнику за трећи разред такође постоји музички материјал који је адекватна допуна или алтернатива постојећим музичким садржајима из обавезног корпуса песама који се налази у уџбенику. Амбитус предложених песама у границама је сексте и октаве. На почетку су дате песме које се могу певати из нотног текста (*Иде, иде патак, Тартаља-Калински, Додола, народна, Имам кућу од ивова прућа, народна*), па на узрасту трећег разреда као такве нису предмет наше анализе за развој гласовних способности, већ само у контексту развоја вокалне технике.

Од песама које се певају по слуху, ауторка наводи више песама: *Ој, дуледу, дуледу, М. Обрадовић (c1-c2), Срећна Нова година, Барић (d1-d2), Волим, Крстић (c1-*

c2), *Ko udara tako pozno*, Илић-Предраг Миодраг (h-c2) (двоглас), које могу бити алтернатива или допуна садржајима из уџбеника. Због важности осветљавања даљег система који утиче на вертикалу вокалног развоја и даљи наставак континуитета са садржајима из прва два разреда, наводимо методичко упутство: „(...) Тако се у трећем разреду, када се отпочиње са музичким описмењавањем, наставља са певањем по слуху. Један од основних разлога зато је што се оваквим начином рада може развијати висок ниво гласовних/певачких и интерпретативних способности, што не би било могуће у певању песама које се користе приликом учења из нотног текста јер су малог обима и једноставног мелодијско-ритмичког кретања) (Приручник за трећи разред, 2010: 84).

С обзиром на систем који се односи на ширење амбитуса у прва два разреда, а односи се на додатни музички материјал предложен у приручнику, види се усаглашеност са методичким упутствима у трећем разреду, нарочито што је корпус песама проширен на песме већег амбитуса, као и на једну песму која захвата горњи и доњи регистар, предложеном за двогласно извођење. Дакле, може се констатовати да постоји *ШТА* се развија, *ЧИМЕ* и *ЗАШТО* у сва три приручника у оквиру додатног избора музичког материјала. *КАКО* је експлицирано у оквиру уопштеног упутства.

II Интерпретација

2.1 Методичке инструкције у поткрепљивању елемената за интерпретацију: прецизност интонације и ритма, фразирање, музичка артикулација, темпо и динамика

Посматрајући табелу 31 уочава се јављање захтева/методичких упутстава кроз све посматране разреде и кроз све детектоване позиције. Највећа учесталост захтева за изражајним певањем јавља се у току другог разреда у задатку часа (27.77%), као и у методичким упутствима у трећем разреду (25%), дакле за четвртину предвиђеног музичког материјала. Захтеви/методичка упутства јасно су постављени за све разреде, са усложњавањем вертикале у захтевима за интерпретативним изразом који прати потребе и могућности природног вокалног развоја.

Квалитативна анализа указала је на доследност, као у претходно посматраним индикаторима, па је у том смислу аутор наставио да гради систем који активно поткрепљује потребе вокалног развоја, што ћемо документовати анализом појединих упутстава. Јасно се уочава *ШТА* се изражајно пева, *ЧИМЕ*, који су то кључни, а не

дидактички примери песама на којима се ова врста захтева најадекватније и најобухватније решава, затим, са којом улогом, *ЗАШТО* и на који начин *КАКО*.

Табела 31: Учесталост захтева/методичких упутстава за изражајно певање

II Интерпретација			
2.1 Методичка упутства/захтеви у изражајном певању:			
Разред	1. Избор музичких садржаја	2. Активности и сврха активности	
		а) задатак часа	б) сврха активности (за наставника)
1.	1	5 13.88 %	6 16.66%
2.	1	10 27.77 %	7 19.44%
3.	1	5 13.88%	9 25 %

У приручнику за први разред налог за изражајним певањем јавља се у захтевима/методичким упутствима у задатку часа/сврха активности, за песме: *Гласно и тихо певање, Путовање, Зима, Успаванка, Слушамо музику, певамо, глумимо*. Сагледавајући поменуте песме и коресподентност са музичким захтевима и упутствима сва објашњења су адекватна, потпуна, са јасном назнаком у обиму захтева (гласно-тихо, брзо-споро), што је на узрасту првог разреда веома важно, јер се веза са расположењем коју различита тематика поетског текста доноси (радосно, нежно, мирно) јасно наводи.

У приручнику за други разред захтев/методичко упутство за изражајним певањем јавља се у наставним целинама: *Брзо и споро извођење, Добар вече суседице, Трамвај, ауто, воз, Гласно и тихо извођење-појачавање и утишавање, Зима, Стиже нам пролеће, Разговарамо о музици, Певамо и изводимо причу, Певају деца света Блистај, блистај-Мама, мама, Музичка игра за крај школске године*. Као илустрацију повезаности захтева са методичким упутством, а у функцији јасне инструкције наставнику наводимо пример, *Брзо и споро извођење*: „препознавање темпа брзо-споро

у композицијама које се слушају и певају“ и „подстицање уочавања расположења/атмосфере/садржаја композиција на основу темпа“ док у упутству стоји: „...певање песама (за брз темпо *Авантуре малог Јују*, за спор темпо *Јежева успаванка*, I део)“ (Приручник за други разред, 2005: 20). Поткрепљење за вођење рачуна о различитој интерпретацији у оквиру песама различите мере, налазимо у упутству за песму *На камен села Анђелка, непознати аутор*: „...Песма се пева у функцији: а) развијања гласовних способности будући да је у обиму октаве и са скоковима у мелодији и б) поставке троделног ритма валцерског типа у коме је изражен однос дужег и краћег трајања (видети тактове 2, 6, 7) и који, за разлику од троделног ритма у песми *Ево, децо, стиже нам пролеће*, означава врсту меких тродела и захтева благо наглашавање само првог трајања (у такту)“, док у захтеву стоји „подстицање одигравања песме-приче у складу са текстом и музиком“. (ибидем, 50).

У Приручнику за трећи разред *Завода за уџбенике* захтев за изражајним певањем јавља се у свим анализираним позицијама. Инструкције проналазимо у следећим наставним целинама: *Гласно и тихо певање, Разговор о музици, Сребрни воз, С оне стране Дунава, Певају деца света Док месец сја, Ознаке за јачину тонова, Певају деца света На слово, на слово, Рибарчета сан*. Као адекватну допуну у садржају упутстава које се надограђују хијерархијски наводимо захтев/методичко упутство из последње наставне целине *Рибарчета сан*, Протић. Захтев је изражен кроз инструкцију „оспособљавање за изражајно динамичко нијансирање“, док се методичко упутство црпи полифункционални потенцијал песме: „Песма се учи (по слуху) у циљу развијања гласовних (обим мелодије а-h1) и интерпретативних способности (изражајно динамичко нијансирање). Истовремено, опажањем везе између поезије и музике уводимо ученике у разумевање како музика мора да прати ритам језика и оствари одговарајућу атмосферу/расположење“ (Приручник за трећи разред, 2010: 77). Упутства су у великом броју примера јасна и потпуна, што зависи и од потреба које музички материјал треба да задовољи.

Имајући у виду све изнете констатације, у обе посматране варијабле, јасно уочавамо систем који може утицати на професионалне и методичке компетенције наставника чиме се поставља потенцијал за будући вокални рад са ученицима.

Анализа аудио материјал (CD-а) издавачке куће *Завод за уџбенике*

I Амбитус

Аудио-материјал CD 1

1.1 Вокални извођачи

Од укупно 22 песме које чине корпус песама за први разред, ауторка бира 15 (68.18%) за садржај CD-а. Све песме изводи дечји хор или дечји солиста и дечји хор, што је адекватно потребама развоја гласа.

Табела 32: Корпус песама са CD – а за први разред

1. <i>Ко пре до мене</i> (3)	d1-f1	9. <i>Пекарчић</i> , Шкарица (5)	c1-g1
2. <i>Ко шта уме</i> , Васиљевић (3)	d1-f1	10. <i>Звук-тон</i> , Васиљевић (5)	c1-g1
3. <i>Иде маца око тебе</i> , народна (4)	h-e1	11. <i>Рибар</i> , Томерлин (6)	c1-a1
4. <i>Иде мали меца</i> , Марковић (4)	c1-f1	12. <i>Хајде са мном да играш</i> , нар. (6)	c1-a1
5. <i>Јесен</i> , Васиљевић (3)	d1-f1	13. <i>Јежева успавнка</i> , Вукомановић (7)	c1-b1
6. <i>Ја посејох лан</i> , народна (4)	c1-f1	14. <i>Авантуре малога Јују</i> , Бергамо (6)	c1-a1
7. <i>Зимска песма</i> , Васиљевић (3)	d1-f1	15. <i>Хајд на лево</i> , народна (4)	c1-f1
8. <i>Добро јутро, добар дан</i> , Дробни (4)	c1-f1		

1.2 Редослед песама

Амбитус одабраних песама из садржаја аудио материјала, поступан је као и редослед у *Уџбенику*. Од предложеног музичког материјала музичка игра *Иде маца око тебе*, адекватног је амбитуса, али не и регистра, као и *Јежева успаванка*, Вукомановић. Иако минимално одступају, ипак су ван регистра који је прихватљив за просек ученика. Дакле, две песме (9.09%) не одговарају према критеријуму који се односи на регистар. Осталих тринаест песама (59.09%), адекватног је амбитуса и регистра, као и редоследа.

Аудио -материјал CD 2

1.1 Вокални извођачи

Аудио материјал у другом разреду има садржај од 15 песама, што у односу на укупан број песама из *Уибеника* представља (65.21%). Све песме изводи дечји хор и/или дечји солиста у комбинацији са дечјим хором, што је адекватно развоју гласа.

Табела 33: Корпус песама које су садржај CD – а за други разред

1. <i>Престај, престај кишице</i> , нар. е1- а1 (4)	9. <i>Рачунање</i> , Ђорђевић (8) c1- c2
2. <i>Куцање сата</i> , непознати аутор c1- f1 (4)	10. <i>Митку ноге заболеше</i> , нар. c1-а1 (6)
3. <i>Јесен</i> , Радуловић e1- c2(6)	11. <i>Пецање</i> , Васиљевић (5) c1-g1
4. <i>Добар вече суседице</i> , Обрадовић c1-g1 (5)	12. <i>Меда Мишко</i> , дечја (7) c1 -b1
5. <i>Трамвај, ауто, воз</i> , (5) c1-g1	13. <i>Блистај, блистај; Мама, мама</i> c1-а1 (6)
6. <i>Ђак</i> , Басарак (5) c1-g1	14. <i>Хајде пријатељи</i> , из Немачке h -g1 (6)
7. <i>Примили смо вести тазе</i> , (6) c1-а1 Милосављевић	15. <i>Ко се боји вука још</i> , из ц. ф. c1 - c2 (8)
8. <i>Загонетка</i> , Коруновић (6) d1-h1	

1.2 Редослед песама

Редослед песама адекватан је за 14 песама (60.86%), осим песме *Хајде пријатељи*, из Немачке, која захвата дубоки регистар, мада у редоследу претпоследња не одступа од одговарајућег материјала за крај другог разреда.

Аудио- материјал CD 3

На диску за трећи разред налази се десет песма (32.25%) које могу подржати даље ширење гласа. За избор аудио материјала одабране су песме које шире границе амбитуса ка дубоком и високом регистру.

1.1 Вокални извођачи

Избор вокалних извођача је адекватан, јер предложене песме изводе дечји хор и /или дечји солиста.

Табела 34: Корпус песама са аудио материјала за трећи разред (I амбитус)

1. <i>Моје мале патке</i> , из Немачке c1-a1 (6)	6. <i>Рибарчета сан</i> , Протић a-a1 (8)
2. <i>На Авињонском мосту</i> (8) g-g1	7. <i>Сребрни воз</i> , Николић d1-h1 (6)
3. <i>Док месец сја</i> , Лили (6) c1-a1	8. <i>Срећна Нова година</i> , Барић c1-c2 (8)
4. <i>Кад си срећан</i> , из Шведске c1 -b1 (7)	9. <i>Божјићна песма</i> , народна d1-a1 (5)
5. <i>Јесенска песма</i> , Стојанов (6) d1-b1	10. <i>Светосавска химна</i> , Станковић d1-d2 (8)

1.2 Редослед песама

Све песме су адекватног амбитуса, регистра и редоследа, осим песме *Авињонски мост*, из Француске, која шири доњу границу амбитуса дубоког регистра, па је адекватнија за извођење у другом тоналитету. Девет песама има адекватан амбитус, регистар и редослед (29.09%). Четири песме амбитуса су октаве, распоређене пропорционално, што је важно као стална потпора обезбеђивања материјала који одговара раду на гласовним способностима. У овом корпусу песама нарочито су важне песме *Светосавска химна*, Станковић и *Рибарчета сан*, Протић које даље изазивају ширење доње и горње границе високог и дубоког регистра.

Аудио- материјал CD4

Од укупног броја песама (43) колико се налази у уџбенику, на диску се налази 36 песама намењених за певање. Од датог корпуса издвојено је 22 (51.16%) песме за даље поткрепљење раду на гласовним способностима. Све песме делују у смеру рада на развоју гласовних способности у смислу пружања адекватног материјала, а неке од њих шире горње границе високог регистра и доње границе дубоког.

Табела 35: Корпус песама са CD-а 4 (амбитус)

1. <i>Дафина</i> , народна c ¹ -h ¹ (7)	9. <i>Птице се враћају</i> , из Немачке c1-c2 (8)	17. <i>Добио ми тата кеца</i> , Гајић a - c ² (10)
2. <i>Шума</i> , Ристић c ¹ - h ¹ (7)	10. <i>Шушти, шушти бамбусов лис</i> c1-c2 (8)	18. <i>Синоћ мајка оженила Марка</i> , народна e1-h1 (5)
3. <i>О гуски</i> , Тајчевић c ¹ - c ² (8)	11. <i>Стигло је лето</i> , из Данске c1- c2 (8)	19. <i>Синоћ је куца лајала</i> , Васиљевић h- f ¹ (5)
4. <i>Јесте ли видели мога сина Јанка</i> , народна d1-c2 (7)	12. <i>Ближи се лето</i> , н. аутор c1- c2 (8)	20. <i>Солмизација</i> , Роџерс c1- c2 (8)

5. <i>Поранила девојчица</i> , народна d1-c2 (7)	13. <i>Позна јесен</i> , Вукомановић c1- c2 (8)	21. <i>Лествица</i> , c1-c2 (8)
6. <i>Ајде Като</i> , народна c1-c2 (8)	14. <i>Игра коло у педесет и два</i> a - a1 (8)	22. <i>Полустепен</i> , Г.З.С. c1-c2 (8)
7. <i>На ливади</i> , Милојевић c1-c2 (8)	15. <i>Дивно чудо</i> , Деспић c ¹ -h ¹ (7)	
8. <i>Брате Иво</i> , непознати аутор g - g1 (8)	16. <i>Медвед Брундо</i> , Кораћ h - c ² (9)	

1.1 Вокални извођачи

На диску за четврти разред, као и у претходна три разреда, песме изводи дечји хор и/или дечји солиста, па су стога адекватне раду на гласовним способностима.

1.2 Редослед песама

Редослед песама је адекватан. Пошто је доњи регистар уџбеничким комплетом већ проширен у трећем разреду до тона *a*, песма *Брате Иво*, непознатог аутора, одговара датом редоследу. Предложене су још три песме које даље подржавају ширење доње границе амбитуса, *Игра коло* (a-a1), *Медвед Брундо*, *Кораћа*, и *Синоћ је куца лајала*. Како је у *Уџбенику* песма модел *Синоћ је куца лајала* пре песме *Брате Иво*, а на диску је издвојена са свим песмама које се односе на писменост, њен редослед не нарушава постављени систем аутора.

II Интерпретација

2.1 Темпо и динамика у складу са карактером песме

Аудио- материјал CD 1

Од предложеног корпуса од 22 песме, аутор бира 15 песама (68.18%) за избор садржаја на аудио материјалу. Од предложеног избора 14 (63.63%) је адекватно према процењеном индикатору. Песме одабране као адекватне за узор у интерпретацији су: *Ко пре до мене*, *Ко шта уме*, *Васиљевић*, *Иде мали меца*, *Марковић*, *Јесен*, *Васиљевић*, *Ја посејам лан*, народна, *Зимска песма*, *Васиљевић*, *Добро јутро*, *добар дан*, *Пекарчић*, *Шкарица*, *Звук-тон*, *Васиљевић*, *Рибар*, *Томерлин*, *Хајде са мном да играш*, народна, *Авантуре малог Јују*, *Бергамо*, *Јежева успаванка*, *Вукомановић*, *Хајд налево*.

Једна песма *Иде маца око тебе* има неадекватан регистар и гласно извођење, па смо је сврстали у неадекватне.

Аудио- материјал CD 2

Од 23 песме из уџбеника ауторка бира 18 (78.26%) за садржај аудио материјала. Скоро све песме из овог корпуса, адекватне су за интерпретацију. Њихов темпо и предложена динамика развијенији су у односу на песме које су се певале у другом разреду и сходно томе су и постављене. Седамнаест песама (73.91%) одговара даљем раду на интерпретативном изразу: *Престај, престај кишице*, народна, *Куцање сата*, непознати аутор, *Јесен*, Радуловић, *Добар вече суседице*, Обрадовић, *Трамвај, ауто, воз*, *Изгубљено пиле*, Бак, *Басарак*, *Примили смо вести тазе*, Милосављевић, *Загонетка*, *Коруновић*, *Рачунање*, *Ђорђевић*, *Митку ноге заболеше*, народна, *Пецање*, Васиљевић, *Меда Мишко*, дечја, *Блистај, блистај*, *Мама, мама*, *Ко се боји вука још*.

Само једна песма делимично одступа од предложеног индикатора за процењивање: *Хајде пријатељи* (неадекватан регистар, гласно).

Аудио - материјал CD 3

Корпус песама у трећем разреду је 31 песма. Од предложеног избора аутор бира 26 (83.87%) за садржај CD-а. Од предложеног избора 22 песме имају темпо и динамику која одговара карактеру песама (70.96%). Од предложеног избора пет је песама модела. Њихову функционалност у певању текстом, видимо на узрасту другог разреда, што би требало уврстити у аудио материјал који припада корпусу песама другог разреда, док се на овом узрасту очекује њихово певање солмизацијом. Ипак, уврстили смо их у музички материјал који доприноси подржавању интерпретације и на овом узрасту, јер у себи носе полифункционални потенцијал. Од осталих песама у адекватан избор одабране су: *Под оном гором*, народна, *Вејавица*, Станчић, *Изгубљено пиле*, Томерлин, *С оне стране Дунава*, народна, *У Будиму граду*, народна, *Ја посејох лубенице*, народна, *Звончићи*, Пиерпонт, *Моје мале паткице*, из Немачке, *Док месец сја*, Лили, *Кад си срећан*, из Шведске, *Јесенска песма*, Стојанов, *Рибарчета сан*, Протић, *Сребрни воз*, Николић, *Срећна Нова година*, *Божјићна песма*, народна, *Светосавска химна*, Станковић.

Песме које нису довољно одговарајуће према процењеном индикатору спадају у ред песама које су важније за музичко описмењавање: *Иду, иду*, *мрави*, *У Ивана*

господара, Поскакуша (умерени темпо, гласно). *На Авињонском мосту*, из Француске сврстана је због дубоког регистра у песме које нису адекватне, мада су њене метроритмичке карактеристике веома повољне, као и предложени темпо.

Аудио- материјал CD4

Од укупно 43 песме из избора у *Уџбенику*, ауторка бира 36 песама за садржај CD-а. У корпус адекватних песама сврстали смо 32 (74.41%) песме: *Додолица, народна, Дуње ранке, народна, Вишњицица, народна, Разгранала грана, народна, Два се петла побише, народна, Ој, јаворе, јаворе, народна, Врани се коњи играју, народна, Спустила се густа магла, народна, Божић, Божић, народна, Шума, Ристић, О гуски, Тајчевић, Јесте ли видели мога сина Јанка, Поранила девојчица, Птице се враћају, Магарац и кукавица, Зелтер, Стигло је лето, из Данске, Поранила девојчица, Игра коло у педесет и два, Дивно чудо, Медвед Брундо, Добио ми тата кеца, Лазара мајка, Синоћ је куца лајала, Солмизација, Роџерс, Полустепен, Г.З.С.*

Пет песама (11.62%) није адекватно карактеру: *Гласићи нам тихо брује* (гласно), *Лепо ти је рано уранити* (лагани темпо, гласна), *Дафина, народна* (умерено брза, гласна), *Лествица* (споро, гласна), *Г. З. С., Шушти, шушти, из Јапана* (гласна, умерено брзо).

2.2 Музички садржај који се изводи вишегласно

У четвртом разреду ауторка предвиђа три песме (6.97%): *Ајде Като, народна, На ливади, Милојевић, Брате Иво*, непознати аутор. У односу на укупан корпус песама, оне представљају даљи материјал на развоју интерпретативног израза, само као смерница у интерпретацији.

1.3 Анализа и интерпретација резултата уџбеничког комплета у издању издавачке куће *Klett*

Анализу *уџбеника музичке културе* мр Гордане Илић започели смо описом концепције уџбеника. Структура уџбеника за први и други разред подељена је на четири области према музичким активностима: *Најлепше песме*, *Веселе игре*, *Тајне свирања*, *Чаролија слушања музике*. Пошто редослед песама није јасно видљив из овако компоноване структуре, постоји више начина да се направи избор који ће учитељ следити. Како тема рада захтева увиђање система који аутор нуди уџбеничким комплетом прибегли смо редоследу песама који је аутор препоручио у *Предлогу годишњег плана рада* [оријентациони план] из приручника. Према задатим варијаблама из протокола за анализу уџбеника добијени су следећи резултати које износимо по разредима.

I Амбитус

Уџбеник за први разред

1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар

Од предложених 19 песама/музичких игара/певаних бројалица, 5 (26.31%) не задовољава постављени критеријум за границе амбитуса у оквиру регистра, што представља нешто више од четвртине музичког материјала. Осталих 14 (73.68%) песама имају адекватан амбитус и регистар.

Табела 36: Корпус песама из уџбеника за први разред издавачке куће *Klett*, амбитус и регистар

1. <i>Срећа ђака првака</i> , Г. Илић c ¹ -e ¹ (3)	6. <i>Чика Мрак</i> , Анђелковић c ¹ -g ¹ (5)	11. <i>Пада снежак</i> , Коруновић c ¹ -a ¹ (6)	16. <i>Рачунање</i> , Борђевић c ¹ -c ² (8)
2. <i>Ала је леп овај свет</i> , Г. Илић h-f ¹ (5)	7. <i>Зеџ коло води</i> , Коруновић c ¹ -g ¹ (5)	12. <i>Саобраћајац</i> , Хиба c ¹ -a ¹ (6)	17. <i>Бубањ зове</i> , Коруновић g ¹ -c ² (4)
3. <i>Звук и тон</i> , Г. Илић h-a ¹ (7)	8. <i>Шетња</i> , народна d ¹ -a ¹ (5)	13. <i>Висибаба</i> , e ¹ -a ¹ (4)	18. <i>Берем, берем</i> <i>грожђе</i> c ¹ -a ¹ (6)
4. <i>На крај села жута кућа</i> , народна e ¹ -g ¹ (3)	9. <i>Деда Мраз</i> , Илић c ¹ -a ¹ (6)	14. <i>Ситна је киша падала</i> , народна c ¹ -a ¹ (6)	19. <i>Седи жаба сама</i> , Илић c ¹ -a ¹ (6)
5. <i>Иде маца око тебе</i> , h-e ¹ (5)	10. <i>Ко пре до мене</i> d ¹ -f ¹ (3)	15. <i>Рођенданска</i> , непознати аутор c ¹ -a ¹ (6)	

1.2 Редослед песама у односу на амбитус и регистар

Анализа индикатора која се односи на редослед песама према амбитусу и регистру, показала је да поред наведених пет песама, певана бројалица *Ко пре до мене* малог амбитуса (терце), према принципу поступности мора доћи много раније у редоследу. На пример песма *Звук-тон*, Илић, великог амбитуса (септима), са захватањем тонова доњег регистра, у редоследу је раније постављена у односу на поменуто певану бројалицу, која је при том блиска генетском музичком наслеђу, састављена од тонова *ре-ми-фа*. И песма *Висибаба*, Астрарџијеве, амбитуса кварте, налази се у другом делу уџбеника, али њен редослед не мора нужно доћи раније. Дакле, шест песама (31.57%), од деветнаест не одговара постављеном индикатору. Тринаест песама (68.43%) адекватно је потребама вокалног развоја ученика првог разреда. Међутим, две песме неадекватно шире горње границе амбитуса (10.52%), као и три песме које шире границе дубоког регистра (15.78%).

Уџбеник за други разред

1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар

Од 18 песама само једна нема одговарајући регистар (5.55%). Резултат у другом разреду иде у корист музичког материјала који подржава адекватан амбитус и регистар (94.45%).

Табела 37: Корпус песама из уџбеника за други разред, Klett према амбитусу и регистру

1. <i>Патак, Ј. Битенџ</i> c ¹ -f ¹ (4)	6. <i>Ала, веје, веје, С. Коруновић</i> d ¹ -h ¹ (6)	11. <i>Добар вече суседице, Обрадовић</i> c ¹ -g ¹ (5)	16. <i>Нестаини дечаџи, Ј. Маринковић</i> d ¹ -a ¹ (5)
2. <i>Кока снела јаје, Горењшек</i> h-a ¹ (7)	7. <i>Деда Мраз, Битенџ</i> d ¹ -h ¹ (6)	12. <i>Јованина и Андријина загонетка, Г. Илић</i> c ¹ -c ² (8)	17. <i>Иш, иш, иш, ја сам мали миш, непознати аутор</i> e ¹ -g ¹ (3)
3. <i>Коларићу, Панићу, народна</i> c ¹ -a ¹ (6)	8. <i>Кукавица, Томерлин</i> c ¹ -g ¹ (5)	13. <i>Мамино коло, Ј. Прелаз</i> d ¹ -h ¹ (6)	18. <i>Петлић, Главник</i> d ¹ -b ¹ (6)
4. <i>Јесен, С. Коруновић</i> c ¹ -a ¹ (6)	9. <i>Божих, Божих, народна</i> c ¹ -a ¹ (6)	14. <i>Блистај, деџа из Француске</i> c ¹ -a ¹ (6)	
5. <i>Вишњиџиџа род родила, народна</i> c ¹ -a ¹ (6)	10. <i>Зечје ухо, М. Петров</i> c ¹ -a ¹ (6)	15. <i>Зелени се јагодо, народна</i> c ¹ -a ¹ (6)	

1.2 Редослед песама у односу на амбитус и регистар

Песме које смо анализирали из уџбеника за други разред у великој мери одговарају постављеном индикатору. Неадекватност редоследа примећује се у две песме (11.11%). Песма *Кока снела јаје*, Горењшек, амбитуса септима, захвата доњи регистар (тон **h**), па је њено место ван узрасног амбитуса. Певана бројалица *Иш, иш, иш*, амбитуса терце, у редоследу пред крај уџбеника, не одговара принципу поступности. Две трећине песама амбитуса је сексте, чак њих 12 (66.67%), док је три песме амбитуса квинте (16.67%). Пет песама (*Деда Мраз*, Битенц, *Ала веје, веје*, Коруновић, *Петлић*, Главник, *Мамино коло*, Прелаз и *Јованина и Андријина загонетка*, Илић) шире амбитус ка горњем регистру, преко границе коју би требало освојити у првом разреду. Дакле, музички материјал из уџбеника обезбеђује музички материјал који даље изазива природни вокални развој у пет музичких примера (27.77%).

Уџбеник за трећи разред

1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар

Од укупно 15 песама из избора датог у уџбенику за трећи разред, анализирали смо пет песама (33.33%) према постављеном критеријуму за избор музичког материјала погодан за подршку и развој гласовних способности. Ауторка бира песме у границама обима који је постављен у другом разреду, тако да нема песама које даље изазивају ширење амбитуса, већ остају у оквирима „освојеног“ из другог разреда. Само једна песма (6.66%) амбитуса је октаве, па се може констатовати, с обзиром на велики број песама малога амбитуса, из разлога почетног рада на музичком описмењавању, могућност за стагнацију вокалног развоја. Предложени корпус песама веома је мали, а преостале песме амбитуса кварте и квинте захватају средњи регистар и не могу одговорити захтевима даљег ширења амбитуса развоја гласа, како би обезбедили даље потребе дечјег вокалног сазревања. Констатовано је да нема песама које би шириле доње и горње границе високог регистра у односу на освојене у другом разреду.

Табела 38: Корпус песама из уџбеника за трећи разред, амбитус и регистар

Назив песме	Амбитус
1. <i>Рођенданска песма</i> , н. аутор	(c ¹ -a ¹) (6)
2. <i>Снег</i> , Б. Стефановић	(d ¹ - h ¹) (6)
3. <i>Мој деда</i> , Петров	(c ¹ - a ¹) (6)

4. <i>На слово, на слово</i> , из Енглеске	(c ¹ - c ²) (8)
5. <i>Имају ли карте сви</i> , Томерлин	(cis ¹ - a ¹) (6)

1.2 Редослед песама у односу на амбитус и регистар

Редослед песама је одговарајући. Песма *Имају ли карте сви*, Томерлина, може бити и раније у редоследу, али не нужно, пошто претходно постоји музички материјал који води поступности. У редоследу се јављају песме које подржавају развој гласовних способности, али не и оне које даље изазивају ширење граница амбитуса.

Уџбеник за четврти разред

1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар

Седам песама (36.84%) од укупно 19 из уџбеничког корпуса, предложено је за даљи рад на развоју гласа, за ширење амбитуса ка дубоком и високом регистру. За предложену ауторску песму *Ој, дуледу, дуледу*, Илић, нема нотног записа у уџбенику, ни у приручнику, у виду додатног избора песама. Дакле, за једну песму није било могуће одредити амбитус и регистар (5.26%). Две песме (10.52%) изазивају ширење горње границе амбитуса у односу на трећи разред. За изазивање доње границе амбитуса предложене су две песме (*Има једна Марија* и *Садила сам босиљак*), са захватањем тона **h**, као и једна која шири и доњи и горњи регистар (*Ближи се, ближи лето*, Станчић).

Табела 39: Корпус песама из уџбеника за четврти разред, *Klett*, амбитус и регистар

1. <i>Садила сам босиљак</i> , народна h - a1 (7)	5. <i>Веверица</i> , Г. Илић d1 - d2 (8)
2. <i>Ој дуледу, дуледу</i> , Илић (?) /	6. <i>Има једна Марија</i> , Г. Илић h - a1 (7)
3. <i>Ко удара тако позно</i> , непознати аутор e1 - c2 (6)	7. <i>Ближи се ближи лето</i> , Станчић h - d2 (10)
4. <i>Синоћ мајка оженила Марка</i> , народна d1- h1 (6)	

1.2 Редослед песама у односу на амбитус и регистар

Редослед песама је адекватан. Прва песма амбитуса је септима, затим три песме амбитуса сексте, са захватањем горњег регистра, остају у оквиру већ „освојеног“ амбитуса и регистра. Недостају песме које захватају ширу доњу границу дубоког регистра. У првом разреду, ауторка предложи три ауторске песме које захватају тон **h**, док у четвртом разреду нема песама које изазивају даље ширење граница дубоког регистра, па се поставља питање система који се предлаже за даље изазивање вокалног развоја певањем песама које могу ширити амбитус ка дубоком регистру који је физиолошки ближи узрасту четвртог разреда.

II Интерпретација

2.1 Мера, тематика, музичка артикулација, фраза, темпо и динамика

Уџбеник за први разред

Уџбеник издавачке куће *Klett* не садржи нотне примере песама за уџбеник првог разреда, па је анализа обављена посредним путем, јер се нотни записи песама и игара, са описом динамичких ознака и темпа налазе у приручнику за први разред, као интегрални део уџбеничког комплета.

Табела 40: Корпус песама из уџбеника за први разред (II интерпретација)

1. <i>Срећа ђака првака, Г. Илић</i>	**	11. <i>Пада снежак, Ст. П. Коруновић</i>	***
2. <i>Ала је леп овај свет. Г. Илић</i>	**	12. <i>Саобраћајац, Хиба</i>	***
3. <i>Звук и тон, Г. Илић</i>	**	13. <i>Висибаба, В. Астрарџијева</i>	***
4. <i>На крај села жути кућа, народна</i>	**	14. <i>Ситна је киша падала, народна</i>	**
5. <i>Иде маца око тебе, народна</i>	**	15. <i>Рођенданска, непознати аутор</i>	**
6. <i>Чика Мрак, Р. Анђелковић</i>	***	16. <i>Рачунање, В. Ђорђевић</i>	*
7. <i>Зећ коло води, Ст. П. Коруновић</i>	*	17. <i>Бубањ зове, Ст. П. Коруновић</i>	**
8. <i>Шетња, народна</i>	*	18. <i>Берем, берем, грозђе, народна</i>	**

9. <i>Деда Мраз, Г. Илић</i>	**	19. <i>Седи жаба сама, Г. Илић</i>	**
10. <i>Ко пре до мене</i>	**		

Од деветнаест песама, пет песама је веома повољно за постављање и изазивање интерпретативног израза. Три песме (15.78%) минимално су адекватне захтевима за изражајно певање (*Зећ коло води*, народна, *Шетња*, народна и *Рачунање*, Ђорђевић), из разлога недостатка података или саме мелопоетске грађе која по својим карактеристикама одступа од почетног музичког материјала који у првом разреду може бити повољан за увођење у изражајно певање, јер су аугментоване и не садрже ознаке за темпо и динамику. Дванаест песама (63.15%) делимично је одговарајуће, а четири песме задовољавају постављене индикаторе (21.05%), што у даљој анализи квалитативно образлажемо.

Од укупно 19 песама, девет има назначену врсту темпа у нотном запису. За остале песме аутор предлаже да се изведу према карактеру песме, што не даје довољно прецизну информацију како песму треба извести. Највећи број песама је у умереном темпу, једна у лаганом. Постоје примери песама, попут *На крај села*, народна, које су адекватне по својој мелопоетској грађи, једноставности и блискости коју овај узраст захтева, међутим, аутор донекле мења карактер песми, јер захтева лагани темпо, за песму која има више строфа и захтева полетно извођење, са јасном дикцијом уз средње гласу динамику, па са таквим предлогом више води монотонији у певачком изразу. Због неадекватног темпа и не навођења динамике, сврстана је у музички материјал који само делимично подстиче елементе изражајности. Песма *Ситна је киша падала*, народна, предвиђена је да се пева умереним темпом, без назначене динамике. Како су дуга трајања на крајевима фраза, умерени темпо их још више истиче, па ће свакако ученицима бити тешко да испевају прецизно крајеве фраза, што ће мењати ритмички образац песме. Мелодијско кретање прво навише, а затим наниже у сагласности са поетским текстом захтева *crescendo* и *decrecendo* извођење, спада у теже елементе изражајности које још увек на овом узрасту не могу прецизно да примене у вокалном изразу. Ово је једина песма троделног ритма, поред песме *Звук и тон*, Илић, па је у том смислу значајна као музички материјал који одступа од извођења песама дводелног ритма. Управо стога, овај тип песама није адекватан уколико има умерени темпо и дуга ритмичка трајања, јер истиче физиолошка ограничења, због малог капацитета плућа.

Почетак песме на истом тону такође је отежавајући за интонативну прецизност. Песма *Седи жаба сама*, Илић, има адекватну ритмичку окосницу, али је веома захтевна јер има прикривени узмах који се поклапа са логиком текста, па у том смислу морају бити врло спретни у извођењу фраза. Тематика ове песме је одговарајућа, али нема података о темпу, док је динамика наглашена у упутству (*mp* први део песме, *mf* други део). Песме које својим темпом и динамиком адекватно наводе на сагласност са поетским текстом у доношењу карактера песме адекватне су за примере: *Чика Мрак*, *Анђелковић*, *Пада снежак*, *Коруновић*, *Висибабa*, *Астраријијева*, *Саобраћајац*). Песма *Деда Мраз*, Илић, адекватне је динамике и мелопоеетске грађе, али нема назначен темпо, те стога није прецизирано како се песма пева. Њено мелодијско кретање често је на истом тону, а у петом и шестом такту јављају се узастопни скокови терце навише и кварте наниже, а затим опет остајање на истом тону, што су све тежи елементи за певање уколико је темпо брз, као што то мелопоеетски садржај захтева. Песма *Висибабa*, иако нема назначену динамику, веселог је карактера, што је аутор нагласио, а због своје једноставне мелопоеетске грађе и интересантног поетског текста који одговара овој врсти извођења, јасно може да га подстакне у интерпретативном изразу. Затим, *Бубањ зове*, Коруновић, захвата део високог регистра, па је у том смислу песма неповољна за овај узраст, али има назначен темпо марша, па је делимично адекватна, јер подстиче различиту врсту извођења у односу на ону коју су до тада изводили, па се у том смислу може сагледати. Уџбеник музичке културе за први разред издавачке куће *Klett* у свом избору песама даје профил музичког материјала који садржи различита расположења.

Како би сагледали могућност за различит интерпретативни израз песама певаних у молским тоналитетима, добили смо следећи резултат у Табели 41. Највећи број предложених песама је у Це-дуру. Прве песме на којима почиње вокална репродукција и изазивање могућности за рад на интерпретативним способностима, такође су у Це-дуру, што није довољно, с обзиром на то да се вокална репродукција и интерпретација мора градити на песмама оба тонска рода.

Табела 41: Тоналитет песама у избору аутора уџбеника за први разред издавачке куће *Klett*

Тонски род	процент	Тоналитет	N	%
дурски	89.48%	C dur	16	84.22%
		D dur	/	/
		D mol	/	/

МОЛСКИ		G dur	1	5.26%
	10.52%	F dur	/	/
		← Песме које хармонски одступају од западног тонског система	2	10.52%

Уџбеник за други разред

Од осамнаест песама, две песме (11.11%) минимално су адекватне, док је највећи број песама, 10 (55.55%) које по својим карактеристикама делимично одговарају, а шест песама (33.33%) у потпуности одговара постављеним индикаторима за обезбеђивање музичког материјала који може утицати на изражајност у интерпретацији.

Табела 42: Корпус песама из уџбеника за други разред (II интерпретација)

1. Патак, Ј. Битениц	***	11. Добар вече, суседице, Обрадовић	***
2. Кока снела јаје, Горењшек	**	12. Јованина и Андријина загонетка, Г. Илић	**
3. Коларићу, Панићу, народна	**	13. Мамино коло, Л. Прелаз	**
4. Јесен, С. Коруновић	***	14. Блистај, дечја из Француске	**
5. Вишњицица род родила, народна	**	15. Зелени се, јагодо, народна	***
6. Ала, веје, веје, С. Коруновић	***	16. Нестаини дечаџи, Ј. Маринковић	**
7. Деда Мраз, Битениц	***	17. Иш, иш, иш, ја сам мали миш, непознати аутор	*
8. Кукавица, Томерлин	**	18. Петлић, Главник	**
9. Божих, Божих, народна	*		
10. Зечје ухо, М. Петров	**		

Систем који ауторка гради од првог разреда преноси се и на други разред. Песме су већином веселог карактера, захтевају живо и полетно извођење, мада ауторка у неким песмама инсистира на умереном извођењу и аугментацији тонских трајања, као и у првом разреду, а да поетски текст и карактер песме то не подржавају. На пример, за песму *Нестаини дечаџи*, Маринковића, наведено је да се изведе „весело у умереном темпу“ (в. Приручник за други разред, 2010: 25), а мелопоетска структура песме

иницира сасвим друго извођење, нарочито што су трајања на крајевима фраза поново дуга (због аугментације). (в. Приручник за други разред, 2010: 51).

У корпусу песама налазе се народне песме, али и уметничке песме писане на стихове наших песника (Ј. Ј. Змај, Љ. Поповић, Ј. Г. Миленко, С. Гргић, Д. Максимовић). У предложеном избору налазе се и ауторске песме за које су текст и музику писали композитори, као и ауторка (Битенц, Горењшек, Коруновић, Илић). Ова врста песама преовлађује у корпусу предложених песама. Од четири народне песме две су сложеније за извођење (*Вишњицица* и *Божих*, *Божих*) због ритмичке окоснице, честих дугих трајања на крају фразе и короне која додатно продужује трајање, због физиолошких ограничења, малог капацитета плућа и недовољне певачке издржљивости овога узраста. Нарочито је неповољно уколико се изводе умереним темпом који карактер песме *Божих* иницира, мада га аутор не наводи. Отежавајућа околност је што песма *Божих*, *Божих* има велики број строфа, што додатно умара вокални апарат који треба да донесе миран и свечан израз на дугим трајањима извођењем тихе динамике, како је то предлог аутора. Ова врста песама, а позивамо се на вишегодишње искуство у раду са децом у школи вежбаоници, изазов је и у четвртом разреду за правилну интерпретацију. Песма *Вишњицица*, народна, ипак је груписана са материјалом који делимично може одговарати, јер је први део песме повољан, а како је назначено извођење „полетно и весело у мецофорте динамички“ може бити делимично адекватна, иако има половине на крајевима фраза и корону, на којој ауторка инсистира. Песма *Кока снела јаје*, Горењшек, има често мелодијско кретање на истом тону, па у комбинацији са текстом (ко-ко-ко-ко-дак, ко-ко-ко-дак, ко-ко...) који се два пута понавља може лако довести до непрецизног интонативног извођења и асимилације сугласника. Песме које иницирају даљи рад на интерпретацији у смислу могућности за динамичко нијансирање и рад на јасној дикцији предложене су за музички садржај мањег амбитуса, адекватне мелопоетске структуре и темпа и динамике у сагласности са карактером, попут *Добар вече*, *суседице*, Обрадовић, *Патак*, Битенц, *Јесен*, Коруновић, *Ала веје*, *веје*, Коруновић, *Деда Мраз*, Битенц и *Зелени се*, *јагодо*, народна. Песма из Француске *Блистај*, иако изузетно повољна за доношење динамичког нијансирања у оквиру фразе, не пружа довољно адекватну ритмичку окосницу, јер мелодија не подржава тачно акцентовање појединих речи, док темпо није назначен. Само су две песме троделне ритмичке врсте (*Деда Мраз*, Битенц, и *Зечје ухо*, Петров). Песма *Зечје ухо*, Петров, изводи се као музичка игра, па аутор на њој предвиђа *crescendo* и

decrecendo извођење. Међутим, пошто у нотном тексту стоји *allegro* извођење, а мелодијско кретање је често на истом тону, музички материјал не може довести до интерпретативног израза који аутор очекује. Због тога је сврстана у делимично адекватан материјал.

Анализом је утврђено да нема ни једне песме молског тонског рода, што не можемо сматрати довољно подстицајним за ширење „палете“ изражајности у певању, нарочито што такве песме доносе другачију конативну атмосферу и расположење које је у потпуној супротности са песмама дурског тонског рода.

Табела 43: Тоналитет песама у избору аутора уџбеника за други разред издавачке куће *Klett*

Тонски род	процент	Тоналитет	N	%
дурски	18 (100%)	C dur	14	77.78%
		D dur	3	16.67%
молски	/	D mol	/	/
		B dur	1	5.55%
		F dur	/	
		Песме које хармонски одступају од западног тонског система	/	

Уџбеник за трећи разред

Од укупно 15 предложених песама/музичких игара издвојили смо корпус песама које могу бити адекватне у даљем раду на развоју изражајног певања. У овом уџбенику приметно је опадање броја песама у односу на прва два разреда, па је и број адекватних за могућу интерпретацију веома мали, нарочито што су неке песме искључиво намењене музичкој писмености и не носе полифункционални потенцијал. Само осам песама (53.33%) издвојено је као корпус песама које ауторка наводи са циљем обезбеђивања могућности за различит интерпретативни израз. Издвојили смо две песме (13.33%) (*Снег*, Стефановић и *На слово, на слово*, из Енглеске) адекватне за даљи рад на интерпретацији, 6 је делимично адекватно (40%), што не сматрамо довољно добрим резултатом који може да обезбеди даљи рад на интерпретативном виду вокалног развоја.

Табела 44: Корпус песама из уџбеника за трећи разред (интерпретација)

1. <i>Рођенданска песма</i>	**
2. <i>Ми идемо преко поља, народна</i>	**
3. <i>Снег, Б. Стефановић</i>	***
4. <i>Сол ми дај, народна</i>	**
5. <i>Мој деда, Петров</i>	**
6. <i>На слово, на слово, из Енглеске</i>	***
7. <i>Ерско коло, народна</i>	**
8. <i>Имају ли карте сви?, В. Томерлин</i>	**

Осим песама *На слово, на слово*, *Снег*, *Стефановића*, *Имају ли карте сви?*, запажа се сиромашан избор у материјалу који се може различито фразирати. Остале песме су мањег амбитуса, без назначеног темпа и динамике, са карактером који најчешће прати весело извођење, па је палета расположења које избор песама иницира скромна. Иако неке песме, попут *Рођенданске*, *Ерског кола*, народна, *Сол ми дај* и *Ми идемо преко поља* имају изузетно повољну мелодијско ритмичку структуру, мали амбитус и могућност за различит карактер у извођењу, аутор их са том намером не наводи јер су искључиво део музичког материјала намењен писмености. Недостатак динамичких ознака умањује њихов полифункционални потенцијал, јер нису јасно означене како их треба изражајно изводити.

Једина песма која може подржати различито фразирање и извођење у складу са карактером је предложена песма *На слово, на слово*, из Енглеске, што је у односу на цео корпус минимално довољно. Песма/музичка игра *Имају ли карте сви?*, Томерлина има назначену динамику, али не и темпо, па наставник нема информацију како ову песму може изводити, мада њен мелопоетски садржај јасно води ка лаганом извођењу, са могућношћу за смену *stacatto* и *legato* извођења, што се из предложеног нотног записа не види, али се ова врста објашњења може очекивати у приручнику, јер је ово једина песма која би могла имати ову врсту захтева у трећем разреду.

Уџбеник за четврти разред

Од 19 песама из укупног корпуса, издвојили смо 16 (84.21%). У избор нису укључене песме које су већ понављане у првом, другом и трећем разреду, једноставне

су мелопоетске грађе и служе само извођењу из нотног текста (*Срећа ђака првака*, Илић, *Патак*, Битенц и *Рођенданска*, непознати аутор). Седам песама (36.84%) адекватне су према предложеном темпу и динамици у односу на карактер који носе у мелопоетској структури. За једну ауторску песму (5.26%) није било могуће одредити темпо и динамику јер је нема у уџбенику, као ни у приручнику (*Ој, дуледу, дуледу*, Илић). Осам песама (42.10%) делимично је адекватно према постављеном индикатору.

Табела 45: Корпус песама за четврти разред (интерпретација)

1. <i>Садила сам босиљак, народна</i>	***
2. <i>Јесен</i> , Ђуровић	***
3. <i>Ој дуледу, дуледу</i> , Г. Илић	/
4. <i>Лазара мајка грдила</i> , народна	**
5. <i>Ситна је киша падала</i> , народна	***
6. <i>Блистај</i> , из Француске	**
7. <i>Спустила се густа магла</i> , народна	**
8. <i>Ко удара тако позно</i> , аутор непознат	**
9. <i>Трешњице</i>	***
10. <i>Бумбар делипар</i> , М. Мишков	***
11. <i>Синоћ мајка оженила Марка</i> , народна	**
12. <i>Поклон за Сергеја</i> , Илић	**
13. <i>Додола</i> , народна	***
14. <i>Веверица</i> , Г.Илић	**
15. <i>Има једна Марија</i> , Г. Илић	**
16. <i>Ближи се, ближи лето</i> , Б. Станчић	***

Од предложених песама у уџбенику за четврти разред примећује се већи број песама које подржавају различито извођење. Тематика песама је разноврсна и подстиче различиту врсту интерпретације (весело, сетно, разиграно, нежно, свечано, шаљиво), што је у односу на трећи разред много адекватније даљем раду на интерпретацији. Навешћемо неке од примера који могу утицати на даљи развој интерпретативног израза, али су према подацима из уџбеника сврстане у различите категорије.

На пример песма *Ко удара тако позно?*, непознатог аутора, предложена је да се изведе тр у лаганом темпу, што не одговара у потпуности могућностима које

мелопоеетски текст пружа, нарочито рефрен, како се не би осетио монотон певачки израз кроз дуги низ строфа. Аутор такву могућност не предвиђа. Метричка структура песме повољна је, као и још неке народне песме попут *Синоћ мајка оженила Марка*, где ученици добијају могућност да певају песме мешовитог ритма. Песма је у е mol-у, па је изузетно важна као музички материјал који пружа могућност за различиту интерпретацију у односу на песме дурског тонског рода. Састављена је из два дела, са четири фразе (обележено у нотном запису), што даје могућност да се предложене фразе изведу према предлогу аутора. Међутим, поред свих погодности, ова врста материјала има мелодијски покрет који већини речи мења акценат. Померања акцента јављају се и на речима: љдара-удара; нѐма (у значењу тиха) - немã; на кãпији - капИји, зãтвореној - затворѐној, кãлуђери -калуђѐри, скрõмнoме - скромнõме, проху̀јали - прохујãли. Дакле, од шест строфа, у пет строфа се говорни и музички акценат не поклапају, што утиче и на целокупан утисак при интерпретативном извођењу.

Песма Мишкова, *Бумбар делинар*, изузетно је повољна за различиту врсту музичке артикулације у оквиру фраза, са којом се до тада нису сусретали. Наиме, ритмичка окосница је једноставна, док је предложени темпо брз (*allegro*), па захтева јасну артикулацију у испевавању мелопоеетског садржаја. Скок сексте јавља се као контраст првом делу мелодије у 12. такту, а затим у наставку узастопним силазним и узлазним скоковима терце. Динамика је *mf* током целе песме, мада би свакако динамичка нијансирања подржана и текстом песме била подстицајнија на овом узрасту. Малог је амбитуса, па испевавање у брзом темпу иако захтева велику спретност, омогућено је мелодијским кретањем, нарочито у другом делу мелодије. Музичка артикулација подржава *portato*, чак *martelato* извођење у смени са *legato* извођењем, док у другом делу корона испред последњег двотакта даје психолошку паузу, после чега следи извођење у брзом темпу до краја, што даје другачији „звучни израз“ у односу на песме које су до тада интерпретирали. Текст песме је певана бројалица, у којој се мелодијски и текстуални акценат подударају, осим у четвртом такту (кãнтар - кантãр), што с обзиром на целину нема већу важност. Због могућности за различит интерпретативни израз и различиту музичку артикулацију у оквиру фраза, сврстана је у музички материјал који веома одговара постављеним захтевима из протокола. Ово је врста песама коју интерпретација овога узраста захтева, а с обзиром на корпус предложених песама, њихов број је изузетно скроман.

2.2 Вишегласје

Уџбеник издавачке куће *Klett* који не подржава могућност за даљи рад на интерпретативном певању, као и почецима у хармонском развоју. Све песме предложене су за једногласно извођење.

Анализа приручника издавачке куће *Klett*

Приручник за учитеље уз радни уџбеник *Чаробни свет музике* издавачке куће *Klett* (у даљем тексту приручник за први, други и трећи разред), написала је мр Гордана Илић. Коаутор приручника за трећи разред и аутор приручника за четврти разред је Снежана Радивојша. Структура приручника за први и други разред компонована је према елементима структуре радног уџбеника: *Најлепше песме, Веселе игре, Тајне свирања, Чаролија слушања музике*. У структуру приручника улази и преглед годишњег плана рада, примери могућих образаца за писање припрема, мали подсетник теоријских појмова, нотни записи песма и игара и литература.

За потребе рада анализирали смо три елемента структуре: 1. Методологија обраде песме по слуху, 2. Приказ посебних упутстава за обраду песме - помоћ наставнику приликом израде припреме за час и 3. Приказ посебних упутстава за извођење музичких игара – помоћ наставнику приликом израде припреме за час. У првом сегменту структуре налазе се општа методичка упутства, захтеви за одређени приступ који ауторка сугерише за рад на активности певања. Други елемент структуре су специфична методичка упутства која се односе на сваку песму/музичку игру/певану бројаницу. Пошто се приручник за први и други разред у неким структурним елементима разликује у односу на Приручник за трећи и четврти разред квантитативни приказ навели смо у посебним табелама. Структура приручника за трећи и четврти разред прати садржај радног уџбеника за трећи и четврти разред. Први елемент структуре исти је као у прва два разреда, док се други разликује. У структуру приручника за трећи и четврти разред улазе: годишњи и месечни оперативни план наставника рада, предлог за припреме часа, стандарди ученичких постигнућа, хоризонтална, вертикална и дијагонална корелација, мали подсетник теоријских појмова, нотни записи песама и игара и литература. За анализу издвајамо два елемента сходно претходно постављеним циљевима истраживања: 1. Методологија обраде песме по слуху и 2. Предлог за израду 36 припрема за час, у оквиру ког смо посматрали: а)

захтеве за ширење амбитуса гласа у **циљу и задацима часа** и б) методичка упутства која се налазе у **току часа** (за песме/музичке игре).

I Амбитус

1.1 Методичка упутства/захтеви за ширење амбитуса гласа, регистра у оквиру узраста

Квантитативни подаци за учесталост захтева за ширење амбитуса гласа налазе се у сва четири разреда у општем методичком упутству (*Методологија обраде песме по слуху*). Учесталост појављивања уопштених методичких упутстава иста је у Приручнику за први и други разред, док у другом елементу (*Приказ посебних упутстава за обраду песме*) минимално опада у другом разреду. У приручнику за други разред јавља се једно методичко упутство за ширење амбитуса гласа у трећем елементу које се односи на музичке игре.

Табела 46: Учесталост упутстава из приручника за варијаблу амбитус гласа

I Амбитус			
1.1 Методичка упутства и захтеви за ширење амбитуса у оквиру регистра у:			
Разред	1. Методологија обраде песме по слуху	2. Приказ посебних упутстава за обраду песме	3. Приказ посебних упутстава за извођење музичких игара
1.	2	6 16.66%	- -
2.	2	5 13.88%	1 2.77%

У приручнику за трећи и четврти разред (Табела 47) учесталост јављања захтева/методичких упутстава за ширење амбитуса гласа постоји у свим позицијама у оба разреда. Највећа фреквенција захтева за ширењем амбитуса, посматрано у сва четири разреда јавља се у четвртном разреду (44.44%), у циљу часа, док се највећа учесталост у методичким појашњењима јавља у трећем разреду (27.77%).

Табела 47: Учесталост захтева/методичких упутстава за ширење амбитуса

		I Амбитус		
		1.1 Методичка упутства и захтеви за ширење амбитуса у оквиру регистра у:		
Место (позиција) захтева/мето дичког упутства →	1. Методологија обраде песме по слуху	2. Предлог за израду 36 припрема за час		
		а) Циљ часа	б) Ток часа	
Разред				
3. раз.	3	6 16.66%	10 27.77%	(+8) (+22.22%)
4. раз.	1	16 44.44%	0 0%	(13) (36.11%)

Квалитативна анализа приручника за сва четири разреда указала је на систем аутора везан за рад на ширењу обима гласа (I варијабла). У сва четири приручника постоји *шта* се развија, у појединим примерима са навођењем прецизног амбитуса, као и *чиме* (вокализама и песмама) и *зашто*, са којом сврхом у вокалном развоју. Регистар се помиње код значаја стандардних вокализа кроз став да служе за „(...) уједначавање боје током целог регистра“ (Приручник за први разред, 2010: 8). Мишљења смо да *чиме* и *како* (у сегменту који се односи на вокализе, али не и песме и музичке игре) не успоставља систем који одговара потребама вокалног (музичког) развоја ученика млађих разреда основне школе, али и развојно-психолошким карактеристикама узраста. Наиме, предложене вокализе по својој мелодијској грађи, редоследу, амбитусу и регистру који у почетку захватају (средњи регистар и дубоки) не проналазе потпору у природном вокалном сазревању ученика просечних вокалних способности. Приручник за четврти разред прати полазиште првог аутора, али недоследно и често неадекватно, јер су захтеви за ширење амбитуса неселективни, како за песме малог, тако и за песме великог амбитуса, па се у том смислу нарушава концепција коју је први аутор поставио на почетку. У приручнику *Шта* и *Зашто* постоје, али *Како* и *Чиме* мењају функционалност вокалних потреба узраста, па не воде јасном систему који се успоставља преко предложеног избора песама. Затим, није уочена градација методичких упутстава за ширењем амбитуса гласа која се односи на песме и музичке игре у другом и трећем разреду, јер су границе амбитуса велике већ у првом разреду (осваја се октава). У трећем разреду нема ширења горњег и доњег регистра изнад и

испод у односу на „освојени“ амбитус из првог разреда. У четвртом разреду налази се мали број адекватних песама које шире границе амбитуса.

Квалитативна анализа приручника за први разред односи се на општа методичка упутства у оквиру *Методологије обраде песме по слуху*. Из општих упутстава сазнајемо, али и из увида у читав систем који ауторка гради кроз сва четири уџбеничка комплета, да је акценат на вокалном развоју ученика. Поред песама, музичких игара и певаних бројалица ауторски тим за млађи школски узраст предлаже и вокализе, као музички садржај на коме се првенствено шири обим гласа, па ћемо по питању овог материјала изнети свој став, подржан ставовима музичких педагога.

Иако се вокализе налазе у свим приручницима за соло певаче, као и у хорској литератури, нарочито за старији узраст, али и у музичким школама, рад са њима не улази у захтеве и избор предложеног музичког садржаја у Наставном програму за општеобразовну школу. По нашим сазнањима, ова врста музичког материјала никада није препоручена ни у једном уџбенику и приручнику за млађе разреде основне школе, осим када је у питању хорска дечја литература. Како је *Чаробни свет музике* Г. Илић једини уџбенички комплет који у приручнику препоручује ову врсту музичког материјала за млађи основношколски узраст, дилема свакако остаје отворена, па се у будућности може очекивати студија која ће експериментално доказати позитивне или негативне ефекте ове врсте рада у млађим разредима основне школе, јер јој развојно психолошке теорије и истраживања вокалног развоја, нарочито у прва два разреда не иду у прилог. Иако у операционализацији варијабли нисмо предвидели анализу ове врсте музичког материјала, експлицирали смо њихов значај и функционалност у теоријском делу рада, као и ставове вокалних педагога (García 2002/2003, Вауда, 2006) који се односе на ученике у општеобразовним школама. С обзиром на континуитет у предлогу за распевавањем на вокализама за сва четири разреда и њиховом јављању као почетног музичког материјала, биће нам дозвољено да њихову оперативност испитамо са методичког аспекта, како би појаснили систем који аутор пружа за почетни развој гласовних способности. Пошто се вокализе понављају из разреда у разред са малим одступањима у њиховој сложености, појаснићемо их само у оквиру приручника за први разред, како је то узраст чије је природно вокално сазревање у оквирима критичког „осетљивог“ периода вокалног развоја (Радош 2010).

За потпору вокалном развоју, као средство за распевавање и учење нове песме, ауторка предлаже два вида вокализа, од којих су прве намењене ширењу амбитуса, тзв.

стандардне вокализе. Како бисмо илустровали став ауторке, цитирамо: „(...) Распевавање и стварање атмосфере за учење нове песме подразумева певање вокализа или певање познате песме. У тренуцима када се учи песма у којој нема нових мелодијских захтева, примењују се такозване стандардне вокализе. Сврха примене стандардних вокализа састоји се у „...проширивању обима дечјег гласа, уједначавању боје током целог регистра и у решавању одређених ритмичко-мелодијских проблема. У првом разреду довољно је обрадити неколико стандардних вокализа...“ (Приручник за први разред 2010: 8). Сама ауторка наводи да прва вокализа мора бити изведена уз певање текста: „...За сам почетак довољно је певати вокализу са текстом, што је деци блискије и разумљивије“ (ибидем). Ако се са истим резултатом у вокалном постигнућу ученика успешно може користити дечја песма, како за распевавање, тако и за ширење амбитуса гласа, није јасна сврха коришћења вокализа на овом узрасту, нарочито из разлога што се на учитељским факултетима студенти не оспособљавају за ову врсту рада са децом, што не значи да она није значајна у раду са њима, јер је наставник будући певачки узор, па свакако мора имати одређену врсту класичне вокалне-инструменталне обуке. Још један, врло значајан разлог је да вокализе, као музички материјал, нису препоручене Наставним програмом, па би се у том смислу, уколико се ова врста садржаја и предлаже за извођење у нашим школама, прво морало спровести озбиљно лонгитудинално истраживање тима стручњака, које би претходило њиховој имплементацији у садржинску структуру приручника, као доказ њихове ефикасности.

Наше мишљење је да се са истом функционалношћу, чак и много приближније узрасту, може постићи певањем бројалица и адекватним избором песама и музичких игара, као и искоришћавањем њиховог полифункционалног капацитета у распевавању и систематизацији градива, јер су музички и психолошки ближи детету просечних музичких способности. Ипак, остављамо могућност да се ова врста рада може проверити есперименталним радом са паралелним групама у лонгитудиналној студији, о чему смо већ изнели став.

Редослед вокализа предложен у приручнику за први разред, али и сваком наредном, иде од тежих ка лакшим, па опет сложенијим примерима, што не излази у сусрет развојним вокалним могућностима ученика, а сходно дидактичким принципима компоновања садржаја у структури.

Прва вокализа у приручнику изводи се на истом тону, почевши од висине $c1$ и постепеним кретањем навише до $e1$, а затим наниже уз коришћење кратког текста (*Моја мила мама*). Певање на истом тону спада у ред најзахтевнијих вокализа и налази

се у свим хорским приручницима, као пример вокализе која максимално ангажује дијафрагму и захтева способност контроле свих дисајних путева и мишића који покрећу плућа и производе тон, па као прва не одговара принципу поступности. Корона на последњем тону такође не иде у прилог узрасним вокалним могућностима, због физиолошких ограничења и малог капацитет плућа детета, нарочито првог и другог разреда. Друга вокализа такође је неадекватна, јер су предложена трајања дуга (четвртине и половине), а изводи се на истом тону мењањем вокала, у редоследу „у, о, а, е, и“. Поред тога што се овом врстом распевавања не ангажује вокални апарат у смислу јасне артикулације гласова, тон се додатно „маскира“, јер се вокали „сливају“ и захтевају већ припремљени апођо. Затим, редослед вокала иде од најтамнијег „у“ (најзатворенији положај усана), ка најсветлијем „и“, што доводи до почетног префонаторног положаја који ларинкс ставља за тренутак у још нижу позицију, а поновљени тон свакако ће допринети захтевности и напрезању мишића при испевавању ове врсте мелодијског покрета, а самим тим и до непрецизне интонације, која је сасвим извесна када се изводи на истом тону. Певање вокала „у“ и „о“ у редоследу један до другог доприноси великој покривености вокала, што је веома значајно у раду соло певача. Јасна дикција у испевавању текста тешко да се може постићи певањем вокализа које предлаже ауторка, што не значи да се на старијем узрасту не могу користити, али опет у неком другом редоследу, а експлицираћемо и зашто, навођењем ставова појединих вокалних педагога и лингвиста, мада смо о томе много више дискутовали у теоријском делу рада. Вокални педагог Арсикин (2000) указује на што природнији „изговор“ током певања „...не само због добре дикције, него и због добре импостације гласа. Јер говор у себи садржи све потребне елементе за градњу певачког инструмента: ослонац, звучност и носивост гласа, повишен тон, спуштен тон, садржајно и сугестивно тумачење [...] само правилно изговорен текст омогућује вокалима природно место у говорном апарату...“ (Арсикин 2000: 47). У делу *Језик и музика* академик и лингвиста Александар Белић (2000), јасно се залагао за „властиту“ и „карактерну“ висину тона појединих вокала, као и да се они у певању што је могуће мање мењају.

На овом месту чини нам се умесним да цитирамо диригента дечјег/омладинског хора РТБ, на ког се ауторка избором вокализа и одабиром самогласника у редоследу извођења, позива. Диригент и композитор Златан Вауда (2006) спада у ред музичких педагога који су сматрали да импостацију не треба развијати на млађем школском узрасту. „У хору нижих разреда је неговање технике певања ограничено на основне

потребе дисања, певања скала, **док је импостација која је предмет зрелијег гласовног органа, потпуно излишна**“ (Вауда 2006: 22). Наравно, овде се говори о соло певачкој импостацији, а не оној која се природно и спонтано остварује певањем дечјих песама како у дечјем хору, тако и на часу музичке културе. Као против тежу ауторкином ставу да је у вокализама потребно користити прво самогласнике у одређеном редоследу, поново се позивамо на став Вауде (2006) који напомиње да се моћ гласа крије управо „...у сугласницима. **Сугласници су основа на којој треба радити** да би се сва раскош овог инструмента приказала у пуном сјају“ (Вауда 2006: 13). Редослед вокализа не прати дидактичко-методичке принципе, јер се јасно уочава да се креће од најтежих, на истом тону, затим са узлазним мелодијским кретањем, до оних које користе искључиво вокале у истом поретку, без мењања њихових позиција. Редослед вокала је веома битан, па уколико је позиција стално иста, долази до крутих певачких навика, које се касније тешко исправљају. Сам Вауда (2006) говорио је о њиховом пореклу у говору и музици: Што се тиче питања са којим вокалом започети упевавање, „белканистичке“ школе дају предност вокалу „А“ (vocale solare – сунчани вокал) који поседује у себи светлобу, хармоничност, богатство боје; док други предлажу комбинацију вокала Е-И, вокали који у себи садрже светлост и пробојност. **Нордијске школе дају предност вокалу „у“ ослањајући се на особине њиховог говорног језика.** Постоји још низ варијанти свих вокала у променљивом поретку“ (Вауда, 2006: 21, болд. А.С.). Једна од најпознатијих норвешких бројалица почиње вокалом „у“ (Ü) (Ule, dule, dof...попут наше Ен, ден, дини...). Природан језик и говор поднебља, као и „матерња мелодија“ (Настасијевић 1972, Васиљевић, 2000, Дробни, 2007), морају бити полазиште у раду на вокалном образовању.

Имајући у виду претходне ставове, као и наведени став Вауде (2006) мишљења смо да је коришћење вокализа, нарочито у првом и другом разреду основне школе непотребно из већ описаних разлога, јер не доприноси звучном и хомогеном, већ нејасном и муклом сазвучју, без добре апођираности, па се тиме угрожава правилна дикција и артикулација гласова како у говору, тако и у певању. Трећа група вокализа коју ауторка препоручује изводи се неутралним слоговима. Сонорни сугласници „м“ и „н“, иако веома повољни за почетак рада, у комбинацији са „о“ дају огромну могућност да тон постане назалан, због слабог контролисања експирације. Код овог узраста ваздушна струја природно креће ка носној шупљини и потребно је добро отворити усни резонатор и задржати тон у другој позицији, како се не би чуо назалан тон, што одраслом лако полази за руком, док дете то не може контролисати. Тек пета вокализа у

редоследу има силазан мелодијски покрет који може бити једноставнији за певање и почетно распевавање. Међутим, и ова вокализа предложена је да се изведе уз певање слогова „мо и но“, као и вокалом „у“, па је не можемо уврстити у музички материјал који може ићи у сусрет природном вокалном сазревању. Као шеста стандардна вокализа предлаже се вокализа која на почетку има скок кварте узлазно, а затим силазни мелодијски покрет, до тона c1, који се такође пева на поменуте неадекватне неутралне слоге. На њој се амбитус шири прво ка горњем, а затим ка доњем регистру, до тона a, што не одговара физиолошким потребама границе амбитуса која се „осваја“ у првом разреду. Како не желимо дубље улазити у анализу ове врсте вокалног материјала, јер би то захтевало операционализацију варијабли и у том смеру, остављамо дискусију по овом питању отвореном, мада смо јасно навели своје разлоге за неприхватање поменутог музичког материјала, а нарочито његовог редоследа у сврху ширења амбитуса гласа детета млађег школског узраста.

Захтев за ширење амбитуса гласа јавља се у приручнику за први разред у оквиру три ауторске песме: *Срећа ђака првака, Ал' је леп овај свет, Звук-тон*, као и на песмама *Шетња, наодна, Рачунање, Ђорђевић* и *Бубањ зове*. Захтеви су адекватни и правовремени, али питање «*како?*» мења функционалност музичких примера. Ауторка креће од ауторске дечје песме „...малог обима која ће бити прихватљива за већину ученика“ (Приручник за први разред, 2010: 13) и силазног мелодијског покрета. Међутим, за њену припрему користи се вокализа која се пева на истом тону и короном на крају, па се јасно уочава да је много тежа у односу на пример који тек треба да се научи. Посматрајући упутства за ширење гласа искључиво на песмама предвиђеним за подршку развоју гласовних способности, извлачимо почетно полазиште. Од ауторске песме малог амбитуса (терца) и средњег регистра, ка песмама на којима се осваја распон квинте и део дубоког регистра, ка сексти и октави освајањем тона c2 и високог регистра (песма *Рачунање* и *Бубањ зове*). „Песма *Рачунање, Ђорђевић*, увршћена је у репертоар за први разред због могућности да ученици певају песму у оквиру целе октаве (c1-c2)...“ (ибидем, стр. 21).

У приручнику за други разред, методичка упутства проналазимо на следећем музичком материјалу: *Патак, Битенц, Деда Мраз, Битенц, Јованина и Андријина загонетка, Илић, Мамино коло, Прелаз, Зелени се јаодо*, народна, као и на певаној бројалици *Иш, иш, иш, ја сам мали миш*. Погодност избора музичког материјала, бирањем песме *Патак*, ауторка успоставља даљи континуитет у вокалном развоју поново бирањем песме малог обима, али за припрему бира песму *Ал, је леп овај*

свет амбитуса квинте (h-f1), па самим тим шири дубоки регистар и у другом разреду. Делимично адекватно упутство за ширење амбитуса налазимо на песми *Јованина и Андријина загонетка*, Илић која захвата октаву (c1-c2), јер ауторка наводи да „...песму карактерише прихватљив обим, једноставна ритмичка основа, певљива и логична мелодија и занимљив литерарни текст“ (Приручник за други разред 2010: 21). То потврђује полазиште из првог разреда да се ширење амбитуса на песмама великог обима поставља још у првом разреду, као и да се границе даље не шире, већ остају у постављеним оквирима. За остале песме амбитуси су спомињани у контексту малога обима, па их није потребно наводити. Може се констатовати да ауторка предвиђа методичка упутстава за ширење обима гласа, како за песме великог тако и за песме малога амбитуса. И даље је предлог да се изводе вокализе, као основа у распевавању, ређе песма, па у том смислу не постоји доследност у уопштено постављеним методичким упутствима и залагањима за основни принцип поступности, јер је полазиште од вокализе ка песми.

Приручник за трећи разред поставља оквире новог скретања у методичкој основи аутора, јер се предвиђа усвајање основа „хорског певања“, у ширем смислу, као и нов захтев за мерењем певачке прецизности ученика. „Да би се остварио и образовни и васпитни циљ предмета музичка култура, потребно је најпре, на почетку школске године, утврдити музичке способности ученика, на начин дат у картону „Музичка прецизност ученика“¹. На основу тако добијених података врши се правилан избор програма“ (Приручник за трећи разред, 2011: 7). Ова констатација се односи на „...репертоар који би ученику омогућио активно учествовање у његовом савладавању“ (ибидем). Из овога се могу извући два закључка, први, да сва деца немају исти репертоар (избор) песама које певају, и други, да се захтева да наставник процени музичке способности детета и да га према томе класификује. Картон „Музичка прецизност ученика“ није део уџбеничког комплекта, па није јасно у ком контексту се наводи у приручнику, осим да ауторка предвиђа могућност похађања семинара, где ће наставник бити у могућности да се упозна са садржајем о којем се у упутству приручника говори. О потреби заједничког певања (Smith, Welch, З. Васиљевић), доста смо писали у теоријском делу рада. У приручнику за трећи разред проналазимо највећи број методичких упутстава за ширење амбитуса гласа у току часа. Они се односе на

¹ Картон „Музичка прецизност ученика“ део је радног материјала акредитованог пројекта „Чаробни свет музике“ – обука наставника за рад са одељенским хором“ мр Гордане Илић (фус нота, Приручник за трећи разред 2011: 7).

извођење песама: *Обрада тона до, Такт, тактица, Обрада тона ре, Обрада тона ми, Научили смо три тона, Обновљање песме Снег, Певамо и свирамо тонове до, ре, ми, фа, сол...*, *На слово, на слово*. Упутства су уопштена и дата за песме на којима се уче нови тонови, дакле освајање амбитуса које могу да прочитају из нотног текста и да га изведу, а не на ширење даљих граница певачког амбитуса. У трећем разреду ученици избором песама не добијају материјал који шири границе амбитуса преко октаве, осим ако не певају вокализе.

У приручнику за четврти разред уочена је највећа фреквенција захтева за ширење амбитуса (44.44%), што на даје реалну слику потреба за овом врстом захтева, јер у четвртном разреду постоји једна песма коју је аутор предвидео за даље ширење граница амбитуса гласа (h-d2) у односу на трећи разред, када се остаје у границама које су „освојене“ у другом разреду (c1-c2). Методичка упутства за ширење амбитуса гласа не јављају се у четвртном разреду, осим декларативних и уопштених захтева за распевавањем/певањем вокализа, што је приказано резултатом у загради (Табела 47).

II Интерпретација

Квантитативна анализа показује да је овом виду вокалног развоја дат велики значај од првог разреда. Систем који се провлачи кроз сва четири приручника наводи да је интерпретација циљ коме аутор тежи. Учесталост у општим упутствима је ниска, што је логично, док се у посебним методичким упутствима ауторка декларативно залаже да се на свакој песми вежба интерпретација. Тај став се не преноси на музичке игре, мада у приручнику наводи оне које би могле имати различиту врсту интерпретације. У првом разреду је највећа учесталост јављања методичких упутстава, за петнаест песама (41.66%), док је у четвртном најнижа 11 (30.55%). У табели није дат приказ индикатора који се односи на вишегласно певање, јер га овај аутор не поставља као захтев који може бити интерпретативни изазов, како у погледу интонативне стабилности, тако и са функцијом излажења у сусрет хармонском музичком развоју, па је у том смислу уџбеник ускраћен за музички материјал који се може извести вишегласно. Приручник не нуди додатни музички материјал као допуну музичким садржајима из уџбеника.

Табела 48: Учесталост захтева/методичких упутстава за интерпретацију

II Интерпретација			
2.1 Методички захтеви/ упутства за рад на изражајним елементима који утичу на интерпретацију			
Разред	1. Методологија обраде песме по слуху (општа упутства)	2. Приказ посебних упутстава за обраду песме	3. Приказ посебних упутстава за обраду музичке игре
1.	2	– 15 41.66%	– –
2.	1	– 14 38.88%	– –
		2. Приказ посебних упутстава за обраду песме а) циљ часа б) ток часа	
3.	3	3 8.33%	12 33.33%
4.	1	1 2.77%	11 30.55%

Општа упутства из приручника за први разред издавачке куће *Klett* пружају неке смернице које су важне за сагледавање система који обезбеђује ефикасан рад на интерпретацији. Из општег упутства сазнаје се да наставник лично треба да изведе композицију, уколико свира хармонски инструмент и има добре вокалне способности или да се интерпретација слуша у извођењу аудио снимка. Затим, ауторка инсистира на издвајању текста: „Рад на нејасно изговореној речи у првом стиху своди се на њено издвајање и више пута правилно изговарање у прописаном ритму. Овакав модел рада преносио би се и на наредне стихове“ (Приручник за први разред, 2010: 11). Ова врста издвајања поетског текста ван мелодије води декламацији текста, скандирању, а не јасном и природном извођењу, које прати ритам говора.

Квалитативна анализа показала је да постоји јасан одговор на питања *шта?* и *зашто?* се одређене песме изражајно певају, али да је полазиште које ка томе води, *како*, у захтевима постављено нереално, па нема усложњавања захтева у интерпретацији. Методичка апаратура постоји, али методичка основа не пружа јасно полазиште које се ослања на природни дечји развој. Од првог разреда инсистира се на психолошком тумачењу текста, што у даљем тексту поткрепљујемо примерима аутора.

У приручнику за први разред методичка упутства јављају се у оквиру свих наставних јединица намењених певању: *Срећа ћака првака*, Илић, *Ал' је леп овај свет*, Илић, *Звук и тон*, Илић, *На крај села жута кућа*, народна, *Чика Мрак*, Анђелковић, *Зеца коло води*, Коруновић, *Шетња*, народна, *Деда Мраз*, Илић, *Пада снежак*, Коруновић, *Висибоба*, Астрарцијева, *Ситна је киша* падала, народна, *Рођенданска*, непознати аутор, *Рачунање*, Ђорђевић, *Бубањ зове*, Коруновић, *Седи жаба сама*, Илић.

У Илићевој песми *Звук-тон* захтева се „...благ крешендо, јер је реч о набрајању одређених догађаја (жубор, шкрипа) (...) Динамика је од *mp*, до *mf*“ (Приручник за први разред, 2010: 15). Ученик ни на једној песми пре тога није изводио степеновање динамике, јер су се две песме певале средње гласно, па нема искуства које би водило ка оваквом начину интерпретације. Тек касније предлаже се тихо извођење песме *Чика Мрак*. Приликом певања песме *Зеца коло води*, ауторка захтева да ученици певају „полетно“, док за *Шетњу*, народна, предлаже да „током певања деца испоље сву духовитост коју носи овај литерарни текст“ (Приручник за први разред, 2010: 18), што свакако, на том узрасту у вокалној репродукцији не могу применити. За песму *Рачунање*, Ђорђевић наводи се да „духовит текст захтева и такву интерпретацију“ (ибидем, 21), што учитељу не даје прецизну информацију о темпу који је веома важан уколико певају ову композицију обима октаве. Последња песма *Седи жаба сама*, Илић са захтевом је да се први део отпева *mp*, а други *mf*, што је у складу са поетским текстом песме и вокалним могућностима узраста. Полазиште за вођење „раста“ у интерпретативном изразу ученика млађих разреда основне школе ауторка проналази у психолошком сликању мелодије, што следеће упутство јасно илуструје „(...) Ђацима указати на психолошко тумачење текста које битно утиче на начин извођења“ (ибидем 11, болд А.С.). Ова врста захтева на млађем школском узрасту врло се постепено припрема и никада не у првом и другом разреду, сходно когнитивном развојном сазревању.

Приручник за други разред подржава систем који је започет у првом разреду, на свим песмама које се обрађују: *Патак*, Битенц, *Кока снела јаје*, *Горењшек*, *Јесен*, *Коруновић*, *Вишњицица род родила*, народна, *Ала веје, веје*, *Коруновић*, *Деда Мраз*, Битенц, *Божих*, *Божих*, *Добар вече суседице*, *Обрадовић*, *Јованина и Андријина загонетка*, Илић, *Мамино коло*, *Прелаз*, *Блистај*, из Француске, *Зелени се јагодо*, народна, *Несташни децаци*, *Маринковић*, *Петлић*, Главник. Као пример изузетно подстицајне песме која може имати захтев за изражајним певањем наводимо ауторкино упутство које недовољно илуструје како песма треба да се изведе. „Ритам у песми је једноличан: употребљавају се само осмине и четвртине паузе, па не би требало очекивати веће проблеме приликом његовог усвајања (...). Од ученика се очекује да песму *Добар вече, суседице* певају весело и са великим задовољством“ (Приручник за други разред, 2010: 21). Иако се рад на тексту за ову песму посебно издваја, у смислу наглашавања речи које треба да се отпевају применом јасне дикције, о темпу и динамици нема никаквог објашњења. Слично је и са песмом *Мамино коло*, *Прелаз*, где се наводи: „Приликом извођења песме неопходно је дочарати осећање љубави према мајци, зато се ова композиција изводи у мецофорте динамици, са великим одушевљењем“ (ибидем, 22), док је за песму *Коруновића Јесен* предложено адекватно упутство (Приручник за други разред, 2010:15).

У приручнику за трећи разред, методички захтев за изражајним певањем јавља се у циљу часа у наставним јединицама: *Научили смо три тона*, *Обрада песме Снег* и *Обнављање песме Снег*, док се методичка упутства за изражајно певање у приручнику за трећи разред, уопштена, без ближих појашњења на који начин треба да се изведе песма, осим инструкције „интерпретација уз пратњу са компакт диска“ (Приручник за трећи разред, 2011: 60, 61, 63, 64, 66 и остале). Као пример (не)кореспонденције захтева из циља часа са методичким упутством јавља се први захтев, који се односи на наставну јединицу *Научили смо три тона*, у оквиру које се предлаже да се отпевају песме различитог карактера: *Веверица*, *Ми идемо преко поља* и *Ресаво водо ладна*. Међутим, иако је захтев адекватан, упутство је нетачно: „Певамо песму „Веверица“, трудимо се да створимо доживљај - препознавање о коме је реч у овом делу осети се кроз динамичну музику, а текстом се употпуњује слика несташне веверице, која репом чини чуда...“ (Приручник за трећи разред, 2011: 48), јер се односи на садржај који се јавља у четвртном разреду па је могуће да је случајна грешка аутора. Ипак, и без грешке у музичком садржају, ова врста упутстава непрецизна је и не доприноси

функционалности коју захтева јасно навођење темпа и динамике у складу са карактером песме.

У приручнику за четврти разред ауторка наводи веома сличну врсту уопштених упутстава као и у трећем разреду, механички преносећи само уопштен приступ. Дисконтинуитет у односу на прва два разреда и захтеви за интерпретацијом, најочљивији су у приручнику за четврти разред. Поменути констатацију аргументујемо примером наставне јединице на којој се пева Илићева песма *Ко удара тако позно*, као једине песме која се јавља у молском тонском роду, па се у том смислу очекивало упутство које ће ближе појаснити коју врсту музичког израза адекватним темпом и динамиком коју ова врста песама може донети. У циљу часа нема захтева за изражајним певањем, док у методичком упутству стоји „интерпретација песме Заједничко извођење песме уз музичку подлогу са компат диска“ (Приручник за четврти разред, 2011: 59). У четвртом разреду није пронађено ни једно адекватно упутство које се односи на објашњење *како* песму треба интерпретирати.

Резултати анализе аудио материјала уз уџбеник музичке културе, издавачке куће *Klett*

I Амбитус

CD за први разред

Од укупно 19 песама које су одабране за садржај уџбеника, њих 15 (78.94%) је одабрано за садржај аудио материјала.

1.1 Вокални извођачи

Пет песама изводе дечји солисти, док је десет песама предвиђено за смену дечјег солисте и хора. Иако начин певања нисмо анализирали, две песме смо искључили из адекватног избора, јер се на њима јасно чује назално певање које не може бити узор гласу (*Зеца коло води*, *Коруновић* и *Пада снежак*, *Коруновић*).

Табела 49: Избор песама за певање на аудио-материјалу (CD1)

Назив песме	Амбитус
1. <i>Срећа ћака првака</i> , Г. Илић	c1-e1 (3)
2. <i>Ал' је леп овај свет</i> , Г. Илић	h - f1 (5)
3. <i>Звук-тон</i> , Г. Илић	h – a1 (7)
4. <i>На крај села</i> , народна	e1-g1 (3)
5. <i>Чика Мрак</i> , Анђелковић	c ¹ -g ¹ (5)

6. <i>Зеџ коло води</i> , Коруновић	c ¹ -g ¹ (5)
7. <i>Шетња</i> , народна	d ¹ -a ¹ (5)
8. <i>Деда Мраз</i> , Г. Илић	c1-a1 (6)
9. <i>Пада снежак</i> , Коруновић	c1-a1 (6)
10. <i>Висибаба</i> , Астрарџијева	e1-a1 (4)
11. <i>Ситна је киша падала</i> , народна	c1-a1 (6)
12. <i>Рођенданска</i> , аутор непознат	c1-a1 (6)
13. <i>Рачунање</i> , Ђорђевић	c1-c2 (8)
14. <i>Бубањ зове</i> , Коруновић	g ¹ -c ² (4)
15. <i>Седи жаба сама</i> , Илић	c ¹ -a1 (6)

1.2 Редослед песама на аудио-материјалу

Четири песме (21.05%) нису адекватног регистра и амбитуса, па смо их сврстали у неодогуарајуће (*Ал' је леп овај свет*, Г. Илић, *Звук-тон*, Г. Илић, *Рачунање*, Ђорђевић, *Бубањ зове*, Коруновић) за подржавање рада на ширењу амбитуса. Преосталих девет (47.36%) адекватног је амбитуса и регистра, па може бити подстицајно за развој гласовних способности.

CD за други разред

Од укупно 18 песама ауторка бира 14 за садржај аудио материјала (77.77%). Све песме изводи дечји хор и/или дечји солиста, што је одговарајуће са аспекта подршке развоја гласовних способности.

Табела 50: Избор песама за певање на аудио материјалу (CD2)

Назив песме	Амбитус
1. <i>Патак</i> , Битенц	c1- f1 (4)
2. <i>Кока снела јаје</i> , Горењшек	h – a1 (7)
3. <i>Јесен</i> , Коруновић	c1- a1 (6)
4. <i>Вишњицица род родила</i> , народна	c1- a1 (6)
5. <i>Ала веје, веје</i> , Коруновић	d1- h1 (6)
6. <i>Деда Мраз</i> , Битенц	d1 - h1 (6)
7. <i>Божих, Божих</i> , народна	c1 – a1 (6)
8. <i>Добар вече суседице</i> , Обрадовић	c1- g1 (5)
9. <i>Јованина и Андријина загонетка</i> , Илић	c1 – c2 (8)
10. <i>Мамино коло</i> , Прелаз	d1 – h1 (6)
11. <i>Блистај</i> , из Француске	c1 – a1 (6)
12. <i>Зелени се, јагодо</i> , народна	c1 – a1 (6)
13. <i>Несташни дечаџи</i> , Маринковић	c1 – a1 (6)
14. <i>Петлић</i> , Гргих (Главник)	d1 – b1 (6)

1.1 Вокални извођачи

Све предложене песме пева дечји хор и/или дечји солиста и хор, што је адекватно.

1.2 Редослед песама на аудио-материјалу

Од предложеног избора, једна није адекватног амбитуса (*Кока снела јаје*). Остале песме су постављене у добром редоследу. Дакле, тринаест песама (72.22%) може бити са циљем развоја гласа. Из предложеног избора, пет песама (27.77%) шири глас ка горњем регистру, у односу на амбитус који би требало да је освојен у првом разреду, па су у том смислу важан материјал за даљи развој гласа.

CD за трећи разред

Од укупно петнаест песама/музичких игара које су садржај уџбеника, аутор бира дванаест за садржај CD-а (80%). Иако избор песама у трећем разреду не одступа од амбитуса који је предвиђен још у другом разреду, ипак се мора констатовати да не прати вокално сазревање, јер је много више песама које имају функцију рада увођења у писменост. Нема ни једне песме која шири горњу и доњу границу амбитуса преко „освојене“ у другом разреду (c1-c2). Песме које су погодне за даље подржавање развоја гласа су *Снег*, *Стефановића*, *Мој деда*, *Петров*, *На слово, на слово*, из Енглеске, *Имају ли карте сви?*, *Томерлина*, што је у односу на укупан корпус песама 26.66%. Нема песама које изазивају даље праћење вокалног сазревања, нарочито ка изазивању ширења границе амбитуса за доњи регистар, јер су на овом узрасту много зрелији. Аутор није предвидео песме које шире границе високог регистра.

1.1 Вокални извођачи

Песме пева дечји хор и/или дечји солиста, што је адекватно потребама развоја гласа.

Табела 51: Избор песама за певање на аудио материјалу (CD3)

Назив песме	Амбитус
1. <i>Снег</i> , Стефановић	d1-h1 (5)
2. <i>Мој деда</i> , Петров	c1- a1 (6)
3. <i>На слово, на слово</i> , из Енглеске	c1- c2 (8)
4. <i>Имају ли карте сви?</i> Томерлин	c1-a1 (6)

1.2 Редослед песама на аудио материјалу

Редослед песама је адекватан. Прва песма амбитуса је квинте и захвата део високог регистра. Само једна песма (*На слово, на слово*, из Енглеске) подржава више развој ширења гласа, јер је амбитуса октаве и у добро постављеном редоследу.

CD за четврти разред

Од укупно 19 песама из уџбеничког корпуса, аутор бира 14 (73.68%) песама за садржај компакт диска. Седам песама (36.84%) адекватне су за подршку и даље ширење амбитуса гласа.

Табела 52: Избор песама за певање на аудио материјалу (CD4)

Назив песме	Амбитус
1. <i>Садила сам босиљак</i> , народна	h-a1 (7)
2. <i>Ој, дуледу, дуледу</i> , Г. Илић	(?)
3. <i>Ко удара тако позно?</i> , аутор непознат	e1- c 2 (6)
4. <i>Синоћ мајка оженила Марка</i>	d1- h1 (6)
5. <i>Веверица</i> , Г. Илић	d1-d2 (8)
6. <i>Има једна Марија</i> , Г. Илић	h – a1 (7)
7. <i>Ближи се, ближи лето</i> , Станчић	h – d2 (10)

1.1 Вокални извођачи

Све песме отпевао је дечји хор као и у претходним аудио снимцима, што је адекватно потребама узраста ученика.

1.2 Редослед песама на аудио-материјалу

Рад на даљем развоју гласа подстиче 6 песама (37.5%) *Садила сам босиљак*, народна, *Ко удара тако позно*, *Синоћ мајка оженила Марка*, *Веверица*, *Има једна Марија*, *Ближи се, ближи лето*. За песму *Ој дуледу, дуледу* није било могуће са прецизношћу одредити амбитус, јер нема нотног текста у *Уџбенику*, па је сврстана у неодговарајуће. Две песме (*Веверица*, Илић и *Ближи се лето*, Станчић) шире даље границе амбитуса ка високом регистру. Нема ширења даљих граница амбитуса у односу на сва четири разреда и тон који је већ освајан (**h**).

II Интерпретација

CD за први разред

2.1 Темпо и динамика у односу на карактер песме

Од укупно 19 песама из *Уџбеника*, аутор бира 15 за садржај диска. Од предложеног избора седам песама (36.84%) погодно је за рад на интерпретацији. Песме *На крај села, народна*, *Шетња, народна*, *Деда Мраз, Илић*, *Рођенданска, Ситна је киша падала, народна*, *Висибаба, Астрарцијева, Седи жаба сама, Илић* адекватног су темпа и динамике, па извођење на диску подржава њихов карактер и могу бити добар узор у интерпретацији.

Осам песама (53.33%) има неодговарајући регистар и различиту динамику и/или темпо, па не одговара карактеру песама. То су *Срећа ћака првака, Илић* (лагани темпо), *Ал' је леп овај свет* (неадекватан регистар, умерено), *Звук-тон, Илић* (неадекватан регистар, mf, crescendo), *Чика Мрак, Р. Анђелковић* (гласна динамика, супротно карактеру песме, умерено), *Зеџ коло води, Коруновић* (лагани темпо, назално певање), *Пада снежак, Коруновић* (лагани темпо, назално певање), *Рачунање* (лагани темпо, високи регистар), *Бубањ зове* (високи регистар).

CD за други разред

2.1 Темпо и динамика у односу на карактер песме

Од 18 песама, са диска је издвојено осам песама (44.44%) за подржавање даљег рада на развоју гласа и интерпретацији: *Иде патак, Битенц, Ала, веје, веје, Коруновић, Деда Мраз, Битенц, Добар вече суседице, Обрадовић, Јованина и Андријина загонетка, Илић, Мамино коло, Прелаз, Блистај, из Француске, Зелени се јагодо, народна*. Њихово извођење на снимку одговара карактеру одабраних песама.

Од песама које недовољно одговарају за даљи рад на интерпретацији, означили смо песме неадекватног регистра, као и песме које захтевају пуно даха, односно испевавање корона на крају фраза или испевавање целих трајања у лаганом темпу, јер их не могу прецизно изводити. Пет песама (27.77%) не одговара по једном или више критеријума: *Кока снела јаје, Горешњек* (неадекватан регистар), *Божих, Божих, народна* и *Вишњицица, народна* (короне на крајевима фраза). Затим, песма *Нестаини*

дечаџи, Маринковића нема одговарајући темпо и динамику (спор темпо, гласна динамика уместо брзог темпа и полетног, веселог извођења). За песму *Петлић*, Гргића ритам на крајевима фраза (CD) није идентичан ритму који је дат у нотном запису, што је такође чини неадекватним материјалом за интерпретацију.

CD за трећи разред

2.1 Темпо и динамика у односу на карактер песме

Одговарајуће песме за развој интерпретације, са адекватним темпом и динамиком који подржава карактер песме, уочене су на седам примера (46.66%): *Ресаво водо ладна*, *Ми идемо преко поља*, народна, *Фабрика бомбона*, *Снег*, Стефановић, *На слово, на слово*, из Енглеске, *Имају ли карте сви?* (споро извођење, различито у односу на остале песме), *Мој деда*, Петров. Неадекватна интерпретација примећује се на песмама које нису погодне као узор за интерпретацију: *Сол ми дај* (друга строфа, назално певање).

CD за четврти разред

2.1 Темпо и динамика у односу на карактер песме

За ауторкину песму *Ој, дуледу, дуледу* није било могуће одредити амбитус, јер нема нотног текста ни у *Уџбенику*, ни у *Приручнику* (мелодијски акценат помера текстуални, постоји део који се изводи као речитатив (неадекватно извођење)).

Адекватан темпо и динамика која одговара карактеру песама уочени су на 9 (50%) песама: *Садила сам босиљак*, народна, *Јесен*, Ђуровић, *Лазара мајка грдила*, народна, *Спустила се густа магла*, народна, *Трешњице*, народна, *Додолица*, народна, *Веверица*, Илић, *Има једна Марија*, *Бумбар делипар*,

Неадекватни примери за интерпретацију: *Поклон за Сергеја* (назално певање у првој строфи, друга строфа ритам у сагласности са поетским, али не и нотним текстом, брз темпо), *Ближи се, ближи лето* (назално певање повремено, нарочито у и и), *Ко удара тако позно* (брзо, средње гласно), *Синоћ мајка оженила Марка* (назално певање повремено).

2.2 Вишегласје (аудио-материјал)

Народна песма *Додолица*, предложена на диску, адекватног је темпа и динамике, па је веома погодна као узор у интерпретацији. Међутим, како њено извођење није

предвиђено да се изведе као двоглас, према нотном тексту из *уџбеника*, остаје као материјал погодан за слушање или за једногласно извођење.

3.1 Матрица

За све песме на аудио материјалу предложене су матрице (инструментали), па је јасно да им ауторка додељује улогу подршке гласовним способностима. Адекватног су темпа, релативно брзог, са постојањем инструменталног увода, што их сврстава у материјал који може бити у функцији развоја гласа, док би за интерпретацију брзина појединих песама морала бити другачија, јер се не може свака песма изводити у умереном темпу.

1.4. Резултати истраживања и дискусија за три уџбеничка комплекта (Креативни центар, Завод за уџбенике, Klett)

Добијене коначне резултате истраживања, за сва три уџбеничка комплекта износимо редоследом како су анализирани. Резултате наводимо према постављеним варијаблама, по хоризонтали, сагледавањем резултата за ширење амбитуса гласа у једном разреду, као и увиђањем система који се у концентричним круговима шири, кроз сва четири разреда са циљем потврде или одбацивања опште хипотезе. Напомињемо да је резултат добијен за уџбенике трећег разреда наведен већим делом за музички материјал који излази у сусрет даљем вокалном развоју, из разлога почетка рада на музичкој писмености. Тачан број песама и квалитативна анализа по категорисаним варијаблама наведени су у појединачној анализи уџбеничких комплекта, док смо у овом делу изнели сумарне резултате.

I Амбитус

У даљем тексту експлицирамо резултате добијене анализом садржаја појединачних уџбеничких комплекта, навођењем кључних резултата за издавачку кућу повремено их компарирајући са закључцима из анализе приручника како би увидели систем који аутор нуди.

Уџбеник музичке културе *Креативни центар* за први разред има 55% адекватних музичких садржаја, док је овај проценат у другом разреду знатно виши – 75%. У трећем разреду тај проценат је доста нижи из разлога почетка рада на музичкој писмености (41.67%), док у четвртном разреду расте (56.75%) (Табела бр. 53).

Табела 53: Адекватност музичког материјала према амбитусу, регистру и редоследу уџбеничког комплекта *Креативног центра*

Разред	N	Адекватан амбитус и регистар		Редослед музичког материјала		Песме које изазивају даље ширење граница амбитуса	
		да	не	одговара	неодгов.	Од средњег ка дубоком регистру	Од средњег ка високом регистру
1. разред	(20)	70%	30%	55%	45%	15%	15%
2. разред	(28)	92.86%	7.14%	75%	25%	7.14%	21.42%
3. разред	(36)	44.44%	0%	41.67%	2.77%	0%	5.55%
4. разред	(37)	59.45%	0%	56.75%	2.70%	2.70%	2.70%

Сагледавајући систем који аутор предлаже за ширење амбитуса у сва четири разреда, креиран избором музичког материјала и редоследом, може се констатовати:

1. Мала поступност у музичком материјалу који обезбеђује постепеност у ширењу амбитуса, у првом делу уџбеника за први и други разред, док је други део свих уџбеника адекватнији, нарочито у другом и четвртом разреду. Почетни музички примери уџбеника првог и другог разреда веома су захтевног амбитуса, без вођења рачуна о основним дидактичко-методичким принципима. Не постоји доследност и континуитет у ширењу амбитуса гласа. То потврђује и анализа из приручника, јер нема захтева и методичких упутстава за први разред, што упућује да аутор ширење амбитуса не посматра као део почетне музичке проблематике. Захтеви се јављају тек спорадично у другом разреду, али неправовремено, већином на неадекватним примерима, док методичких упутстава нема.

2. Од укупног испитаног музичког материјала из уџбеника за први разред, принципу поступности и систематичности не одговара 45%. У уџбенику за други разред тај проценат је нижи 25%, дакле, једна четвртина музичког материјала нема одговарајући редослед/амбитус и регистар, а само је један захтев за правовременим ширењем амбитуса, без прецизирања амбитуса и методичког упутства у приручнику. У уџбенику за трећи разред једна песма нема одговарајући редослед. У овом разреду појављује се још један адекватан захтев за ширењем амбитуса, што је неправовремено уколико посматрамо развој на ширењу амбитуса од првог разреда, јер методичких упутстава нема. За уџбеник четвртог разреда можемо констатовати да је предложени материјал адекватног амбитуса, регистра и редоследа.

3. Уџбенички комплет *Креативног центра* нуди музички материјал који од првог разреда шири границе амбитуса ка дубоком и високом регистру са тоновима који су изнад природне вокалне границе, што није у складу са физиолошким могућностима природног вокалног сазревања и почецима рада на развоју гласа. Уџбеник за трећи разред шири амбитус само ка високом регистру, па се уочава да музичким материјалом недовољно поткрепљује природно вокално сазревање при ширењу доњег регистра. Док се за уџбеник четвртог разреда може констатовати да иако има адекватан амбитус, само једна песма шири доњу границу амбитуса у односу на амбитус који је требало да освоје у трећем разреду. За горњу границу високог регистра сагласни смо да је довољно остати у већ проширеним границама амбитуса гласа, како је и аутор навео.

Уџбеници музичке културе издавачке куће *Завод за уџбенике*

Уџбенички комплет издавачке куће *Завод за уџбенике* нуди највећи избор адекватног музичког материјала, као и најмањи проценат одступања, што се из резултата приказаних у табели види.

Табела 54: Адекватност музичког материјала према амбитусу, регистру и редоследу уџбеничког комплета *Завода за уџбенике*

Разред	N	Адекватан амбитус и регистар		Редослед музичког материјала		Песме које изазивају даље ширење граница амбитуса	
		да	не	одговара	неодгов.	Од средњег ка дубоком регистру	Од средњег ка високом регистру
1. разред	(22)	90.90%	9.10%	86.37 %	13.63%	4.54%	/
2. разред	(23)	95.65%	4.35%	91.31 %	8.69%	4.54%	30.43%
3. разред	(31)	45.16%	3.22%	40.71 %	4.45%	3.22%	3.22%
4. разред	(43)	60.46%	0%	60.46%	0%	6.97%	2.32%

Сагледавањем музичког материјала из уџбеника *Завода за уџбенике* можемо констатовати:

1. Уџбеници за први и други разред имају адекватно постављен музички материјал, осим у једном примеру песме у првом разреду, што се у односу на целокупан корпус песама сматра спорадичним, нарочито што аутор у приручнику образлаже став за његову другачију сврху, у односу на ширење амбитуса ка дубоком регистру, јер се захтева процена регистра у којем ученици боље певају. Уџбеници издавачке куће *Завод за уџбенике* у великом проценту обезбеђују поступност у ширењу амбитуса, како у уџбенику, тако и у додатном материјалу из приручника који нуди већи избор адекватног материјала који продубљује потенцијале уџбеника. Ове податке нисмо унели у табелу, већ смо их само квалитативно описано у анализи приручника. У првом разреду нема неадекватног материјала за ширење амбитуса ка високом регистру. Други разред има цео корпус адекватног материјала са изузетком једне песме, са минималним одступањем, па пред крај другог разреда не одступа значајно од потреба вокалног сазревања, чак се може констатовати да им иде у сусрет пошто је то период када физиолошки глас може изводити дубље тонове, без бојазни од патолошких промена.

2. У уџбенику за трећи разред, из разлога који се односе на музичку писменост, фреквенција адекватног вокалног материјала се смањује, али и даље постоји поступност у пружању довољно великог корпуса песама који су адекватни за ширење амбитуса. Приручник такође пружа додатни музички материјал са овом сврхом. Велики број песама већег је амбитуса, што обезбеђује паралелу у раду, без ометања природног вокалног сазревања. Уџбеник за четврти разред адекватан је постављеним критеријумима, нарочито што обезбеђује музички материјал за даље ширење граница амбитуса у оба регистра.

Уџбеници музичке културе издавачке куће *Klett*

Кључни резултати анализе с аспекта ширења обима гласа уџбеника издавачке куће *Klett*, представљени су у следећој табели (бр. 55):

Табела 55: Адекватност музичког материјала према амбитусу, регистру и редоследу уџбеничког комплета *Klett*

Разред	N	Адекватан амбитус и регистар		Редослед музичког материјала		Песме које изазивају даље ширење граница амбитуса	
		да	не	одговара	неодгов.	Од средњег ка дубоком регистру	Од средњег ка високом регистру
1. разред	(19)	73.68%	26.31 %	68.43%	31.57%	15.78%	10.52%
2. разред	(18)	94.45%	5.55 %	88.89%	11.11%	5.55%	27.77%
3. разред	(15)	33.33%	0%	33.33 %	0%	0%	0%
4. разред	(19)	36.84%	5.26%	31.58%	5.26%	0%	10.52%

Анализа система који се нуди кроз уџбеничке комплете од 1. до 4. разреда издавачке куће *Klett*, на први поглед упућује да се у овом уџбенику изузетна пажња поклања развоју вокалних способности. Ово је једини уџбенички комплет који препоручује, поред песама, певаних бројалица и музичких игара, музичке садржаје (вокализе) који се користе са сврхом распевавања, као средство развоја гласа на соло певању у музичким школама, као и на часовима солфеђа о чему смо детаљно изнели свој став у анализи садржаја приручника. Ипак, питање коришћења вокализа и њихове улоге у млађим разредима основне школе остављамо отвореним за даље теоријске, а нарочито емпиријске провере и истраживања.

1. Песме у уџбенику за први разред већином су адекватног амбитуса, али је прва трећина уџбеника неадекватног регистра и редоследа са песмама које полазе од терце, али се одмах шире ка квинти и септими, ка песмама мањег и већег амбитуса у оба регистра. Песме захватају тонове дубоког и високог регистра, већ у првом разреду. Уџбеник другог разреда има адекватнији избор песама, али остаје у већ проширеним границама амбитуса, као и у првом разреду.

2. Корпус одабраних песама из трећег разреда изузетно је мали. Нема песама које даље шире границе амбитуса ни ка горњем ни ка доњем амбитусу, па се може констатовати да уџбеник за трећи разред не излази у сусрет вокалним потребама природног сазревања, нити нуди већи број додатног материјала како се рад на развоју амбитуса не би запоставио. Остаје се у границама музичког материјала који је освојен у првом разреду, чак и мање, јер се глас не шири ка дубоком регистру, иако то вокално сазревање подупире. У овом разреду се примећује могућност за вокалну стагнацију.

3. Уџбеник четвртог разреда доноси већи корпус песама које дају већу шансу даљем раду на развоју гласа, нарочито у односу на трећи разред. Предвиђене су песме за ширење доње и горње границе амбитуса, што сматрамо задовољавајућим.

Систем аутора видљив из музичког материјала из уџбеника музичке културе и методичких упутстава из приручника (компарирање ставова у откривању методичког полазишта и система) (табела бр. 56).

Табела 56: Системски приступ у вођењу рада на развоју гласа ученика млађих разреда основне школе кроз четири разреда (*Креативни центар, Завод за уџбенике, Klett*)

<p>Методички пут/полазишта у методичкој основи за вокални развој →</p> <p>Издавачка кућа ↓</p>	<p>Од (улазна музичка грађа; амбитус и регистар)</p> <p>I и II разред</p>	<p>Преко (надоградње у ширењу амбитуса певањем песама у оба регистра)</p> <p>III разред</p>	<p>Ка (проширеном амбитусу у дубоком и високом регистру)</p> <p>IV разред</p>
<p>Креативни центар</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Од ауторске песме великог амбитуса (h-a1); певањем народних и дечјих песама малог и великог амбитуса ширењем граница амбитуса оба регистра. • Од дубоког ка средњем и високом регистру. Већ у првом разреду границе амбитуса се шире ка дубоком и високом регистру (h-c2). • У другом разреду полазиште је исто. Од уметничких песама великог амбитуса, преко певаних бројалица на истом тону, па певањем народних песама и музичких игара и остајањем у границама које су освојене у првом разреду. Дакле нема 	<ul style="list-style-type: none"> • Преко дечјих (уметничких) и народних песама великог и малог амбитуса. • Ширење граница високог регистра у складу са могућностима вокалног сазревања. • Нема ширења доње границе дубоког регистра чиме се једним делом не излази у сусрет развојним вокалним потребама. Континуитет у ширењу амбитуса прекинут у трећем разреду. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ка ширењу амбитуса гласа прво према дубоком регистру, а затим и према високом регистру, како у првом тако и у четвртном разреду. • У четвртном разреду обезбеђује се адекватан музички материјал чије су границе сагласне развојним вокалним потребама (a-d2).

	<p>постепеног ширења амбитуса, као ни континуитета у другом разреду. Ипак, уџбеник другог разреда носи повољнији музички материјал у другом делу.</p>		
Завод за уџбенике	<ul style="list-style-type: none"> • Од певане бројалице и песама малог амбитуса наслоњених на традиционалну матерњу музичку мелодију (народни трихорд d1-e1-f1) у средњем регистру. • Скретање ка дубоком регистру у смислу процене регистра у ком заједнички боље певају. • Постепено ширење амбитуса (кварта, квинта, секста) и остајање у границама амбитуса (c1-a1) у првом разреду. • Постепено ширење гласа у другом разреду певањем певане бројалице малог амбитуса (кварте), а затим народних и дечјих песама већег амбитуса и остајањем у границама октаве (c1-c2). 	<ul style="list-style-type: none"> • Преко музичких игара и песама ширег амбитуса, у средњем и високом регистру, а затим и ка ширењу граница дубоког регистра (a-d2). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ка постепеном ширењу и изазивању прво горње границе амбитуса високог регистра (у другом разреду), а затим и ка ширењу доње границе дубоког регистра (у трећем и четвртном) (g/a-d2).

<i>Klett</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Од вокализа и ауторске песме „у забавном маниру“ (Илић, 2010) малог амбитуса (c1-e1), затим аторске песме већег амбитуса (h-f1, h-a1) и ширењем дубоког и високог регистра у првом разреду. • Од певања дечјих музичких игара и песама мањег и већег амбитуса. Полази се од средњег регистра који се прво шири ка дубоком, а затим и ка високом регистру. • У првом разреду границе амбитуса шире се преко октаве (h1-c2) и остају у другом разреду у истим оквирима. 	<ul style="list-style-type: none"> • Преко малог броја уметничких дечјих песама и песама малог амбитуса. • Песме које су предвиђене за развој гласа не шире амбитус. Остаје се у освојеним границама првог разреда (c1-c2), • Граница доњег и горњег регистра се не шири. • Мали број песама предвиђен за рад на вокалном развоју (могућност за стагнацију у вокалном развоју). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ка народним песмама које захватају границе дубоког регистра, затим ауторске песме и песама модела, ка дечјој уметничкој песми која захвата оба регистра (h-d2). • Успостављање континуитета који је прекинут у трећем разреду
--------------	---	---	--

Квантитативни и квалитативни подаци из анализе дали су потврду за извођење коначног закључка у циљу потврде опште хипотезе:

Хо (1) Хипотеза је потврђена у целини, за сва четири уџбеника музичке културе за издавачку кућу *Завод за уџбенике* као системски приступ аутора у постепеном вођеном креирању услова за постепени развој гласовних способности. Сва четири уџбеника усклађена су са потребама вокалног сазревања ученика млађих разреда основне школе и изазивају развој ширења амбитуса гласа правремено и континуирано.

Хо (2) Хипотеза је одбачена за прву трећину уџбеника за први разред издавачке куће *Klett*, због полазишта које није блиско музичком, психолошком и физиолошком дечјем вокалном развоју. За уџбеник другог разреда хипотезу делимично прихватамо из разлога усклађености музичког материјала са потребама даљег рада на развоју гласа.

Хипотеза је у потпуности одбачена за уџбеник трећег разреда због недовољне подршке вокалном развоју и потребама даљег вокалног сазревања. Хипотеза је прихваћена за уџбеник четвртог разреда због веће подршке природном вокалном развоју. Хипотеза је делимично прихваћена због неизласка у сусрет правовременим потребама развоја гласа у трећем разреду, као и ширења амбитуса гласа ка доњем и горњем регистру пре него што природно вокално сазревање захтева.

Хо (3) Хипотеза је делимично потврђена за уџбенички комплет издавачке куће *Креативни центар*, за други и четврти разред. Уџбеник за први разред не излази у сусрет поступном вођењу ширења амбитуса гласа, нарочито што границе амбитуса шири и ка доњем и ка горњем регистру у чијим оквирима остаје до трећег разреда. Редослед песама је без континуитета, нарочито у првом разреду, када је примећен највећи број неадекватног материјала.

II Интерпретација

Како бисмо одговорили на 2. задатак истраживања, анализирали смо могућности које уџбеник пружа у разноврсности и грађењу интерпретације, а добијене резултате изнели за сва четири разреда.

Уџбеници музичке културе *Креативног центра*

Табела 57: Фреквенција одговарајућег музичког садржаја из уџбеника *Креативног центра* за сва четири разреда (II варијабла)

2.1. индикатор (карактер песме)	Одговара	Делимично одговара	Минимално одговара
1. разред (20)	6 30%	8 40%	6 30%
2. разред (28)	7 25%	18 64.28%	3 10.71%
3. разред (36/22)	7 19.44%	15 41.66%	- -
4. разред (37/29)	15 40.54%	14 37.83%	- -

1. У уџбенику за први разред песме су већином адекватног или делимично адекватног темпа, али је динамика најчешће гласна, са понеким захтевом за динамичким

нијансирањем, што на овом узрасту, док основни елементи динамичког степеновања нису постављени, не може бити адекватно изведено и примењено у интерпретацији. Песме су у великом проценту дурског тонског рода, што не даје довољно могућности за различит интерпретативни израз. Песме су различитог карактера и подстичу различиту врсту интерпретације (веселе, нежне, шаљиве).

2. У уџбенику за други разред у највећем проценту налазе се песме које су делимично одговарајућег карактера у односу на предложени темпо, динамику и метроритмичке карактеристике. Недостаје више песама које подржавају нежан и елегичан карактер са могућношћу за смену различитих музичких артикулација у оквиру једне песме, што би допринело подизању интерпретативног израза. У другом разреду нису предвиђене песме за динамичко нијансирање, иако их је у првом разреду било, па се може констатовати недостатак континуитета у усложњавању захтева за изражајним певањем. Неке песме имају супротан темпо у односу на потребе које захтева текст песме.

3. У уџбенику за трећи разред постоји захтев за динамичким нијансирањем на мањем броју примера, али у неким већини песама изостаје, што би дало више података како песму интерпретирати. Велики број песама подстиче весело, разиграно, ведро расположење, осим две песме које подржавају другачију интерпретацију, што није довољно. И даље су песме дурског тонског рода, различитих тоналитета, најчешће C dur.

4. У уџбенику за четврти разред благо расте фреквенција музичког материјала која обезбеђује могућност за подстицање различитог музичког израза, мада је и евидентан недостатак песама молског тонског рода. Песме су различите метроритмичке грађе и нуде „лествицу” више у сложености музичког материјала који доприноси могућностима за различиту музичку артикулацију.

5. У уџбенику за четврти разред предвиђен је музички материјал за вишегласно извођење (паралелне терце и канон) на релативно адекватном музичком материјалу, што говори у прилог жељи аутора да интерпретативни израз подигне ка певању и ове врсте песама, што свакако богати њихово вокално искуство и иде у сусрет хармонском развоју.

Табела 58: Процена музичког садржаја из уџбеника *Завода за уџбенике*
за сва четири разреда (II варијабла)

2.1. индикатор	Одговара	Делимично одговара	Минимално одговара
1. разред (22)	17 77.27%	5 22.72%	- -
2. разред (23)	14 60.86%	9 39.13%	- -
3. разред (31)	18 58.06%	4 12.90%	- -
4. разред (43)	26 60.46%	10 23.25%	- -

1. Уџбеник за први разред има најподстицајнији почетни музички материјал који постепено утиче на грађење вокалних навика које се преносе у музички израз интерпретирањем мелодија једноставног мелодијског кретања чешће наниже са малим скоковима одабраним да подрже ортоепске елементе. Песме и музичке игре поређане су од једноставнијих, двотактних мотива и музичке реченице, до дводелних и троделних песама које подстичу различиту врсту музичке артикулације која се преноси у интерпретативни израз.

2. У уџбенику за други разред полази се од певаних бројалица и народних музичких игара чије мелодијско кретање веома олакшава рад на музичкој прецизности и све већој могућности за интонативну стабилност, нарочито што је ово уџбеник који у додатном избору песама има песме моделе који на овом узрасту олакшавају рад на овладавању елемената који природно одговарају гласу и „црпе“ могућност да се полифункционално користе у трећем разреду. Мелодије су развијеније са понеким скоком који одабрана мелодија јасно омогућава. Динамичко градирање се припрема на песамама које их дидактички уводе у нијансирање гласом (*Трамвај, ауто, воз, Изгубљено пиле*), а касније су то примери где текст подцртава дужу фразу и нијансирање у оквиру ње (нпр. *Блистај, блистај*).

3. У уџбенику за трећи разред интерпретативни израз веома је подстакнут песмама сложеније форме, што захтева и већу вокалну издржљивост, као и различите могућности у музичкој артикулацији. При крају трећег разреда постоје тежи примери молских и дурских песама који поетским текстом дају могућност за опажање везе између поезије и музике, што могу јасније пренети и на интерпретативни израз.

4. Уџбеник четвртог разреда садржи примере који вуку интерпретативни израз ка интерпретирању народних песама мешовитог ритма, где не постоји увек јасно подударане текстуалног и музичког акцента (нпр. *Вишњицица*), али су врло вредне због различитог унутрашњег метроритичког акцентовања. Динамичко градирање се вежба на песмама дводелне и троделне врсте и понудом примера који захтевају различиту врсту фразирања, као и коришћење развијеније музичке артикулације у односу на прва три разреда (*stacatto, martelato, legato*) у различитом темпу. На овом узрасту је изазов певати у брзом темпу, са прецизном дикцијом и артикулацијом, што аутор на појединим шаљивим песмама природно подстиче (нпр. *О гуски, Магарац и кукавица*), чиме се постиже лакоћа и јасност у природном певачком изразу. Грађење интерпретације се омогућава и примерима који су двогласни и вишегласни (*Ајде Като, канон Брате Иво*) који се тек на овом узрасту могу певати са већом шансом да се одговори њиховим потребама и вокалним могућностима.

Уџбеници музичке културе издавачке куће *Klett*

Табела 59: Процена музичког садржаја из уџбеника *Klett* за сва четири разреда (II варијабла)

2.1. индикатор	Одговара	Делимично одговара	Минимално одговара
1. разред (15)	4 21.05%	12 63.15%	3 15.78%
2. разред (18)	6 33.33%	10 55.55%	2 11.11%
3. разред (15)	2 13.33%	6 40%	- -
4. разред (19)	7 36.84%	8 42.10%	1 5.26%

1. Уџбеник за први разред гради интерпретацију на песмама које су писане у „забавном“ маниру (Г. Илић 2010). Поједини музички материјали аугментовани су како

би ученик боље владао вокалном техником што је у супротности са њиховим психолошким и музичким потребама, мада има песама које су и адекватно одабране музичке грађе, како ритмичке, тако и мелодијске. Став аутора је да се динамичко нијансирање одмах гради на песамама једноставне структуре, али тежег мелодијског покрета који не може дати интонативну стабилност (мелодијско кретање креатње навише, па наниже). Захтеви аутора су јасни, али је предложени материјал у већем броју примера недовољно адекватан. Темпо је често умерен што води монотонији у певачком изразу, нарочито ако текст не подржава његову оправданост.

2. Уџбеник за други разред доноси сличне захтеве у интерпретацији, као и у првом разреду. Музички материјал је богатији и разноврснији, па су могућности за интерпретацију ипак веће у овом уџбенику. Тежи музички материјал представља и музички садржај који треба да се изведе на дужим трајањима у умереном темпу, са коронама између фраза, што је свакако претежак изазов на узрасту другог разреда. Има доста духовитих композиција чиме ауторка жели поткрепити даљи рад на психолошком сликању вокалног изрази, што и даље представља тежи узрасни захтев.

3. У трећем разреду је највећи „пад“ у пружању адекватне подршке интерпретативном изразу. Песме су лакше у односу на прва два разреда, осим у два примера који адекватно подижу могућност за другачије вођење фразе. Песме молског тонског рода нису предвиђене, што такође сиромаша фонд за интерпретацију.

4. У уџбенику за четврти разред ауторка нуди већи број погодног музичког материјала, али је то свакако неправовремено уколико се посматра цео систем. У четвртом разреду примећује се да ауторка даје целовиту партитуру са адекватно обележеним тампом, динамиком, а на два примера и са ортографским знацима који помажу тумачењу музичке артикулације, што сматрамо добрим решењем. У овом уџбенику није понуђен музички материјал који гради интерпретативни израз ка певању вишегласа.

Помоћна (изведена) хипотеза потврђена је за уџбеник *Завода за уџбенике* који од првог разреда сходно узрасту гради интерпретативни израз на певаним бројалицама, песамама писаним у народном духу које веома погодују развоју гласа и паралелном раду на интерпртацији, јер чине „вокално“ језгро где се глас „удобно“ осећа, чиме се тежи и интонативној и ритмичкој прецизности. На поменути начин теситура гласа добија квалитет, а ученик добија материјал који га постепено уводи у овладавање природном вокалном вештином на једноставном музичком материјалу

(мотив, двотакт, реченица). Различите ритмичке врсте такође доприносе различитости у интерпретацији која се паралелно води на песмама молског и дурског рода, са одређеним бројем песама које у себи носе народну молску и дурску тоналност, што им је биолошки и музички блиско. Велики број дечјих песама које се певају у различитим крајевима света, нарочито у трећем и четвртом разреду, нуди могућност за продубљивање интерпретативног израза који је близак њиховим интересовањима. Тиме овај уџбеник шири границе „матерње мелодије“ градећи инетркултурни музички образац који се пружа уџбеником који у том смислу није збирка разноврсних песама које негују глобализацију дечјег интерпретативног израза, већ средство у неговању природне дечје изражајности наслоњене на музичке корене.

Кључни резултати и дискусија анализе приручника издавачких кућа:

Креативни центар, Завод за уџбенике и Klett

Како бисмо одговорили на трећи и четврти задатак истраживања у наредном делу рада износимо резултате који се односе на сваки појединачни уџбенички комплет.

Приручник издавачке куће *Креативни центар*

1. Квантитативни резултат из приручника и квалитативни приступ садржајима који се односе на песме/музичке игре, упућује да процес ширења обима гласа није правовремено истакнут у захтевима у циљу/задатку часа, јер није поткрепљен од првог разреда. Једини захтев за ширење обима гласа у истакнутим циљевима часа налази се тек у трећем разреду (за две песме чији је амбитус секста и септима), па не успоставља систем који је неопходно водити у захтевима од првог разреда. Иако постоје, захтеви у задатку часа који упућују на ширење амбитуса, од другог до четвртог разреда, они се налазе на делимично адекватним или неадекватним примерима, док су за кључне примере из четвртог разреда изостали.

Пошто „[...] начин на који је приручник уобличен и структурисан, на који је организована и изложена његова садржина, указује, између осталог и на развијеност концепције на коју се он ослања, али и какав приступ подацима, чињеницама, схватањима и другим средствима и ослонцима стручног начина мишљења код наставника подржава [у смислу методичке основе]“ (Левков, 2007: 317, прим. А. С.), мишљења смо да непостојање захтева за ширењем гласа у циљу часа, осим у једном примеру, као и њихова ниска фреквенција у задатку часа, без паралелизма и адекватног

стручног објашњења у методичком упутству, не може дати системску подршку развоју гласовних способности кроз сва четири разреда.

2. У методичким захтевима и методичким објашњењима за изражајно певање постоји јасно *ШТА*, на којим примерима аутор жели да подстакне интерпретацију, док у методичким упутствима недовољно приближава начин рада и на чему код интерпретације инсистирати. Инструкције су најчешће уопштене и непотпуне, па учитељ најчешће мора сам открити *ЗАШТО* је одређени музички садржај важан и *КАКО* да га пренесе на најбољи могући начин.

3. Захтев за вишегласним извођењем и методичким упутством јасно је наглашен у приручнику. Квалитативна анализа приручника за четврти разред указала је на постојање методичких упутстава (*шта*) се развија овом врстом певања, али *зашто* није наведено у смислу развоја хармонског слуха и даљег рада на интерпретацији, већ искључиво са циљем схватања музичког појма (двогласно певање). Прецизирање начина рада непотпуно је и нејасно, тако да су сва три упутства (*шта*, *зашто* и *како*) веома слична и захтевају велику компетенцију учитеља, јер се не предвиђа припремни поступак, као ни објашњење како унапређивати ову врсту рада на вокалним способностима.

Приручник издавачке куће *Завод за уџбенике*

1. У сва три приручника постоји систем који указује на јасна методичка полазишта у раду на развијању гласовних способности. Ауторка креће од народног трихорда ре-ми-фа, дакле средњег регистра, у „удобној колевци гласа“, како је он језгро матерње мелодије, ширећи га ка тетрахорду, пентахорду и секстахорду, не прелазећи границе узрасно постављеног амбитуса који је у сагласности са потребама вокалног развоја, осим у ретким примерима који добијају своју улогу посматрајући цео корпус датих песама.

2. У захтевима/методичким упутствима јасно се запажа на који начин се користи музички материјал из уџбеника и са којом сврхом. Захтеви у општим упутствима јасно указују на *шта*, *зашто*, *чиме* и *како*, док се циљано појављују на кључним примерима важним у постављању граница за ширење гласа, вођењем рачуна о свим методичко-дидактичким захтевима у компоновању методичког садржаја које често води

хоризонталном и вертикалном повезивању градива (музичког материјала), што је од изузетног значаја за подупирање потреба вокалног развоја.

3. Редослед песама из допунског музичког материјала који се налази као допуна садржајима из уџбеника, адекватан је захтевима и упутствима у којима се види континуитет у методичким објашњењима и њихов квалитативни раст у усложњавању инструкција, сходно потребама вокалног развоја. Доследност се огледа у сва три разреда, јер музички материјал обезбеђује довољан број примера како не би дошло до „вокалне стагнације“, пошто музички материјал обезбеђује коришћење полифункционалности песама, нарочито што приручник нуди отворену структуру која омогућује адекватно допуњавање музичких садржаја.

4. У методичким захтевима/упутствима за изражајно интерпретирање јасно се уочава *шта, чиме, зашто и како* од првог до трећег разреда. Допунски музички материјали системски надопуњују уџбеник адекватним сложенијим примерима који могу ићи у сусрет развојним потребама вокалног сазревања утичући истовремено на оба вида вокалних способности. Интерпретација се гради почев од једноставних музичких садржаја једногласних дечјих песама различитог садржаја, расположења, метроритмичких карактеристика, ка певању паралелних терци у двогласу, што се односи као изазов на крају трећег, а системски вођено у четвртном разреду. Пошто приручник за четврти разред није још увек штампан, очекује се исти пут који је ауторка поставила у прва три разреда, а што уџбеник за четврти разред и додатни материјал сасвим извесно подржавају.

Приручник издавачке куће *Klett*

1. Захтеви који се односе на ширење амбитуса гласа јављају се у приручницима за сва четири разреда. Гранични амбитус диктиран према вокалном сазревању узраста, у овом приручнику не даје се прецизно, али ауторка свакако говори о песмама малог амбитуса и да на њима треба почети. Запажено је да се у упутствима не налазе прецизни амбитуси, већ чешће уопштен оквир „песма је пригодног амбитуса“, „невеликог“, „адекватног“, „примереног“ амбитуса, док се у вокализацијама прецизира амбитус.

2. За прву посматрану варијаблу, у сва четири разреда, постоји *шта, зашто и чиме* се изводи, како би се ширио глас, али су поступци који воде ка том циљу (*како*),

по нашем мишљењу, дати на тежем и мање блиском музичком материјалу (вокализе, ауторксе песме), нарочито за узраст првог и другог разреда.

3. Када се посматра друга варијабла, квалитативна анализа је показала да постоји јасно *шта* и *зашто* се одређене песме изражајно певају, али да је полазиште које ка томе води, *како*, постављено уопштено за сва четири разреда, па нема усложњавања захтева у интерпретацији у приручницима за први и други разред. Наиме, захтеви су постављени нереално у односу на когнитивно-развојни период у коме се ученици налазе, јер се од првог разреда инсистира на психолошком тумачењу текста и примени динамичког нијансирања.

4. Приручници за трећи и четврти разред не иде у сусрет вокалним потребама развоја, како ширења амбитуса, тако и интерпретације. Захтеви и упутства за интерпретацију су уопштени и нефункционални, нарочито у четвртом разреду. Само декларативно постоји *шта* се развија, док за *како* аутор усмерава на слушање аудио-материјала.

Компарирајући ставове музичких педагога који су се латили неимарског посла у виду писања уџбеничке литературе намењене музичком развоју деце млађег школског узраста, као и писања стручне методичке литературе у виду приручника, резултат је указао на неке смернице које могу послужити даљим истраживањима и могућем побољшању у другим издањима.

Извлачећи методичка полазишта везана за вокални развој, а која су уграђена структурно и садржински у приручник, који смо декларисали као „регулаторни филтер“ који јасно утиче на опис и стављање у функцију музичких садржаја из уџбеника, а посредно на наставну ситуацију, добили смо неколико важних закључака за које можемо тврдити да су критеријумски важни и у бирању уџбеничког комплета за који се учитељ одлучује.

Резултати приручника су показали да је за јасно и правовремено указивање на главне примере оба вида вокалних способности од изузетног значаја методичко полазиште, као и стратегије које примењују у циљу његовог реализовања у наставном процесу. Пошто је уочен велики број методичких упутстава са неадекватним или непотпуним инструкцијама/објашњењима и њихова некореспонденција са задатком часа, предлог се јасно усмерава на њихово усклађивање и правовремено јављање. Приручник

мора тежити јасном хоризонталном вођеном објашњењу које градијски расте с обзиром на природно вокално сазревање и омогућавајући постепене кораке у фазама вокалног раста, како је за вокални развој од изузетног значаја процес. Вертикално повезивање, кроз усложњавање методичких упутстава мора бити поткрепљено општим методичким наслањањем на ставове који имају ослонац у музичким и психолошким теоријама развоја. Наравно, не сме се пренебрегнути дидактичка функционалност свих структурних компоненти који се јављају у приручнику, како је у неким приручницима уочено „да се од шуме не види дрвеће“. Много сличних елемената, који, на различите начине постављени, више збуњују корисника него што му дају јасне смернице како да их изведе у наставном процесу, морају бити препознати као сувишни, прво код рецензента, а затим и код крајњих корисника. Нека нам буде дозвољен још један коментар који је у ствари суштински разлог овако оштро постављеном претходном ставу. Приручник, а нарочито уџбеник, мора бити окренут вокалним потребама и могућностима природног музичког сазревања детета, креирањем музичког садржаја који пружа „оптимум утицаја“ (Радош, 2010), али га и „изазива“ постепеним корацима напред, методички брижљиво осмишљеним.

Мишљења смо да непостојање додатног избора музичког садржаја у приручнику осиромашује могућност за адекватно допуњавање наставничког избора. Нарочито се показала мањкавом затворена структура могуће припреме часа коју поједини аутори нуде. У том смислу је важно подвући да приручник мора садржати упутства за распевавање, адекватно понављање музичког садржаја, како би се полифункционални капацитет песама „дрпео“ у корист вокалног развоја ученика.

Певачке навике и вештине морају се стицати на познатом музичком материјалу, а надограђивати на новом садржају који је ближе развојном „пењању“ захтева. У том смислу музичка писменост није препрека, већ помоћ у бржем овладавању вокалним способностима како у интонативној и ритмичкој прецизности, тако и у олакшавању интерпретације, јер прецизна партитура, са наведеним ознакама за динамичко нијансирање и фразирање, а негде и са јасним смерницама у музичкој артикулацији, свакако ће помоћи вокалној репродукцији.

Како је у приручницима уочен недостатак адекватних методичких упутстава који би водили олакшавању рада на двогласном певању, остављамо могућност да у том домену могу лежати будућа побољшања уџбеничког комплета. Полазиште је свакако

већ постављено кроз дугогодишњи теоријски рад који препоручује др Зорислава Васиљевић (2006) и следбеници, али је потребно методички га уобличити креирањем пута који је приближан потребама ученика основне школе:

„У школама Золтана Кодала у Мађарској двогласни и вишегласни солфеђо не издваја се од једногласног. Њихова пракса је показала да се тек појавом бар још једне деонице може постићи чиста интонација. Двогласно певање тако постаје средство за постизање технике чистог певања, за контролу постављених тонских функција, ритмичких односа...поред свих осталих задатака које двогласно и вишегласно певање има, на првом месту, на првом месту са развијањем хармонског и полифоног слуха. (...) Редослед постављања двогласног певања не мора, и не може да буде сасвим једнообразан. У основним школама пожељно је почети од певања лаких дечјих песама са текстом у паралелном терцном кретању“ (Васиљевић 2006: 158).

Дакле, од песама у паралелном терцном кретању ка извођењу канона, као сложенијем виду, нарочито због синхронизације гласова који су велики изазов за децу млађег школског узраста, са чим смо се и сами сусретали током рада у школи вежбаоници Учитељског факултета у Београду, у раду са учницима четвртог разреда. Методички пут за остваривање овог циља није лак, ни једностран, али би се свакако могао тражити и у кратким двогласним мотивима који би претходили извођењу дечјих песама са текстом, било да су уграђени у уџбеник или су дати у приручнику, као помоћ наставнику који ће их применити у наставном процесу. О њиховој ефикасности за вокалну репродукцију говорио је још Миловук (према: Стојановић 2001).

Резултати и дискусија анализе аудио материјала CD

Креативни центар (CD)

1. Када је у фокусу развој гласовних способности, можемо констатовати да аудио-материјал (CD) издавачке куће *Креативни центар* у малом проценту садржајно подржава избор песама из уџбеника. Уколико посматрамо први индикатор за развој гласа који се односи на вокалне извођаче, све предложене песме су адекватне јер су извођачи солисти и/или дечји хор, осим једне у првом разреду који изводи мушки глас и хор, као и једне у четвртом разреду (женски глас, изворна верзија).

2. Кључне песме које шире даље границе амбитуса, а у сагласности су са природним вокалним развојем, заступљене су у малом проценту на аудио-материјалима CD-а за

први и други, а делимично и четврти разред (за горњи регистар). Аудио-материјал за трећи разред не предвиђа песме које су кључне за ширење даљих граница амбитуса у односу на границе које су проширене.

3. На CD-у се налазе само песме у дурским тоналитетима. Расположења која се подстичу у интерпретативном изразу у прва два разреда адекватнија су у односу на трећи и четврти разред где се не види раст у тежини песама које се различито интерпретирају. Уколико се само користи аудио снимак, у трећем и четвртном разреду може доћи до стагнације у вокалном развоју, јер је веома мали проценат песама које обезбеђују рад на гласовним и интерпретативним способностима.

Завод за уџбенике (CD)

1. Резултати указују да аудио материјал (CD) издавачке куће *Завод за уџбенике* у великом проценту садржајно покрива избор песама из уџбеника. Уколико посматрамо први индикатор за развој гласа који се односи на вокалне извођаче, све предложене песме су адекватне јер су извођачи дечји солисти и/или дечји хор. Уочена је и компатибилност у садржају који је предложен за аудио материјал са редоследом који се јавља у уџбенику.

2. Песме су у великом броју адекватне карактеру који се чује на снимку. Снимак појединих песама је брз и одговара као певачки узор у интерпретативном извођењу, али није погодан за развој гласа.

3. На аудио-материјалу налазе се песме које подржавају двогласно извођење, чиме аутор указује да и овој врсти рада придаје важност, што је веома важно с обзиром на цео систем који је постављен у уџбенику и који се заокружује адекватно одабраним аудио- материјалом. Одабрани су кључни примери који шире амбитус гласа, као и велики број примера који у трећем и четвртном разреду могу бити предлог за могућу интерпретацију.

Klett (CD)

1. Велики број песама ауторка бира за садржај аудио-материјала, па је у том смислу веома наглашен простор који се пружа за подржавање гласовних способности. Велика већина песама снимљена је са адекватним дечјим гласом, хором или солистом,

али је запажен и један број неадекватних примера, јер се на њима чује назално певање, па нису добри као узор ни за развој гласа, као ни за развој интерпретације.

2. Редослед песама прати редослед у уџбенику. Диск за трећи разред има мали број песама које даље могу подржавати развој гласа. Нема песама које изазивају даљи раст ширења граница амбитуса. У четвртог разреду је број адекватних песама већи.

3. Песме су различитог расположења, карактера и атмосфере коју подвлачи различито одабрана пратња гласу, што одређеним песмама даје већу шансу да ће их деца боље интерпретирати. Међутим, нису сва решења успешна, нарочито што су песме у трећем разреду врло једноставне структуре. У четвртог разреду предложена је само једна песма која се изводи вишегласно (*Додолица*), али захтев у уџбенику и приручнику не подстиче ту врсту извођења код ученика. Ова некомпатибилност може указивати на чињеницу да аутор сматра да ученици млађег разреда нису способни за ову врсту извођења, јер се у приручнику она не спомиње, као могућност.

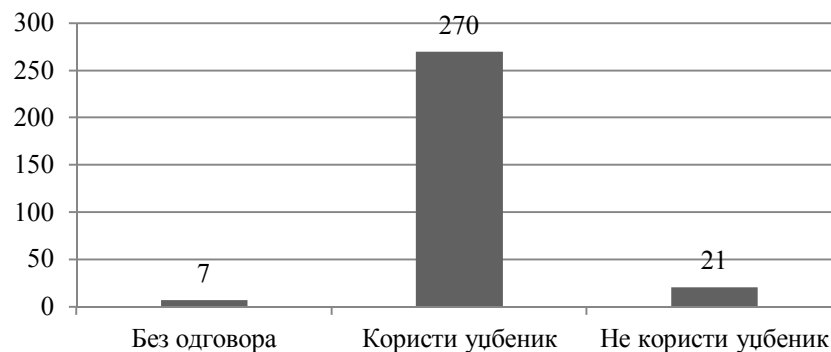
4. Садржај аудио-снимка (CD) представљају матрице. Иако нисмо присталице ове врсте подржавања гласа, како је научно доказано да је извођење песме у наставничковој интерпретацији пружало најбоља вокална постигнућа, мишљења смо да с обзиром на предложени темпо, ови инструментали могу бити прва помоћ развоју гласа, али не и једина, пошто су претежно умереног и умерено брзог темпа. Много су мање подстицајне за интерпретацију јер се брзина матрице мора ускладити са темпом који захтева карактер песме, па би у том случају морало постојати две врсте матрица, што је технички захтевно.

2. Анализа и дискусија резултата добијених анкетним упитником за наставнике

Како бисмо одговорили на 6. и 7. задатак истраживања, интерпретирали смо резултате добијене анкетним упитником за учитеље.

1. а) Употреба уџбеника музичке културе (систем или подршка сопственом избору)

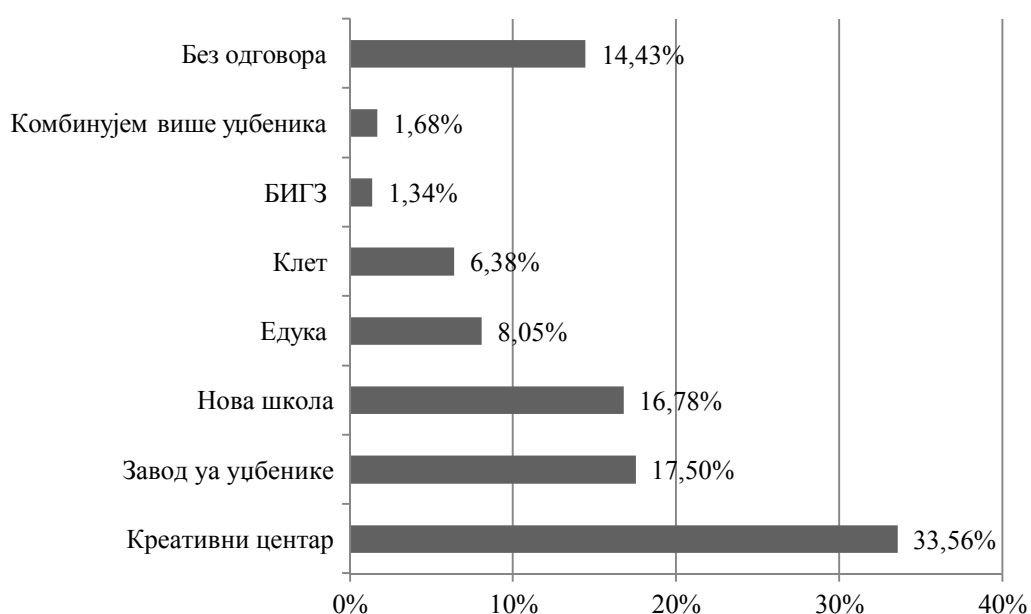
Овим сетом питања хтели смо проверити да ли се уџбеници користе као средство у раду и на који начин се он допуњује другим садржајима из музичке литературе. Највећи број испитаних учитеља користи уџбеник приликом извођења наставе музичке културе (92.8%, Графикон 4). Хи-квадрат тестом тестирана је статистичка значајност броја наставника који користе и не користе уџбеник ($\chi^2(1)=213.06$, $p<.001$). Из резултата истраживања добија се слика реалне наставне праксе која је присутна у школама у Србији. Према добијеним подацима, уџбеник је средство које се у великој мери користи у настави музичке културе, што смо и очекивали с обзиром на понуду и пројекат бесплатних уџбеника. Међутим, много важније је расветлити како се уџбеник користи у наставном процесу, што ћемо преко наредних питања сагледати и описати.



Графикон 4: Учесталост наставника који користе уџбеник приликом извођења наставе музичке културе

На Графикону 5 приказан је процентуални удео уџбеника које наставници разредне наставе користе у извођењу наставе музичке културе. Од наставника који су се изјаснили да користе уџбеник музичке културе, највећи број користи издање *Креативног центра*, чак једна трећина испитаних 33.56%. Као често коришћени, наводе се и уџбеници *Завода за уџбенике* (17.50%) и *Нове школе* (16.78%), док мањи

број наставника користи уџбенике *Едуке* (8.05%), *Клет* (6.38%) и *Бигза* (1.34%). Само пет испитаника навело је да у настави комбинује више уџбеника (*Завод, Креативни центар, Клет, Нова школа, Едука*), док 14.43% наставника није навело које уџбенике користи (Графикон 5). Дакле, резултати говоре да су најзаступљенији уџбеници у школама Србије следећих издавачких кућа: *Креативног центра, Завода за уџбенике и Нове школе*, а статистичка значајност показује да се то може очекивати и на много ширем узорку. Међутим, из Графикона 5 се види да је и велики проценат оних учитеља који нису одговорили на ово питање, па се може претпоставити да је можда и већи број оних који га не користе у настави или га не примењују често.



Графикон 5: Издавачи чије уџбенике наставници користе приликом извођења наставе музичке културе

У Табели 60 приказано је у којим разредима испитани наставници користе поменуте уџбенике ($\chi^2(2)=54.84$, $p<.001$). Највећи број учитеља уџбенике користи само у разреду у којем предаје, нешто мањи број кроз све разреде, док 11.7% уџбеник користи у разреду којем предаје и у још једном, или два разреда. Можемо констатовати да једна трећина учитеља, 32.6% користи уџбеник кроз све разреде, што значи да се само трећина учитеља служи уџбеником као системским средством. Међутим, овај податак може указивати и да учитељ није у могућности да бира свој комплет уџбеника, јер се наслеђују различити, што наравно, не доводи до системског приступа који је неопходан како у хоризонтали, тако и по вертикали.

Табела 60: Разреди у којима наставници користе уџбенике

	Фреквенца	Процент	Кумулативни процент
Само у разреду који водим	132	44.3	44.3
Кроз све разреде	97	32.6	76.9
У разреду који сада водим и у неком другом	35	11.7	88.6
Без одговора	34	11.4	100
Укупно	298	100.0	

Додатну музичку литературу, коју наставници примењују у припреми и организацији наставе уколико не користе уџбеник или га користе само делимично у раду, интерпретирамо кроз навођење одговора из отвореног питања. Основна констатација која се може коментарисати је да учитељи под овим питањем у малом проценту наводе само уџбеничку литературу, већ више комбинацију која подразумева музичку литературу и звучни материјал. У одговорима се издвајају: *Народне игре Креативног центра*) *Приручник за наставу музичке културе* Г. Стојановић, *Музички буквар* и CD Зориславе Васиљевић, *Основе [Методика] музичке писмености* Васиљевић, *Приручник Креативног центра* В. Илић, CD *Klett*, CD *Нова школа*, *Настава музичке културе*, П. Стоковић, *Музичка читанка* Г. Стојановић [*Музичка радионица*], CD-ови разних издавача. У овом питању добили смо и одговор да учитељи користе интернет ресурсе, односно аудио- материјале које проналазе на интернету, којима допуњују наставу. Упитани за додатни уџбеник и литературу, велики број наставника одговара наводећи методичку и приручничку литературу из које су вероватно учили, али и уџбенике са звучним материјалом или само звучне материјале других издавача. Из овога се може закључити да је аудио-материјал важан сегмент у наставном процесу који се код учитеља логично припаја музичкој литератури.

На питање чиме се руководе у избору песама, наставници најчешће одговарају да се служе уџбеником и додатним избором песама (71.8%). Знатно мањи број руководи се искључиво уџбеником (20.1%), а тек 5.7% наставника руководи се својим избором песама ($\chi^2(2)=221.22$, $p<.001$) (Табела 61). Ово питање потврђује ставове и из претходна два питања, а то је да учитељи у великој мери користе додатне музичке материјале. Дакле, приметно је ослањање на уџбеник, у великом проценту и потреба

или жеља да се они допуне другим избором музичког материјала. Само 20% учитеља користи искључиво одабрани уџбеник.

Табела 61: *Чиме се наставници руководе приликом избора песама*

	Фреквенца	Процент	Кумулативни процент
Искључиво уџбеник	60	20.1	20.1
Уџбеник и додатни избор песама	214	71.8	91.9
Свој избор песама	17	5.7	97.6
Без одговора	7	2.3	100
Укупно	298	100.0	

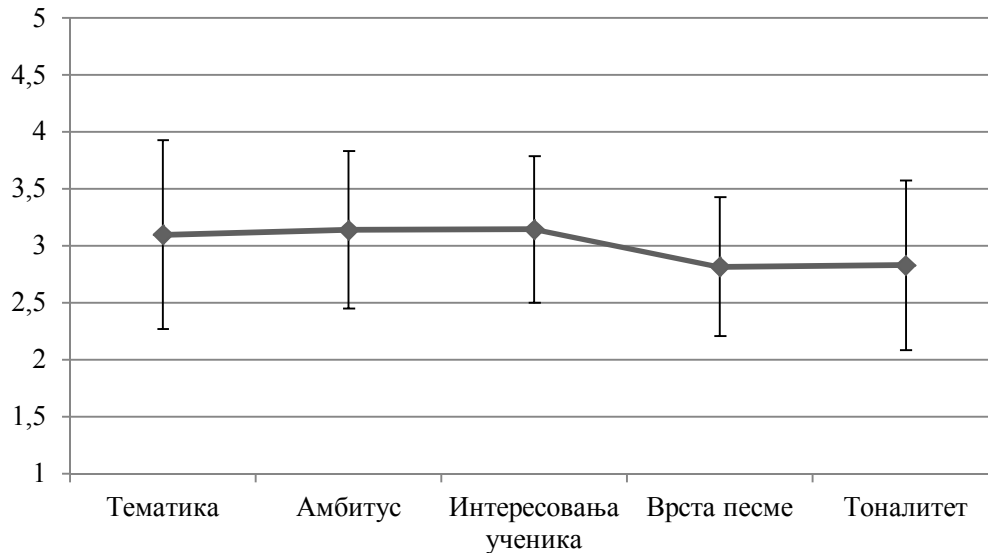
На питање да ли прате редослед који је дат у уџбенику, резултати указују да учитељи углавном прате редослед песама који је дат у уџбенику (Табела 62). Половина се изјашњава да углавном прати дати редослед, док само 6% у потпуности прати редослед. Знатно мањи број делимично прати задати редослед (28.5%) или сам бира редослед песама (12.8%) ($\chi^2(3)=137.03$, $p<.001$). Због тога је било важно проверити шта утиче на њихов избор код бирања редоследа.

Табела 62: *Поштовање редоследа песама датих у уџбенику*

	Фреквенца	Процент	Кумулативни процент
У потпуности пратим редослед	18	6	6
Углавном пратим редослед	147	49.3	55.3
Делимично пратим редослед	85	28.5	83.8
Не, бирам сам/а редослед	38	12.8	96.6
Без одговора	10	3.4	100
Укупно	298	100.0	

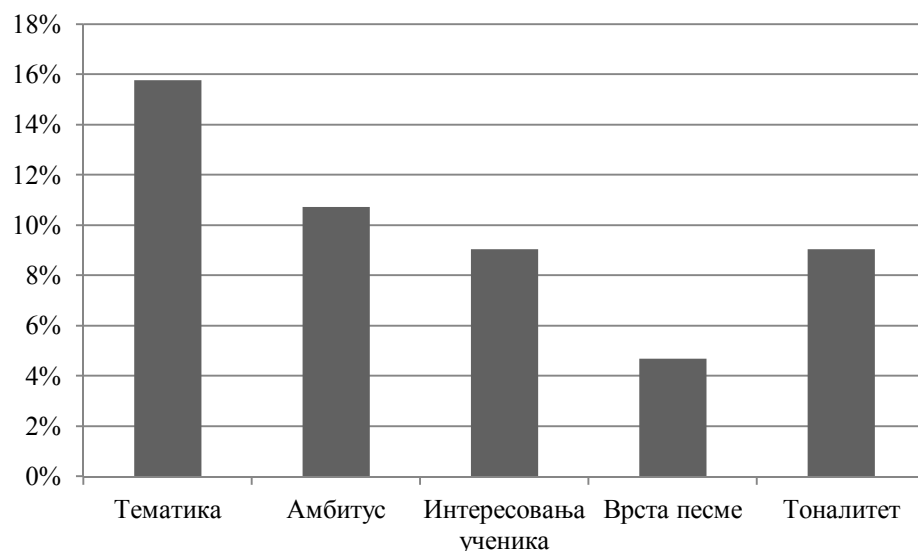
У приликама када сами бирају песме, на избор учитеља утичу следећи параметри, у редоследу: интересовања ученика ($AS=3.14$, $SD=1.28$), амбитус ($AS=3.14$, $SD=1.38$), тематика ($AS=3.10$, $SD=1.66$), тоналитет ($AS=2.83$, $SD=1.49$), врста песме

($AS=2.81$, $SD=1.22$). Ипак, треба приметити да су просечне вредности за свих пет параметара готово уједначене, па бисмо могли закључити да наставници ових пет аспеката сматрају једнако важним приликом избора песама (Графикон 6).



Графикон 6: Параметри којима се наставници руководе приликом избора песама (5=најзначајније, 1=најмање значајно)

Пошто се из овако представљеног резултата може извести погрешна процена у интерпретацији, додатно смо проверили шта је у рангу на првом месту код одлучивања, из чега се добио сасвим други податак. На Графикону 7 приказан је проценат испитаника који на прво место стављају сваки од понуђених параметара. Највећи је проценат оних који на прво место стављају тематику (15.8%), следи амбитус (10.7%), затим интересовања ученика (9.1%) и тоналитет (9.1%) и на послетку је врста песме (4.7%). Из овога се може закључити да је амбитус песме важан учитељима који додатно бирају песму, али не код свакога, јер је већем проценту учитеља тематски садржај важнији у избору песме.



Графикон 7: Процент испитаника који сваки од параметара сматрају најзначајнијим

Добијени подаци указују да је уџбеник музичке културе и звучни материјал уз уџбеник веома присутан у раду учитеља, али да није пресудан као систем, јер га кроз све разреде користи само 32.6%, што је једна трећина испитаних учитеља. Од оних који га стално користе, велики је проценат који користи додатни избор песама, као и оних који сами бирају редослед песама у уџбенику (12.8%). У потпуности прати редослед само 6% учитеља, али је велики и проценат оних који углавном прате редослед, ско половине испитаника која је дала одговор на ово питање. Доводећи у везу досадашње податке, можемо извући закључак да се уџбеници музичке културе користе у великом проценту, али да две трећине испитаника не користе уџбеник као систем, већ само као подршку додатном избору песама којим повремено допуњују уџбеник. Овај резултат упућује на потврду изведене хипотезе истраживања, а то је да се уџбеник музичке културе користи често неплански, као збирка песама, а мање као ресурс који обезбеђује потребе системског вођења музичког (вокалног) развоја који би уџбеник требало да обезбеди.

1. б) Начин рада учитеља при активности певања ученика

Како бисмо довели у везу начин коришћења јединица уџбеничког комплета у наставном процесу и њихове могуће ефикасности у вокалном развоју, интересовало нас је на који начин учитељи певају са ученицима и како воде наставни процес.

Непосредно пре учења нове песме, 58.7% наставника користи песму научену на претходном часу. Дакле, нешто више од пола испитаних учитеља користи песму са претходног часа, како би увели ученике у певање нове песме. Самим тим што је то песма са претходног часа, може се претпоставити да, у великом проценту, разлог понављања песме није проблемски везан за нову песму, дакле не у циљу искоришћавања песме као средства у распевавању, већ искључиво како би поновили одређени музички садржај или припремили, распевали децу за учење нове песме. Једна трећина учитеља, дакле, 30.9% пева песму која има исти или приближан обим мелодије као и нова песма, водећи рачуна о амбитусу мелодије. Само 10.9% наставника користи песму истог тоналитета, како би их припремило за тоналитет у коме ће певати нову песму. Охрабрује податак да је мали број оних који не припремају обраду нове песме, само 1.7%. Међутим, постоји изванредан проценат учитеља који користи вербалну припрему (13.9%), најчешће уводни разговор који их тематски уводи у садржај нове песме, али и нешто друго, без распевавања, односно вокалне припреме. (Табела 63).

Табела 63: Додатне активности које наставници упражњавају пре учења нове песме

	Фреквенца	Процент
Бројалице	4	16
Различите вежбе	1	4
Цртани филм, асоцијације, музички квиз	1	4
Рецитација	2	8
Клавир књига	1	4
Корелација са адекватним предметом, повезивање са наставним јединицама	3	12
Лестивица	1	4
Песме моделе	1	4
Песма коју деца воле	1	4
Прича, разговор као увод, припрени разговор, разговор о тематици песме, емоционални подстицај везан за тематику песме	8	32
Пригодан текст, игра	1	4
Распевавање	1	4
Укупно	25	100

На питање шта користе у раду када певају нову песму, добијени су следећи резултати. Највећа је учесталост оних који често користе своје певање само уз CD ($AS=2.04$, $SD=1.01$). Повремено користе своје певање, без инструменталне пратње

($AS=3.01$, $SD=1.20$), своје певање уз пратњу инструмента ($AS=2.97$, $SD=1.10$), само CD ($AS=3.22$, $SD=1.10$) и певање и свирање ученика који похађа музичку школу ($AS=3.32$, $SD=1.12$). Ређе користе само инструмент ($AS=4.05$, $SD=0.90$), а готово никад нешто друго ($AS=0.65$, $SD=1.54$).

У Табели 64 приказани су инструменти којима наставници најчешће прате своје певање. У највећем проценту то је хармоника коју користи 21.1% наставник и синтисајзер који користи 17.1% наставник.

Табела 64: Инструменти којима наставници прате своје певање

Инструменти	Фреквенца	Процент
Блок флаута	3	1
Флаута	2	0.7
Цепни клавир	1	0.3
Гитара	4	1.3
Хармоника	63	21.1
Дечији инструменти	2	0.7
Клавир	15	5
Клавир књига	2	0.7
Ксилофон	1	0.3
Мелодика	2	0.7
Металофон	12	4
Ритмички инструменти	1	0.3
Синтисајзер	51	17.1
Удараљке	1	0.3

У ситуацијама када се нова песма учи искључиво уз инструмент, такође предњаче хармоника (12.1%) и синтисајзер (5.7%). (Табела 65).

Табела 65: Инструменти које наставници користе када се нова песма учи искључиво уз инструменталну пратњу

Инструменти	Фреквенца	Процент
Блок флаута	9	3
Фрулице	1	0.3
Гитара	2	0.7
Хармоника	36	12.1
Клавир	5	1.7
Флаута	1	0.3

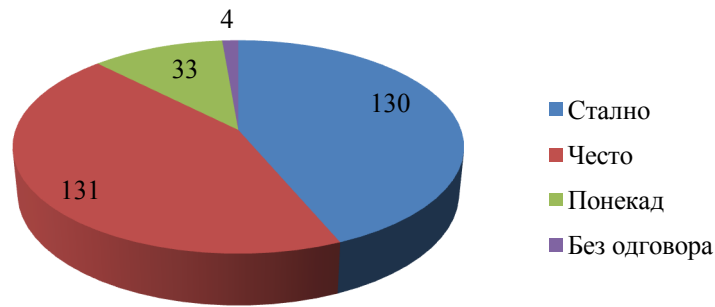
Мелодика	1	0.3
Цепни клавир	1	0.3
Металофон	7	2.3
Орфов	1	0.3
инструментаријум		
Ритмички	1	0.3
инструменти		
Удараљке	2	0.7
Синтисајзер	17	5.7
Дечији инструменти	1	0.3

Како бисмо проверили које уџбенике користе они који користе често CD уз своје певање, као и само CD без инструмента, добили смо резултат у следећој табели. Поново је на првом месту *Креативни центар*, затим *Нова школа*, *Едука*, затим *Завод* и други.

Табела 66: Уџбеници које користе наставници који никада или ретко свирају

Уџбеници	Фреквенца	Процент
Креативни центар	11	26.2
Нова школа	7	16.7
Едука	5	11.9
Завод	3	7.1
Бигз	2	4.8
Клет	2	4.8
Без одговора	12	28.6
Укупно	42	100

Можемо само претпоставити, јер резултат говори у прилог тој констатацији, да су у највећем броју заступљени издавачи који у приручнику упућују да се пева уз аудио-материјал. Како нисмо желели испитивати разлоге зашто учитељи не користе у великом проценту инструмент уз своје певање, остављамо то неким будућим истраживањима. Интересовало нас је и које аудио-материјале наставници користе када певају са ученицима. Највећи број наставника користи звучни материјал, компакт диск (CD) уз уџбеник ($\chi^2(2)=64,67$, $p<.001$). Њих чак 43.6% стално, 44% често, а тек 11.1% CD користи понекад (Графикон 8).



Графикон 8: Учесталост коришћења компакт диска (CD) уз уџбеник

Када је реч о другим врстама звучног материјала које наставници користе, ученици често певају уз дечји хор ($AS=1.93$, $SD=0.99$), понекад уз мушки глас и дечији хор ($AS=2.60$, $SD=0.99$), нешто ређе уз женски глас ($AS=2.73$, $SD=1.03$) и женски глас и дечји хор ($AS=2.67$, $SD=0.98$), док ретко певају уз мушки глас ($AS=2.81$, $SD=1.02$). У табелама 67, 68, 69, 70 и 71 приказано је уз који хор, хор и мушки глас, хор и женски глас, женски глас и мушки глас ученици певају. Од малог броја испитаника који су одговорили на ово питање, 16% користи диск дечјег хора *Колибри*, док 4.36% пева уз компакт диск *Чаролије*, док су други хорови заступљени у веома малом проценту. Дакле, сумирајући резултате из претходних питања, можемо констатовати да је ипак највећи проценат оних који користе CD уз уџбеник и да је то једно од средстава које учитељи најчешће користе када уче нову песму, јер у много мањем проценту певају уз своје свирање.

Табела 67: Дечји хорови уз које ученици певају

	Фреквенца	Процент
/	248	83.22
Чаролија	13	4.36
ЦД „Волим да волим“	1	0.33
Колибри	48	16.10
Пахуљица	2	0.67
Шкољкице	1	0.33
Ученици музичке школе	2	0.67
Мокрањац	2	0.67
Врагчићи	2	0.67
Звончићи	2	0.67

Табела 68: Дечји хорови и мушки гласови уз које ученици певају

	Фреквенца	Процент
/	274	91.94
Бранко Коцкица	5	1.67
Драган Лаковић и Колибри	17	5.70
Манда	1	0.33
Миња Субота и Чаролија	10	3.35

Табела 69: Дечји хорови и женски гласови уз које ученици певају

	Фреквенца	Процент
/	286	95.97
Александра Радовић и њена школа	2	0.67
Црквени хор	1	0.33
Искра Сретовић	1	0.33
Леонтина и Чаролија	8	2.68

Табела 70: Женски гласови уз које ученици певају

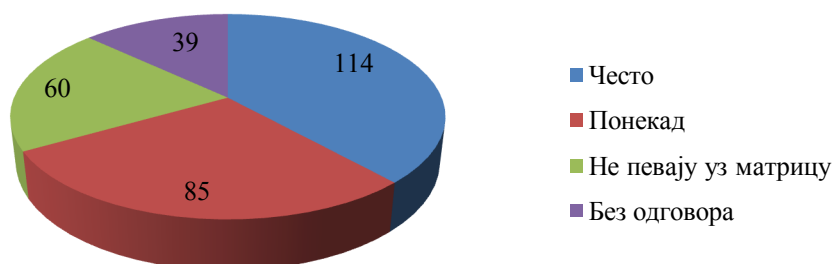
	Фреквенца	Процент
/	291	97.65
Биљана Крстић	2	0.67
Ивана из Негатива	1	0.33
Леонтина	3	1.00
Лола Новаковић	1	0.33

Табела 71: Мушки гласови уз које ученици певају

	Фреквенца	Процент
/	281	94.29
Бранко Коцкица	3	1.00
Драган Лаковић	9	3.02
Манда	2	0.67
Миња Субота	5	1.67

Ученици наставника који користе компакт дискове *Креативног центра, Новог Логоса, Драганића, Клета* или *Нове школе* углавном често певају уз матрицу (инструментал без певаног текста песме) и то у 38.3% случајева (у Табели 72. приказано је уз које матрице ученици често певају). 28.5% наставника извештава да ученици понекад певају уз матрицу (у Табели 73. приказано је уз које матрице ученици

понекад певају), док знатно мањи број наставника, али не и занемарљив, 20.1%, саопштава да ученици не певају уз матрицу ($\chi^2(3)=86.70, p<.001$) (Графикон 9).



Графикон 9 : Учесталост певања уз матрицу

Табела 72: Матрице уз које ученици често певају

	Фреквенца	Процент
/	181	60.73
Едука	3	1.00
Клет	15	5.03
Креативни центар	74	24.83
Логос	6	2.013
Нова школа	24	8.05
Сам проналазим материјале	1	0.33

Табела 73: Матрице уз које ученици понекад певају

	Фреквенца	Процент
/	232	77.85
Клет	12	4.02
Креативни центар	35	11.74
Нова школа	16	5.36
Нови Логос	4	1.33

Из табела је видљиво да је највећи проценат, и то 35.15%, оних који певају уз матрицу, *CD Креативног центра* (често и понекад), 13.41% уз матрицу *Нове школе* и 9.05% уз матрицу *Klett-a*. Наставници који користе инструментал извештавају да њихови ученици у највећем броју случајева усклађено певају уз матрицу (43% наставника), док нешто мањи број извештава да ученици делимично добро усклађују певање, уз њихову помоћ (30.2% наставника). Мали број наставника, тек 2.3% сматра да њихови ученици слабо усклађују или не могу да ускладе певање ($\chi^2(3)=252.68,$

$p < .001$) (Табела 74). Овај податак говори само о процени учитеља, јер се прецизни подаци могу добити само уколико се истраживање спроводи у самој настави. Ипак, можемо констатовати да је овај вид коришћења у настави музичке културе веома присутан, иако је тековина савремене културе. Разлог је, наравно, могућност да наставник има готову инструменталну пратњу, што не може бити адекватна замена свирању и певању у живом извођењу.

Табела 74: Начин на који ученици певају уз матрицу

	Фреквенца	Процент	Кумулативни процент
Усклађено певају	128	43.0	43
Делимично добро усклађују певање, уз помоћ наставника	90	30.2	73.2
Слабо усклађују певање	4	1.3	74.5
Не могу да ускладе певање	3	1.0	75.5
Без одговора	73	24.5	100
Укупно	298	100.0	

Када користи матрицу, највећи број наставника руком даје знак за почетак певања ученика. Велики број њих, 43.3%, знак даје на почетку, али и испред сваке строфе и рефрена. Нешто мање наставника, 29.9%, знак даје само на почетку, након инструменталног увода, а само 1.7% наставника не даје никакав знак ($\chi^2(2)=160.50$, $p < .001$) (Табела 75). Уколико се упореде претходне две констатације увиђа се спрега која иде у прилог оним наставницима који прате певање ученика руком, помажући им на тај начин да своје певање адаптирају певању са снимка. Међутим, како се и овде ради о њиховој процени, не можемо са тачношћу тврдити на који начин се певање води када певају уз матрицу.

Табела 75: Начин на који наставници руком дају знак за почетак певања

	Фреквенца	Процент	Кумулативни процент
Да, само на почетку, након инструменталног увода	89	29.9	29.9
Да, на почетку, али и испред сваке строфе и рефрена	129	43.3	73.2

Не користим никакав знак	5	1.7	74.9
Без одговора	75	25.2	100
Укупно	298	100.0	

Највећи број наставника, чак 63.1% користи приручник уз уџбеник за наставу музичке културе. Једна четвртина наставника не користи приручник (26.8%), док мањи број наставника користи приручник у комбинацији са другим приручником (7.4%) ($\chi^2(3)=254.98$, $p<.001$) (Табела 76). Овај податак говори у прилог функционалности јединице уџбеничког комплекта, мада је видљиво да овој компоненти комплекта придају релативно мањи значај него уџбенику и звучном материјалу.

Табела 76: Коришћење приручника уз уџбеник за наставу музичке културе

	Фреквенца	Процент	Кумулативни процент
Користим га	188	63.1	63.1
Користим га, у комбинацији са другим приручником	22	7.4	70.5
Не користим га	80	26.8	97.4
Без одговора	8	2.6	100
Укупно	298	100.0	

У Табели 77 приказане су издавачке куће чије приручнике наставници користе у комбинацији са приручницима датим уз уџбеник. Како је проценат изузетно низак не можемо га посматрати као правило, већ више као изузетак. Дакле, може се констатовати да им је важан елемент управо приручник уз дати уџбеник.

Табела 77: Издавачке куће чије приручнике наставници користе у комбинацији са приручницима датим уз уџбеник

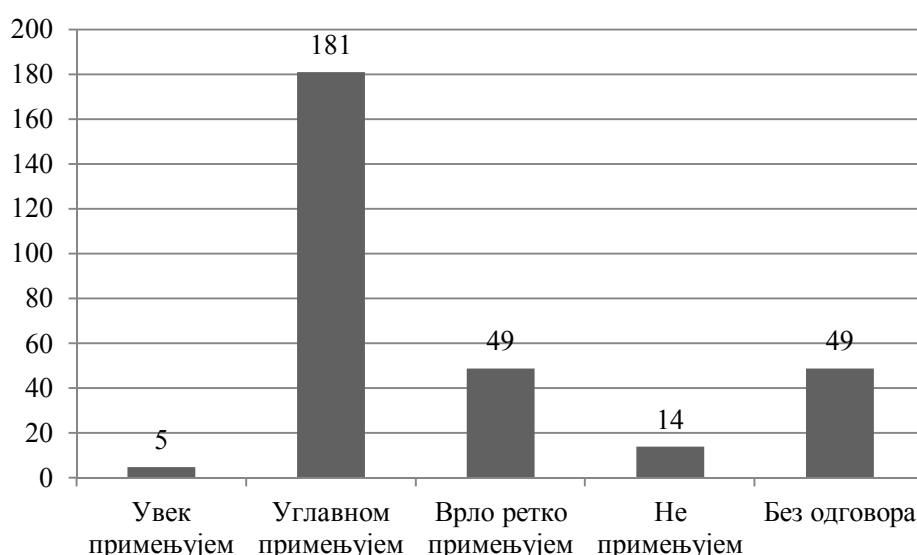
	Фреквенца	Процент
/	284	95.30
Клет	4	1.34
Креативни центар	2	0.67
Логос	1	0.33
Нова школа	1	0.33
Завод	3	1.00

У Табели 78 приказане су издавачке куће чије приручнике наставници користе онда када не користе приручник уз дати уџбеник. Фреквенција је ниска, али се примећује да се у највећем проценту користе приручници *Креативног центра*, затим *Завода* и *Клета*. Ипак, највећи је проценат учитеља који користе приручник уз дати уџбеник (63.1%).

Табела 78: Издавачке куће чије приручнике наставници користе онда када не користе приручник уз дати уџбеник

	Фреквенца	Процент
/	273	91.61
Едука	1	0.33
Клет	3	1.00
Креативни центар	14	4.67
Нова школа	1	0.33
Завод	4	1.34
Нови логос	1	0.33

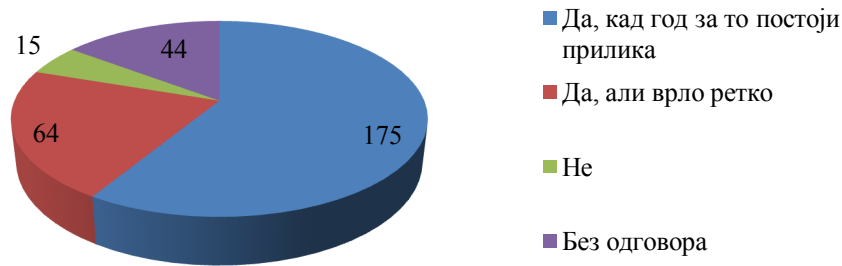
Наставници који се служе приручником, у највећем броју (60.7%) на часу углавном примењују сугерисани начин рада који аутор уџбеничког комплета препоручује за извођење песама. Само 1.7% наставника стриктно се држи сугерисаног начина рада, док 16.4% врло ретко примењује, а 4.7% наставника уопште не примењује препоручени начин рада ($\chi^2(3)=404.53$, $p<.001$) (Графикон 10).



Графикон 10: Примена начина рада сугерисаног приручником

Највећи број наставника користи додатни избор песама и музичких игара из приручника, уколико је предложен, чак 58.7%. Мање од четвртине наставника то чини

врло ретко (21.5%), док мали број наставника (5%) то уопште не чини ($\chi^2(2)=256.51$, $p<.001$) (Графикон 11). Овај податак тражи појашњење јер је веома мали број приручника који пружају додатни избор песама и музичких игара. Али, свакако је значајно коментарисати га, јер додатни избор песама користе у различитим ситуацијама, о којима смо их питали следећим питањима.



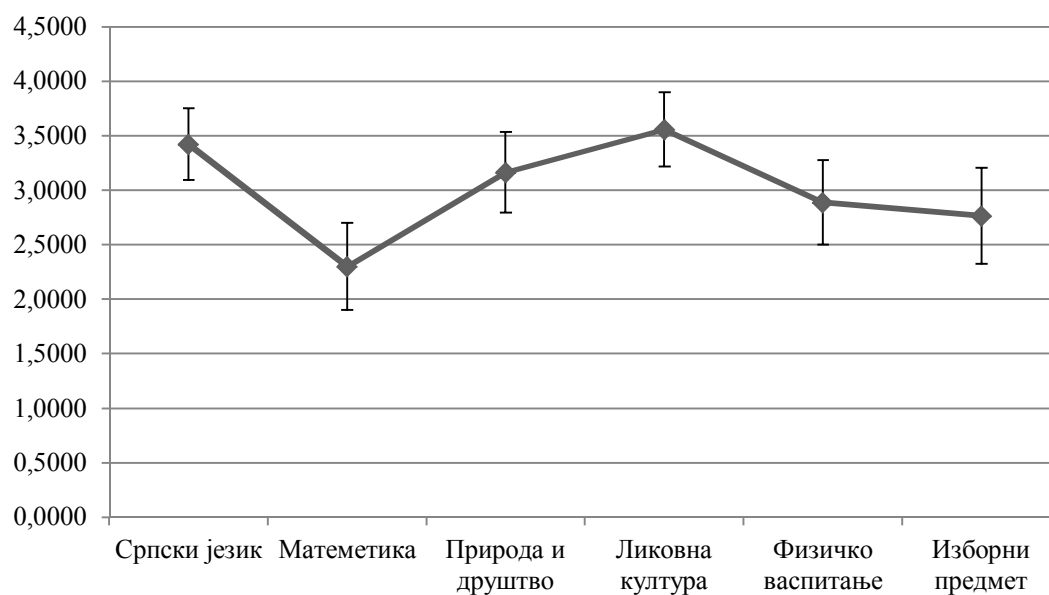
Графикон 11: Учесталост коришћења додатног избора песама и музичких игара из приручника

Желели смо увидети и на који начин учитељи користе уџбенички музички материјал на другим предметима, јер се тако свакако добија већа могућност да се одређене песме понове и повежу са осталим наставним садржајима, чиме се црпи полифункционални потенцијал песме. Наставници најчешће врше интеграцију садржаја наставе музичке културе и ликовне културе ($AS=3.56$, $SD=0.6$), као и српског језика ($AS=3.42$, $SD=0.65$). Понекад врше корелацију са природом и друштвом ($AS=3.16$, $SD=0.74$), физичким васпитањем ($AS=2.89$, $SD=0.77$) и изборним предметима ($AS=2.76$, $SD=0.88$). Најређа је спона између математике и садржаја наставе музичке културе ($AS=2.30$, $SD=0.80$) (Табела 79, Графикон 12). Веза коришћења ликовне културе и музичке културе иницирана је најчешће самим уџбеницима, јер њихова структура говори у прилог таквој врсти везе (Едука, Klett). Међутим, како ово питање заслужује много више простора за опис функционалности интегративног приступа и искоришћавању песме у њему, ми се тиме нисмо бавили. Желели смо само проверити да ли се песма користи и понавља у оваквом виду наставе и у ком смеру се могу креирати нека будућа истраживања, јер свакако да се полифункционални потенцијал песме не црпи цртањем њеног садржаја.

Табела 79: Учесталост примене интегративног приступа/корелације
садржаја наставе музичке културе и других школских предмета

Предмет	Н	Минимум	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Српски језик	262	1.00	4.00	3.4237	.65499
Матеметика	236	1.00	4.00	2.3008	.79798
Природа и друштво	257	1.00	4.00	3.1634	.74250
Ликовна култура	256	1.00	4.00	3.5586	.67772
Физичко васпитање	249	1.00	4.00	2.8876	.77473
Изборни предмет	216	1.00	4.00	2.7639	.88122

* 4 = често примењујем интегретивни приступ, 1 = никад не примењујем интегративни приступ



Графикон 12: Учесталост примене интегративног приступа/корелације
садржаја наставе музичке културе и других школских предмета

Затим, било је сврсисходно проверити да ли учитељи песме из уџбеника користе у ваннаставним активностима, чиме се поново добија мали простор да се музички садржај понавља и боље интерпретира. У Табели 80 побројане су ваннаставне активности у којима наставници користе песме из уџбеничког комплета. Очекивано,

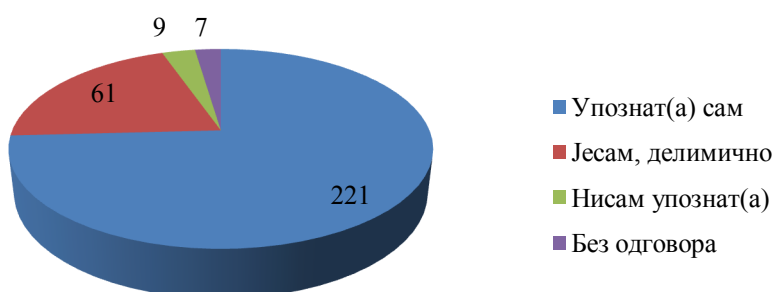
највећи проценат песама користи се на приредбама, 40.93%, затим на секцијама 6.37%, (драмска, литерарна, луткарска, музичка), а у мањем проценту у рекреативној настави и другим приликама.

Табела 80: Ваннаставне активности у којима наставници користе песме из уџбеничког комплекта

	Фреквенца	Процент
/	122	40.93
Секције (драмска, литерарна, ликовна, ритмичка, музичка, луткарска, рецитаторска)	19	6.37
Хор	2	0.67
Излети и екскурзије	15	5.03
Јавни час	4	1.34
Настава у природи	6	2.01
Одељенске прославе рођендана	3	1.00
Представе	7	2.34
Приредбе	115	38.59
Радионице	3	1.00
Рекреативна настава	10	3.35
Слободне активности	13	4.36
Спортске активности	3	1.00
Такмичења и квизови	6	2.01
Вожња аутобусом	1	0.33

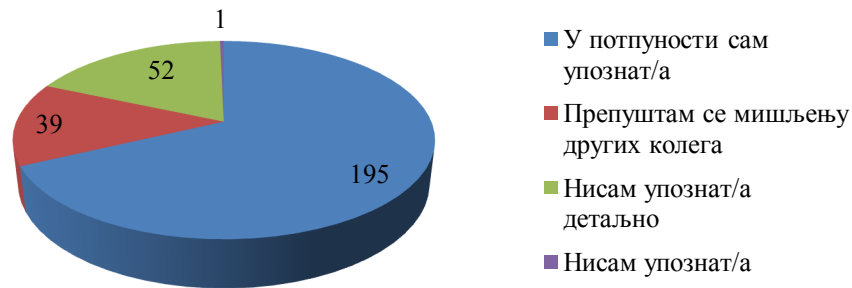
2. Начин избора уџбеника/уџбеничког комплекта за музичку културу

Када је реч о избору уџбеника, три четвртине наставника је упознато са процедуром бирања уџбеника у њиховој школи (74.2%). Остатак наставника је делимично упознат (20.5%), док само 3% наставника тврди да није упознато са овом процедуром ($\chi^2(2)=429.15$, $p<.001$) (Графикон 13).



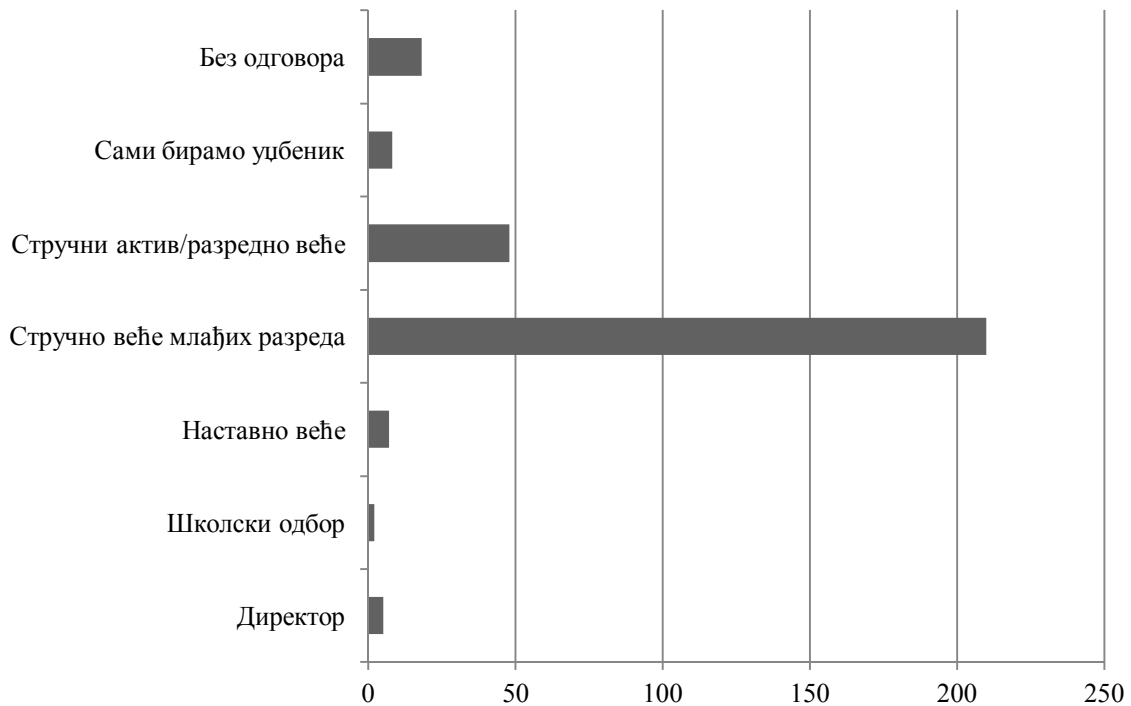
Графикон 13: Да ли су наставници упознати са процедуром избора уџбеника у њиховој школи

Када је реч о упознатости са садржајима уџбеничких комплета за музичку културу између којих се врши избор, 67.5% учитеља сматра да је у потпуности упознато са садржајем. Мишљењу других колега препушта се 13.1% учитеља. Са садржајима уџбеничких комплета није детаљно упознато 17.4%, док само 1% учитеља тврди како уопште није упознат са садржајем уџбеника ($\chi^2(3)=442.05$, $p<.001$) (Графикон 14).



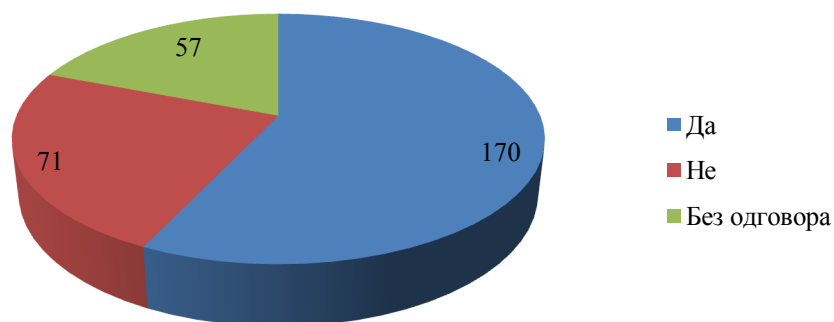
Графикон 14: Процент познавања садржаја уџбеничких комплета за музичку културу између којих се врши избор

Наставници су известили и о томе ко у њиховој школи пресудно утиче на избор уџбеничког комплета. Три четвртине наставника истакле су да пресудну улогу има стручно веће млађих разреда (70.5%) и стручни актив/разредно веће (16.5%). Друга тела имају знатно мањи утицај на избор уџбеничког комплета ($\chi^2(5)=854.12$, $p<.001$) (Графикон 15).



Графикон 15: Ко све утиче на избор уџбеничких комплета

У већини школа уџбенички комплет за 1. и 2. разред бира се на нивоу школе (57%), у 23.8% школа то није случај, док 19.1% наставника укључених у ово истраживање нису прижили овај податак ($\chi^2(2)=257.65$, $p<.001$) (Графикон 16). Дакле, овај податак говори о томе да постоје школе у којима се уџбеник у првом и другом разреду не користи или га користи само учитељ, а не и дете.



Графикон 16: Да ли се уџбенички комплет за 1. и 2. разред бира на нивоу школе
У Табели 81 приказани су издавачи чије су уџбенике наставници користили до 2009. године и од 2009. године па све до школске године када су учествовали у истраживању.

Из овог податка се може закључити да је после 2009. године учитељ био приморан да користи музички садржај из уџбеника који можда и није његов избор (због пројекта бесплатних уџбеника), јер се примећује да је велики проценат оних који су променили издавача или је пак другачија понуда изазвала жељу да се нови уџбеници испробају у наставном процесу.

Табела 81: Издавачи чије су уџбенике учитељи користили у различитим временским периодима

		Фреквенца	Процент
До 2009.	/	85	28.52
	Бигз	1	0.33
	Драганић	1	0.33
	Едука	23	7.71
	Клет	20	6.71
	Креативни центар	70	23.48
	Народна књига	1	0.33
	Нова школа	33	11.07
	Завод	147	49.32
	/	68	22.81
Од 2009.	Бигз	3	1.006
	Едука	30	10.06
	Клет	47	15.77
	Креативни центар	144	48.32
	Нова школа	67	22.48
	Завод	62	20.80
	Логос	2	0.66

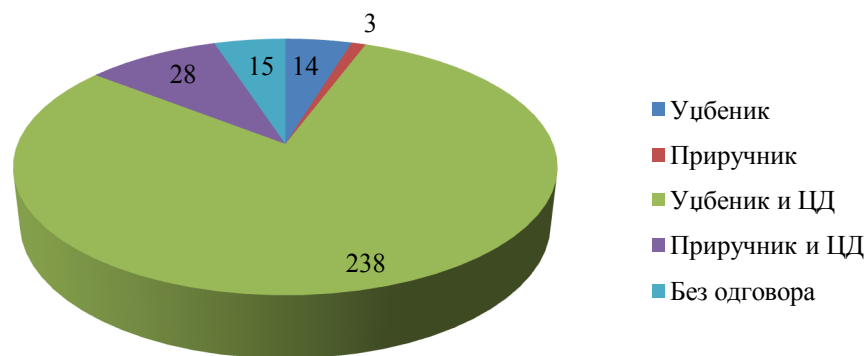
У Табели 82 приказано је шта и у којој мери утиче на избор уџбеничког комплета/издавачке куће када је у фокусу развој гласовних и интерпретативних способности деце. Ставови учитеља пружају податке да им је, по рангу, најважнија усклађеност са Наставним планом и програмом, затим тематска разноврсност песама, компакт диск са квалитетним дечјим хором, поступност у редоследу песама у односу на обим мелодије, затим приручник са прецизним упутствима, различит карактер и расположење песме, тоналитет песама, а на последњем месту у рангу је компакт диск са женским и мушким гласом. Поново се потврђује да је поред усклађености са наставним планом и програмом, важна тематска разноврсност песама, а да им је важан, али у мањој мери редослед песама и њиховом амбитус, као и приручник који даје детаљна упутства како да се песма изведе.

Табела 82: Шта и у којој мери утиче на избор уџбеничког комплекта/издавачке куће

	Н	Минимум м	Максимум	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Тематска разноврсност песама	273	1.00	5.00	2.09	.62
Усклађеност уџбеника са сугерисаним избором песама из Наставног програма	278	1.00	5.00	1.88	.78
Поступност у редоследу песама, у односу на обим мелодије (од најнижег до највишег тона)	270	1.00	5.00	2.32	.88
Различит карактер и расположење песама	258	1.00	5.00	2.52	.77
Тоналитет песама	260	1.00	5.00	2.60	.86
Приручник у коме аутор даје прецизна методичка појашњења како развијати глас и интерпретацију на конкретним музичким садржајима	267	1.00	5.00	2.38	.97
Компакт диск са квалитетним дечјим хором	277	1.00	5.00	2.11	.88
Компакт диск са квалитетним мушким гласом	251	1.00	5.00	3.06	1.14
Компакт диск са квалитетним женским гласом	244	1.00	5.00	3.06	1.13
Нешто друго	32	1.00	5.00	2.63	1.31

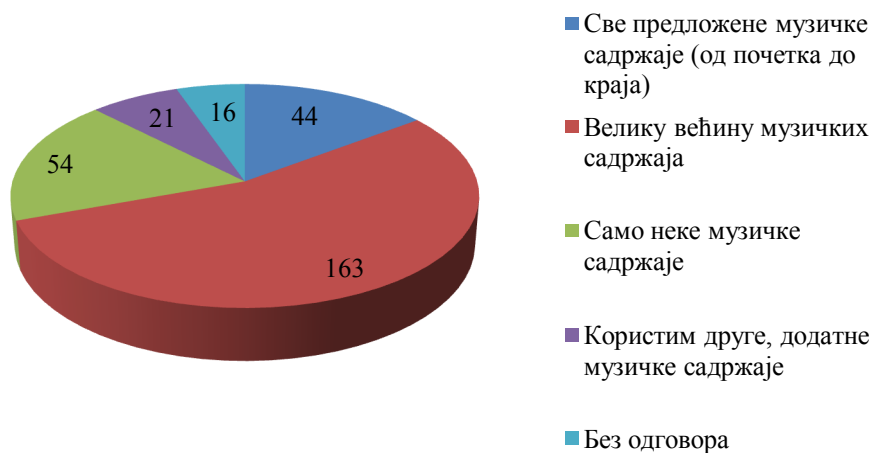
* 1 = пресудно утиче, 5 = не утиче

Учитељи су упитани да размисле и одговоре шта би од садржаја уџбеничког комплекта првенствено утицало на њихов избор, уколико би сами бирали уџбенички комплет. Одговори упућују да је пресудна комбинација уџбеника и CD-а (79.9%), док знатно мањи број наставника истиче значај приручника и CD-а (9.4%). Само 5.7% истиче значај искључиво уџбеника или приручника ($\chi^2(3)=721.73$, $p<.001$) (Графикон 17).



Графикон 17: Шта од садржаја уџбеничког комплета првенствено утиче на избор уџбеничког комплета

Наставници обухваћени овим истраживањем у великој мери користите велику већину садржаја уџбеника музичке културе који су наследили од претходне генерације (54.7%) ($\chi^2(3)=271.31, p<.001$) (Графикон 18).



Графикон 18: У којој мери се садржаји уџбеника музичке културе наслеђују од претходних генерација

Велики проценат је оних учитеља који користе садржаје који нису њихов избор. У табелама 83, 84, 85 и 86 приказано је које су уџбеничке комплете/издавачке куће наставници користили у претходном разреду/разредима, за генерацију коју сада воде (учитељи првог разреда наводе издавачке куће за претходну генерацију). Поново се види са да уџбеник не користи као систем, ваћ као књига која је намењена само једној генерацији. Самим тим, систем који аутор/ауторски тим успоставља у вокалном развоју

недоследно се примењује у наставном процесу. Најчешће се користи један издавач у једној години, као и у комбинацији са још једном, али се после уџбеник мења. То указује на поновну потврду изведене хипотезе која говори да се уџбенички комплет користи неплански, више као збирка песама, са доста садржаја које учитељи допуњују. Будућа истраживања требало би да иду у смеру провере избора песама који је дат оперативним месечним плановима и њихове компатибилности са уџбеницима које користе, из чега би се видело на који начин користе песму у вокалном развоју.

Табела 83: Уџбенички комплети/издавачке куће које су наставници користили у првом разреду

	Фреквенца	Процент
/	104	34.89
Едука	14	4.69
Клет	21	7.04
Креативни центар	88	29.53
Нова школа	32	10.73
Завод	38	12.75

Табела 84: Уџбенички комплети/издавачке куће које су наставници користили у другом разреду

	Фреквенца	Процент
/	108	36.24
Едука	22	7.38
Клет	13	4.36
Креативни центар	82	27.51
Нова школа	39	13.08
Завод	34	11.40

Табела 85: Уџбенички комплети/издавачке куће које су наставници користили у трећем разреду

	Фреквенца	Процент
/	108	36.24
Бигз	3	1.00
Едука	16	5.36
Клет	21	7.04
Креативни центар	74	24.83
Нова школа	41	13.75
Завод	35	11.74

Табела 86: Уџбенички комплети/издавачке куће које су наставници користили у четвртом разреду

	Фреквенца	Процент
/	128	42.95
Бигз	3	1.00
Едука	20	6.71
Клет	15	5.03
Креативни центар	68	22.81
Нова школа	38	12.75
Завод	26	8.72

Учитељи су били упитани да наведу коју врсту песама понављају из претходног разреда како би увидели да ли постоји континуитет у вокалном развоју. Када је реч о врсти песама које наставници понављају из претходног/их разреда, најчешће је реч о дечјим песмама (уметничке) различитих расположења и карактера (64.4%), следе народне песме/игре са певањем (45.6%), тематске песме (34.6%), песме модели (23.8%), музичке драматизације (11.1%). Само 4.4% не понавља песме из претходног/их разреда (4.9%). Према добијеним подацима, види се да је учитељима важно да понављају песме из претходног разреда, али да је систем који користе у повезивању садржаја више у зависности од карактера песме, јер најчешће понављају дечју уметничку песму, народне песме и моделе у мањем проценту, мада их понављају.

Из свега до сада наведеног уочавамо да је уџбеник веома коришћено наставно средство у сва четири разреда. Велики проценат учитеља користи CD, а једном броју учитеља служи као основ у певању, јер не користе инструмент. Ипак, охрабрује чињеница да се у школама, по изнетим мишљењима пева и свира. Како је квалитета певање и свирање то могу дати само подаци са терена, што остављамо будућим истраживачким сагледавањима када је у фокусу потпора вокалном развоју.

Уџбеник није системски коришћено средство у вокалном развоју, јер велики број учитеља наслеђује уџбенике, што се од школске 2014/15. године вероватно мења, јер се успоставља нови круг бирања уџбеника. Велики број наставника, на постављено питање шта би променили, одговорио је да би желели да имају уџбеник или уџбенички комплет по сопственом избору. Самим, тим потреба за подизањем методичких компетенција у том смеру, свакако је пожељна, а рекли бисмо и неопходна.

IV ЗАКЉУЧАК

Закључни ставови овога рада засновани су првенствено на резултатима добијеним анализом уџбеничког комплета три издавача (*Креативни центар, Завод за уџбенике и Klett*), као и ставовима учитеља о избору и начину његовог коришћења у настави музичке културе.

Истраживачки процес захтевао је дуг пут у сагледавању начина како прићи свим битним видовима вокалних способности и на који начин уградити релевантна научна и искуствена знања о коришћењу уџбеника у њиховој потпори. Како до сада о вокалном развоју и уџбеничкој литератури за млађи основношколски узраст није објављена ни једна студија, истраживачки процес је био пун изазова и сталних преиспитивања. Ипак, креирањем параметара за протоколе истраживања савладали смо први корак ка научном приступу који би понудио већу оперативност и ваљаност инструмента. Наравно, овим се само отвара могућност за нова полазишта и надоградњу постављеним смерницама.

Излагање теоријски усмереног првог дела рада допринело је сагледавању потребе да се вокални развој схвати шире у односу на досадашње стратегије које воде „лепом и изражајном певању“, што најчешће ништа не значи, осим фразе која се често чује у нашој учионици, али је заступљена и у дискурсу аутора уџбеника, о чему смо детаљно писали. Теоријски део рада упућивао је на паралеле и чвршћу повезаност музике и језика. Мишљења смо да се њихове релацијске везе и паралелни садржај (првенствено ортоепске вежбе, вежбе дисања и дикције, језичко и мелодијско поклапање акцената у уметничкој дечјој песми), мора огледати и у садржају уџбеника. Тиме би уџбеник ишао у сусрет развојним потребама музичког и језичког развоја, али и интенцијама савремене интегративне наставе. Управо на овим садржајима видимо могућа померања у будућем побољшању уџбеничког садржаја који ће рефлексију имати управо у брижљиво вођеном вокалном развоју.

Циљ рада постављен је кроз проблемско питање, да ли и на који начин уџбеник и пратеће јединице уџбеничког комплета, могу постати потпорни систем у наставном процесу музичке културе у смислу обезбеђивања музичких садржаја који ће деловати у правцу развоја гласовних и интерпретативних способности. У другом делу рада

анализирали смо хоризонталну (у току једног разреда) и вертикалну (од првог до четвртог разреда) повезаност садржаја у концентричним круговима, како би се увидео систем који аутор предлаже првенствено избором музичког материјала. Дакле, анализирали смо формалну и садржинску структуру уџбеника и приручника са аспекта функционалности рада на развоју вокалних способности, што је само један од могућих приступа анализи концепције уџбеника. Делимично смо обухватили и анализу аудио-материјала, мада смо свесни ограничености и опасности када се ова врста медија анализира.

Резултати истраживања, приказани у *трећем делу рада* указали су да уџбенички комплет може деловати у правцу пружања материјала који поткрепљује узрасно вокално сазревање, као и да је то само први корак, јер је важно да уџбеник профункционише у „зони наредног развоја“ (Виготски 1996), како би остварио „развојно-формативну“ улогу (Ивић 2008) у складу са циљевима савремене наставе. Имајући у виду претходне ставове, мишљења смо да савремени уџбеник музичке културе не сме бити збирка насумично одабраних дечјих песама или сликовница без нотног текста компонована да задовољи „музички укус“ популаризован у савременим медијима, пошто је велики број управо таквих уџбеника који су у понуди. У школи се „матерња мелодија“ (Настасијевић 1972, Дробни 2007) мора чути у „живом извођењу“ наставника и ученика, већ на првим часовима, јер се музичке способности, нарочито вокалне морају развити на „матерњој мелодији“. Музички педагози који су се озбиљно и темељно бавили разлозима и избором улазне музичке грађе с разлогом су тражили аналогију у говору наслањањем на процесе који воде његовом овладавању. „Као што је мајчин језик поједностављен дајући детету могућност да у интеракцији учи свој језик, тако је логично да развој вокалних способности започне на једноставним песмама малог обима. Са тенденцијом проширења обима постепено се прелази, са карактеристичног српског певања, на тоналне основе *dig-mol* система који тек треба освојити. Ова поступност је важна у основној општеобразовној школи у коју деца долазе из различитих социокултурних окружења, са различитим музичким искуствима, интересовањима и гласовним (не)способностима“ (Стојановић 2001: 141).

Какве су вокалне способности ученика млађих разреда основне школе на преласку из предшколске у школску средину данас, не можемо са сигурношћу тврдити, али је јасно да је „матерња мелодија“ угрожена и да је све мање деце која у школу долазе са развијеним вокалним диспозицијама. Управо зато, као и из разлога

постављања певачких навика у заједничком певању, потребно је направити избор песама који креће од средњег регистра, „колевке гласа“ (Завршки 1979), како би се глас постепено ширио, ка високом, а затим и ка дубоком регистру. У теоријском делу рада више пута је истицано да песме које одмах захватају дубоки регистар не излазе у сусрет дечјем вокалном сазревању, јер се фонира базалном висином гласа која може оштетити гласнице. Такође и мелодије великог амбитуса, које захватају високи регистар на почетку првог разреда, не могу бити функционално средство које ће дозволити детету да овлада певачким апаратом у складу са својим потребама. Због тога је било важно проверити систем који аутор уџбеника нуди у првом разреду, као полазиште за ширење амбитуса гласа. Како се развој интерпретативних способности осваја паралелно, такође на једноставнијем и вокално блиском музичком материјалу (певана бројалица/песма/музичка игра) неопходно је било указати на систем аутора, са истицањем значаја оних песама које су повлачиле развој гласа и интерпретативних способности у циљу акумулирања и подизања вокалних компетенција детета у складу са његовим тренутним вокалним могућностима и потребама.

Постављена хипотеза истраживања потврђена је за један уџбенички комплет. Резултати су указали да уџбенички комплет *Завода за уџбенике* доследно и континуирано пратити све узрасне фазе вокалног развоја, као и да је добар оријентир у планирању наставног процеса усмереног на развој интерпретативних способности. Аутори крећу од народног нуклеуса *ре-ми-фа* и амбитуса терце, као и од ауторских песама компонованим у народном духу (З. Васиљевић), ка песама/музичким играма у распону тетрахорда, а током године пентахорда (c1-g1) и секстахорда (c1-a1). Системски приступ видљив је како по хоризонтали (у једном разреду), тако и по вертикали (кроз сва четири разреда).

Резултати друга два уџбеничка комплекта *Креативног центра* и *Klett-a* дали су делимичну потврду хипотезе, јер у компоновању и редоследу музичког садржаја није постојала постепеност која би водила ширењу амбитуса у складу са процењеним узрасним вокалним нормама и потребама ученика, нарочито првог и трећег разреда, чиме се губио континуитет и правременост за обезбеђивање природног вокалног сазревања. Превремено певање песама великог амбитуса, док још увек не владају вокалним апаратом и адаптацијом која је неопходна у заједничком певању, свакако да не излази у сусрет кумулативним певачким искуствима која се прво морају освајати на мелодијама мањег амбитуса у средњем регистру.

У уџбеничком комплету *Креативног центра* запажено је да амбитус мелодије не представља важан параметар у компоновању садржаја, јер се у редоследу смењују прво песме великог, а затим и песме малог амбитуса, што је нарочито било видљиво у првој половини уџбеника првог и другог разреда. Анализа уџбеника за трећи разред показала је да аутор није планирао музички материјал који шири границе дубоког регистра, иако су вокално много зрелији за ову врсту садржаја, због раста гласница. У уџбенику за четврти разред поново се успоставља континуитет који је био прекинут пружањем музичког материјала који је могао деловати у правцу ширења амбитуса у оба регистра, али неправовремено. Због губљења континуитета и неадекватног полазног музичког материјала у првом делу уџбеника хипотезу нисмо могли прихватити у потпуности.

Уџбенички комплет *Klett-a* поклања изузетну пажњу вокалном развоју ученика, али ауторка нуди систем који на почетку првог разреда не омогућује ширење амбитуса на блиском и једноставном музичком материјалу, већ на вокализама и ауторској песми писаној у „забавном маниру“ (Илић 2010), што такође нисмо могли прихватити с обзиром на велики број музичких педагога који се не залажу за ову врсту рада на млађем школском узрасту, као и због чињенице да ова врста рада није добила научну потврду. У том смислу остављамо отвореним питање провере укључивања вокализа као музичког материјала на коме се развија глас ученика просечних музичких способности. Резултати анализе музичког материјала из уџбеника музичке културе *Klett-a* указали су да се полази од сложенијег музичког материјала, психолошки и музички мање блиског, као и да се ширење амбитуса у првом разреду планира на музичком садржају који захвата границе дубоког регистра, са песмама већег и мањег амбитуса, као и да се глас у току првог разреда шири до c^2 , са остајањем у „освојеним“ границама наредна два разреда. У трећем разреду, због малог корпуса песама, вокални развој уз материјале овог уџбеника може стагнирати. У четвртом разреду континуитет се поново успоставља, па је самим тим хипотеза само делимично потврђена.

Иако је јасно да се не мора понудити исти музички садржај како би се развијале вокалне способности, ипак се мора поставити потпорни систем који избор и редослед музичког материјала подређује потребама вокалног развоја ученика, у складу и са дидактичким принципима компоновања уџбеника и музичким карактеристикама поднебља. Такође, свесни смо чињенице да правилно постављен редослед адекватно одабраног музичког материјала у уџбенику није једина и довољна гаранција да ће се гласовне способности развити. Песме се морају функционално понављати, како би се

глас постепено неговао и ширио у складу са нежним вокалним апаратом овог узраста. Како уџбеник не може обезбедити или не може у довољној мери пружити податке за креирање припреме за учење нове песме, у смислу распевавања и систематизације песама, било је неопходно проверити методичка општа и специфична упутства из приручника и његову компатибилност и релацију коју успоставља у том сегменту са уџбеником.

Резултати су такође показали доследност и континуитет у правовременим и потпуним упутствима за кључне песме, код аутора издавачке куће *Завод за уџбенике*, јер су пронађене смернице за развој ширења гласа и интерпретације, као и опис свих функција које песма/музичка игра остварује. Отворена структура приручника обезбедила је допуњавање музичких садржаја пре нове песме, као и процес који води искоришћавању полифункционалног капацитета песама, чиме се заокружује полазиште постављено уџбеником. Помоћна хипотеза такође је потврђена овим ставовима, па је општа хипотеза добила још једно упориште које нас је учврстило у ставу да предложени систем у потпуности одговара потребама вокалног развоја, као и да поступно, континуирано води ка спирали која развија гласовне и интерпретативне способности са великим бројем песама које „црпе“ полифункционални потенцијал.

Приручник *Креативног центра* није пружио валидну методичку апаратуру која би обликовала објашњења у правцу ширења амбитуса гласа, док је у захтевима и упутствима за изражајно певање аутор остајао у границама које или нуди уџбеник или које учитељ сам треба да изнађе, често дајући непотпуна и неадекватна упутства, што је опет говорило у прилог да нема системског приступа раду на развоју вокалних способности.

Приручник издавачке куће *Klett* пружио је увид у полазиште које основ има у солопевачкој пракси, предлагањем „стандардних и наменских вокализа“, где је песма остајала „у сенци“ пратећег музичког материјала, јер се музички проблем у виду скока мелодије или узлазног мелодијског кретања, решавао мање једноставним и блиским материјалом. У том смислу сматрамо важним истицање важности оних приручника који методичку апаратуру воде стручним дискурсом који подиже професионалне компетенције, али не против природног вокалног сазревања. Због тога је јако важан приручник који нуди решења како искористити полифункционални капацитет песама које се понављају и тиме подизао дечје вокалне компетенције и знања на виши ниво.

Звучни материјал уз уџбеник показао се као важан сегмент потпоре развоју гласа, али много чешће интерпретације, што сматрамо логичним, јер се брзина снимка мора ускладити са интерпретацијом која је у складу са карактером композиције. Резултати су указали да побољшање овог медија мора ићи у правцу јасније дикције, чистије интонације, без снимака који подржавају назално певање, како су то највеће замерке које су се могле уочити на анализираним материјалима. Звучни материјал уз уџбеник *Креативног центра* има веома мали избор песама које се певају, нарочито у трећем и четвртном разреду. Такође, резултати су указали да избор садржаја аудио-материјала мора укључити кључне и важне песме за развој гласа, као и за узор у интерпретацији. Врло су нефункционални предлози који постоје на аудио материјалу, а нема их у уџбенику (не постоји нотни текст). Свакако, мишљења смо да је аудио-запис функционална компонента у интерпретацији, а да се много мање показао адекватним код звучних записа који су намењени искључиво пратњи гласа.

Други резултат истраживања добили смо преко анкетног упитника чији је узорак чинило 298 испитаних наставника разредне наставе из различитих крајева Србије. Испитани су наставници из 95 основних школа из 46 места различите величине широм Србије, чиме смо желели добити валидан узорак. Дошло се до следећих резултата:

1. Уџбеник музичке културе користи се приликом извођења наставе у великом проценту (92.8%,). У сва четири испитана разреда, добили смо податак који са високом статистичком поузданошћу говори у прилог чињеници да је уџбеник доминантно наставно средство. Такође, добијени подаци указали су да је уџбеник музичке културе и звучни материјал веома присутан у раду учитеља, али да није пресудан као систем, јер га кроз све разреде користи само 32.6%, што је једна трећина испитаних учитеља.

2. Само 20.1% учитеља користи искључиво избор песама из уџбеника. Највећи проценат, 71.8% користи уџбеник и додатни избор песама, а врло мали проценат бира свој избор песама (око 5%). У потпуности прати редослед само 6% учитеља, али је велики и проценат оних који углавном прате редослед, ско половине испитаника (нешто испод 50%). Овај податак говори у прилог постављеној помоћној хипотези, јер се увиђа да мањи проценат учитеља користи уџбеник кроз све разреде, као и да они који га користе у малом проценту користе сав предложени избор, као и његов редослед. Самим тим, веома је важно утицати на методичке компетенције учитеља у бирању песме за развој гласовних и интерпретативних способности, као и подизању

компетенција за коришћење полифункционалног капацитета песама, проблемски их везујући за песму коју уче или понављају.

3. У приликама када сами бирају песме, на избор учитеља утичу следећи параметри у следећем редоследу: интересовања ученика ($AS=3.14$, $SD=1.28$), амбитус ($AS=3.14$, $SD=1.38$), тематика ($AS=3.10$, $SD=1.66$), тоналитет ($AS=2.83$, $SD=1.49$), врста песме ($AS=2.81$, $SD=1.22$). Ипак, када смо проверили шта је у рангу прво код одлучивања 15,7% испитаних ставља тематику на прво место, амбитус (10.7%) на друго, а затим интересовања ученика (9.1%) и тоналитет (9.1%) и на послетку врсту песме (4.7%). Из овога се може закључити да је код избора песме једном броју учитеља важан амбитус, али да је већем проценту учитеља пресудна тематика, бар код оних који користе свој избор песама или делимично допуњују избор уџбеника.

Доводећи у везу досадашње податке, може се извући закључак да се уџбеници музичке културе користе у великом проценту, али да две трећине испитаника, не користи уџбеник као систем, већ само као подршку додатном избору песама којим повремено допуњују уџбеник. Овај резултат упућује на потврду изведене хипотезе истраживања, а то је да се уџбеник музичке културе користи често неплански, као збирка песама, а мање као ресурс који обезбеђује потребе вокалног развоја. Због тога је било важно проверити шта утиче на додатни избор песме.

4. Највећи број наставника, чак 63.1%, користи приручник уз уџбеник за наставу музичке културе. Једна четвртина наставника не користи приручник (26.8%), док мањи број наставника користи приручник у комбинацији са другим приручником (7.4%). Овај податак говори у прилог функционалности ове јединице уџбеничког комплета, мада је видљиво да овој компоненти комплета придају релативно мањи значај него уџбенику и звучном материјалу.

Како нам није намера да износимо све добијене резултате, јер се они налазе у претходном поглављу, даћемо само нека главна упоришна запажања која ће помоћи да се сагледа значај подизања компетенција учитеља у коришћењу уџбеника музичке културе.

Методичке импликације:

1. Бирању уџбеничког комплета треба да претходи детаљно упознавање са садржајем који он нуди, како би учитељу било јасно које исходе може очекивати

одређеном врстом уџбеника. Искоришћавање потенцијала полифункционалности песама/музичких игара/певаних бројалица постаје кључ таложења вокалних навика и певачког искуства, па је у том смеру потребно јачати професионалне компетенције и знања. Проблемско везивање песама мора бити уграђено и у приручнички дискурс, чиме ће наставник добијати већи број примера и могућих релацијских веза.

2. Уџбенички комплет мора пратити природно вокално сазревање као и све остале аспекте музичког развоја чиме се захтева да учитељ познаје добро стратегију и механизме који утичу на њихов вокални раст и развој, па је свакако неопходно повећати њихова знања и вештине у вокалном извођењу. Учитељ мора бити певачки узор.

3. Теоријски смо само дотакли питање униформисаности наставних програма за све регије на територији Србије, али и преиспитивањем избора песама датих у наставном програму, па у том смислу указујемо на потребу за даљим истраживањима која за циљ имају могућност искоришћавања музичког материјала своје средине, а могу бити добра база за наставак вокалног развоја у средини у којој дете одраста. Коришћење резервног потенцијала уџбеника, али и приручника видимо управо у понуди додатних музичких материјала за потребе ученика различитих средина, чиме би се наставио континуитет који захтева почетни вокални развој наслоњен на рад у предшколској установи. Тиме упућујемо и на смер будућег планирања допунског садржаја уџбеничког комплета за поједине регије, нарочито у првом разреду. Највећи проценат неадекватних музичких садржаја појавио се у првом разреду, па тиме указујемо на потребу за будућим планирањем његовог садржаја који видимо првенствено у наслањању на природно, биолошко музичко наслеђе, чиме делимично утичемо и на одбрану културног дечјег музичког наслеђа које се мора заштитити од глобализације савременог дечјег звука, доминантног у медијима.

4. Број часова у трећем разреду показао се као изузетно мали како би се реализовале све предвиђене потребе које излазе у сусрет музичком описмењавању и развоју гласа. Дисконтинуитет, па чак и вокална стагнација јављала се као могућност код оних уџбеничких комплета који имају мали број песама предвиђених за рад на развоју вокалних способности.

И нека нам на крају буде допуштена још једна констатација. Певање је исконска потреба, као и говор, али је заједничко певање у разреду привилегија и радост, како

ученика, тако и учитеља, а тежња ка вишегласном певању иазов у «зони наредног развоја» (Виготски, 1996), првенствено усмереног ка будућем вокалном и хармонском развоју.

V Литература

- Аврамовић, З. и Вујачић, М. (2010). Однос квалитативне и квантитативне методе истраживања школских уџбеника. *Теме*. 34 (2), 447-461.
- Антић, С. (2009). Савремена схватања уџбеника: последице на конструкцију и мерила квалитета. *Иновације у настави*. XXII (4), 25-39.
- Antović, M. (2004). Muzika i jezik u ljudskom umu. Niški kulturni centar
- Antović, M. (2009). Lingvistika, muzika, kognicija. Niški kulturni centar
- Арскин, И. (2000). О педагогији певања. У: *Зборник радова другог педагошког форума*. Београд: Факултет музичке уметности, катедра за солфеџо, 43-48.
- Ausubel, P. D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ашић, Т. (2014). *Наука о језику*. Београд: Завод за уџбенике.
- Банђур, В. и Поткоњак Н. (1999): *Методологија педагогије*. Београд: Савез друштва Југославије.
- Вајић, И. (1904). *Теорија правилног нотног певања*. Нови Сад: Пarna дtampарија Ђорђа Иvkовића.
- Burr, S. & Williams, J. *Inside the voice*. (2011). A comprehensive multimedia guide to the voice and the vocal health. Retrived from:
http://www.singup.org/fileadmin/singupfiles/Inside_the_voice__Chapter_4-_Voice_development_over_the_lifespan_.pdf. (5.3.2013.)
- Белић, А. (2000). Језик и музика. У: *О различитим питањима савременог језика*. [прир. Даринка Гортан-Премк] (90-93) Београд: Завод за уџбенике и наставна средства и Нови Сад: Будућност.
- Бјерквол, Ј. Р. (2005). *Надахнуто биће: дете и песма, игра и учење кроз животна доба*. Прев. М. Стевановић. Београд: Плато.
- Богавац, Д (2009). Структура уџбеника у функцији трајних и применљивих знања. *Иновације у настави*. Београд: Учитељски факултет, 22 (4), 50-55.
- Bleking, Dž. (1992). *Pojam muzikalnosti*. Prev. Ljerkа Vidić. Beograd: Nolit.
- Брунер, Џ. (1974). Ток когнитивног развоја. Ј. Мирић (ур.). У: *Зборник 3. Когнитивни развој детета*. Београд: Савез друштва психолога, 75-87.

- Васиљевић А. Миодраг (1940). *Нотно певање у теорији и пракси*. Комплетна метода за наставу школског певања у средњим и учитељским школама. Београд: издање Јована Фрајта, I део за први разред.
- Васиљевић А. Миодраг (1940). *Нотно певање у теорији и пракси*. Комплетна метода за наставу школског певања у средњим и учитељским школама. Београд: издање Јована Фрајта, II део за други разред.
- Васиљевић, З. М. (1991). *Музички буквар*. Београд: Завод за издавање уџбеника и наставна средства.
- Васиљевић, З. М., Стојановић, Г. и Дробни, Т. (2004): *Музичка радионица*. Београд: Завод за уџбенике.
- Васиљевић, З. М. (1985). *Теорија ритма са гледишта музичке писмености*. Београд: Универзитет уметности у Београду.
- Васиљевић, З. М. (2000). *Рат за српску музичку писменост*. Београд: Просвета.
- Васиљевић, З. М. (2000/2006). *Методика музичке писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Васић, С. (1991). *Култура говорне комуникације*. Београд: Просвета.
- Вауда, З. (2006). *Вокализе, збирка вокализа и композиција*. Београд: Дечји културни центар.
- Welch, G. F. (1994). *Assessment of Singing*. *Psychology of Music*, 22, 3-19.
- Welch, G. F. (2000). *Singing development in early childhood: the effects of culture and education on the realisation of potencial*. In P.J. White (ed) *Child voice* (pp.27-44). Stockholm: Royal Insitut of Tehnology.
- Welch, G. F. (2003): *Singing as comunication*. Retrived from: <http://imerc.org/papers/voxed/oup05.pdf>, posećeno 5.8.2013.
- Welch, G. F. (2005). *Singing as Communication*. In: D. Miell, R. MacDonald & D. Hargreaves (Eds.), *Musical Comunication*. (pp. 239-259). New York Oxford University Press
- Welch, G. F. (2006). *Singing and vocal development*. u McPherson, G. E. (Ed.) *The child as musician*. Oxford: Oxford University Press, pp. 311-329. ISBN 978-0-19-853031-2 Retrived from: <http://imerc.org/papers/wells/oup06.pdf>, posećeno 12.7.2013.
- Welch, G. F., Himonides, E., Papageorgi, I., Saunders, J., Rinta, T., Stewart, C., Preti, C., Lani, J., Vranka, M., Hill, J. (2009). *The National Singing Programme for primary schools in England: an initial baseline study*. *Music Education, Research*, 11 (1). 1-22.

- Welch, G. F. (2011): Psychological aspects of singing development in children. Retrived from: http://www.imerc.org/papers/nsp/ioe_gfw_goldsmiths2011.pdf, posećeno 20.9.2014.
- Виготски (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Vigotski (1996): Pitanja teorije i istorije psihologije (sabрана dela, tom prvi). (red.) Lurija i Radoševski. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Виготски, Л. С. (2005). *Дечја машта и стваралаштво, психолошки оглед*. Прев. Љубинка Милинчић. Београд: Завод за уџбенике.
- Вученов, Н. (1988). *Кораци ка савременој настави, учењу и уџбенику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гарсија, М. млађи (2002). *Гарсијина школа I део*. Комплетна расправа о певачком умећу, прев. Драгослав Илић. Београд: Студио Лирика.
- Гарсија, М. (2003). *Гарсијина школа II део*. Комплетна расправа о певачком умећу, прев. Драгослав Илић. Београд: Студио Лирика.
- Green, G. A. (1990). The effect of vocal modeling on pitch-matching accuracy of elementary schoolchildren. *Journal of Research in Music Education*, 38, 225-231.
- Гудурић, С. (2004). *О природи гласова*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Гудурић, С. (2009). *Основи фонетике са фонологијом француског језика*. Београд: Завод за уџбенике.
- Guerini, S. (2007). The relationship of Vocal accuracy, gender and music aptitude. *Visions of Research in Music Education* Retrieved from <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>, posećeno 16.3.2007.
- Дамјановић, Р. Р. (2007). *О рецитовању, историја-теорија-поетика-пракса*. Београд: Итака.
- Деспић, Д. (1986). *Мелодика: тонски слог – први део*. Београд: Универзитет уметности у Београду.
- Деспић, Д. (1997). *Теорија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставне средства.
- Drexler, N. E. (1938). A Study of the Development of the Ability to Carry a Melody at the Preeschool Level, *Child Development*, 9, 319-322. Retrived from: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1125444?uid=3738928&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104865338117>, посећено 21.10.2014.

- Дробни, И. (2000). Улога песме у музичком описмењавању, у *Зборник радова другог педагошког форума*. Београд: ФМУ, 113-118.
- Дробни, И. (2007). Методичке основе првих српских уџбеника за наставу музике. *Настава и васпитање*. vol. 56, br. 3, 296-313.
- Дробни, И. и Васиљевић, З. (2007). *Теорија музике за музичке школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Дробни, И. (2008). *Методичке основе вокално-инструменталне наставе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Дубљевић, Ј. (2006). Покрет у функцији импостације и употребе гласа. У: *Покрет у музичким и сценским уметностима. VIII Педагошки форум*, 87-96.
- Дубљевић, Јб. (2010). Дечје песме у виђењу логопеда. У: *Зборник XIII педагошког форума*. Београд: Факултет музичке уметности, 137-148.
- Ђорђевић, Б. (1996). *Елементи дикције*. Акценат, реторика, версификација. Београд: Универзитет уметности у Београду.
- Ђурковић, Б. (1984). *Основи хорске вокалне технике*. Београд: Факултет музичких уметности.
- *Enciklopedijski leksikon Mozaik znanja* (1972). *Muzička umetnost*. (red. i ur. Dušan Plavša). Interpres: Beograd.
- Завршки, Ј. (1979): *Рад с дјечјим пјевачким збором, методички приручник за наставнике гласбеног одгоја и водитеље дјечјих пјевачких зборова*. Загреб: Школска књига.
- Зујев, Д. (1988). *Školski udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Ивановић, Н. (2007). *Методика општег музичког образовања за основну школу*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Ивић, И., Пешикан, А., Антић, С. (2008): *Водич за добар уџбеник – општи стандарди квалитета уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.
- Јањић, М. и Лончар Раичевић (2014). Конструктивистички приступ настави прозодијског система савременог српског језика. *Philologija Mediana*. Година VI, бр. 6 Ниш: Филозофски факултет. 415-431.
- Јанјић, М. (1914). Cognitive approach to grammar teaching – on the example of syllable teaching in elementary schools. In *The Book of Papers of International Conference EDUvision (CD): Modern Approaches to Teaching Coming Generation*. 27-28. Slovenija - Ljubljana. 212-221. ISBN 978-961-93662-3-3 and *The Book of*

Papers on the website: <http://www.eduvision.si/the-book-of-papers> ISBN of The Book of Papers (website): 978-961-93662-2-6 (pdf)

- Каран, Г. (2000). Српска народна песма у литератури за педагогију народног певања. У: *Зборник радова другог педагошког форума*. (ур.) Вера Миланковић. Београд: Факултет музичке уметности, 87-94.
- Koelsch, S. & Siebel, W. (2005): Towards a neural basis of music perception. In *TRENDS in Cognitive Sciences Vol.9 No.12*, dostupno na: http://www.ethikheute.de/Aktuelle_Forschungsinhalte/Music/TICS2005_towards-a-neural-basis-of-music-perception.pdf, posećeno: 2.1. 2015.
- Коцић, Љ. (2001). Дидактичко-методички захтеви у обликовању структуре уџбеника. *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Коцић, Љ. и Требјешанин, Б. (2001). Основно школски уџбеник као предмет разматрања. *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Combarieu, Jules (1907): *La musique, ses lois, son evolution*. Paris: Flammarion https://openlibrary.org/books/OL24190647M/La_musique_ses_lois_son_%C3%A9volution, посећено: 15.9.2014.
- Клајн, Шипка (2006): *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј
- Lamperti, F. (2012). *Теоријско-практични водич кроз студиј певања*. Прев. Драгослав Пић. Београд: Музичка библиотека *Studio Lirica*.
- Levitin, D. (2011). *Muzika i mozak. Zašto volimo muziku*, прев. Vladica Rakić. Novi Sad: Psihopolis.
- Левков, Љ. (2007). Приручници за наставнике: српски језик, свет око нас, природа и друштво, у: *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. У: Д. Плут (ур.), Београд: Институт за психологију Филозофског факултета, 309-331.
- Лекић, Ђ. (1955). *Методика наставе певања у основној школи*. Београд: Народна књига.
- *Лексикон образовних термина*. (2014). (ур.) Петар Пијановић. Београд: Учитељски факултет.
- Leman, Sloboda, Vudi (2012): *Психологија за музичаре: разумевање и стицање вештина*. Прев. Г. Капетановић. Универзитет уметности Београд: Факултет музичке уметности и *Психополис*.

- Lehmann, L. (2004). *Moja umetnost pevanja*. Prevod, predgovor i komentari Dragoslav Ilić. Beograd: Studio lirika.
- Lešnik, I. (2009). Vokalna tehnika učiteljev na kakovost petja. Univerza v Ljubljana, Pedagoška fakulteta, (doktorska disertacija) Dostupno na:
www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-HABCPMQC/fa8e566f.../PDF
- Malić, J. (1986): *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga
- Маринковић, С. (2004). *Дечја права и уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Marković, M. (2002). *Glas glumca*. Beograd: Clio
- Miyamoto, K. (2005). Effects of a remedial singing method on the vocal pitch accurassy of inaccurate elementary singers, RIME, vol. 3. No 1. Retrived from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844476.pdf>
- Миланковић, В. и сар. (2000). Песма, мерење способности опажања и репродукције. У: Зборник радова другог педагошког форума. Београд: Факултет музичке уметности
- Миланковић, В. (2003). *Колибри*. Београд: Радио Београд: БЕМУС, (Београд: штампарија Загорац)
- Миланковић, В. и Петровић, М. (2014). Уметност најмање птице на свету: хор Колибри и педагошка умеће Милице Манојловић: поводом 50 година од оснивања хора Колибри. У: *Традиција као инспирација: тематски зборник*.
- Милетић, А. (2011): *Почетно музичко образовање на српском музичком језику*. Београд: Дијамант принт
- Милутиновић, З. (1997). *Клинички атлас поремећаја гласа*. Теорија и пракса. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Mirković-Radoš, K. (1996): *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Mirković-Radoš, K. (1998): *Psihologija muzičkih sposobnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Музичка енциклопедија 1 (1971). А-Ј, Загреб: Југословенски лексикографски завод
- Музичка енциклопедија 2 (1974). К-Ž, Загреб: Југословенски лексикографски завод
- Музичка енциклопедија 3 (1977). О-Ž (dodatak), Загреб: Југословенски лексикографски завод
- Настасијевић, С. (1972). *Музика као општи феномен у уметностима*. Врњачка бања: Замак културе. (Краљево: Слово)

- Новачић, С. и сар. (1986). *Глазбена култура у првом, другом и трећем разреду основне школе, приручник за наставнике*. Загреб: Школска књига
- Опсеница, (2001). Музичка радионица: вокално-техничка припрема за обраду песме и обрада песме. У: *Зборник радова трећег педагошког форума*. Београд: Факултет музичке уметности, катедра за солфеђо, 90 – 94.
- Паладин, А. (2013). *Дечји хор радио-телевизије Србије: (1947-2012): изазов који храни надахнуће*. Београд: РДУ Радио-телевизија Србије.
- Пејовић, Р. (2001): Тежња за музичким образовањем. У: *Зборник трећег педагошког форума*. Београд: Факултет музичке уметности, катедра за солфеђо, 5-55.
- Пено, В. (2013). Реч и мелодија у стваралаштву Момчила и Светомира Настасијевића. *Музикологија*, стр. 91-104, доступно на ... посећено 11.10.2014.
- Перичић, В. (2008). *Вишејезички речник музичких термина*. Београд: Српска академија наука и уметности: Завод за уџбенике; Нови Сад: Универзитет Уметности.
- Persellin, D. (1993). The effect of learning modalities when used in pitch matching of patterns within complete songs – Perceptual and motor skills, *76*. 313–314.
<http://www.amsciepub.com/doi/abs/10.2466/pms.1994.78.3c.1231?journalCode=pms> (9.3.2014).
- Persellin, D. (2006). "The Effects of Vocal Modeling, Musical Aptitude, and Home Environment on Pitch Accuracy of Young Children." *Bulletin of the Council of Research in Music Education*. 169, 39-50.
- Петров, А. (2012). Концепт еволуције музике у теоријама Херберта Спенсера и Чарлса Дарвина. У: *Филозофија и друштво*. XXIII (3), посећено на:
<http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0353-5738/2012/035357381203253P.pdf> (9. 9.2013.)
- Петровић Гудурић, С. (2010). *Фонологија српског језика*. Београд: САНУ.
- Petrović, M. (2000). Put do prirodnog pevanja: pravilno pevanje na primeru pedagoške aktivnosti Irine Arsikin i Milice Manojlović. У: *Zbornik radova drugog pedagoškog foruma*.(Ur.) Vera Milanković. Fakultet muzičke umetnosti: Beograd, 49-62.
- Petrović, M. (2001). Pisma: merenje muzičkih sposobnosti u pripremnom razredu. У: *Zborniku radova III pedagoškog foruma*. (ur.) Milanković, V. Beograd: Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu, katedra za solfedjo.

- Петровић, М. (2014). *Улога акцената у српској соло песми*. Београд: Службени гласник.
- Peretz, I. (2008). Music, language and modularity in action. Dostupno na: https://isc.uqam.ca/upload/files/Confrences/2009/20090306_LanguageAndMusic.pdf
- Peretz, I. Zatorre (2005). Brain organization for music processing. *Annu Rev. Psychology*. 89–114.
- Pešikan, Antić (2012). Učenje i razvoj na ranim uzrastima. U: *Standardi za razvoj i učenje dece mlađjih uzrasta u Srbiji*. (Ur) Aleksandar Baucal. Filozofski fakultet, Institut za psihologiju: Београд, посећено 15.10.2014. dostupno na https://www.google.rs/search?q=standardi+za+razvoj+i+u%C4%8Denje+dece+ranih+uzrasta+u+srbiji&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=TrqWVK6iJ4SlygPjrIGoCw
- Пешић, Ј. (1998). *Нови приступ структури уџбеника, теоријски принципи и конструкцијска решења*. Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Плут, Д. (ур.) (2007). *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију.
- Poljak (1980): *Didaktičko oblikovanje udžbenika i priručnika*. Zagreb: Školska knjiga
- Popović, М. (2002). Значај певања и познавања основа вокалне технике у реализацији наставе solfedja, FMU, neobjavljen magistarski rad, mentor Z. Vasiljević.
- Роџгај, Ј. (1975). *Методика гласбеног одгоја у основној школи*. Zagreb: Prosvetni sabor Hrvatske
- Протић, В. (1991): *Музичко образовање у учитељским школама Србије од 1870. до 1914. као један од чинилаца у развоју српске музичке културе*. (докторска дисертација). Сарајево: Универзитет у Сарајеву: Музичка академија, одсек за музикологију, ментор проф. др Зија Кучукалић.
- Радивојевић, П. (1929). *Настава певања*. Вршац: Издавачка књижарница „Правда“.
- Ранковић, С. (2008). *Основни принципи учења народног певања. Једногласно певање I*. Београд: Завод за уџбенике.
- Radoš, К. (2010): *Психологија музике*. Београд: Zavod za udžbenike
- Русо, Ж. Ж. (2001): *Ogled o poreklu jezika gde se govori o melodiji i muzičkom podražavanju*. Prir. Žan Strobinski; prev. Dušanka Тоџанас Миливојев. Novi Sad: Издавачка књижарница Zorana Stojanovića Sremski Karlovci.

- Rutkowski, J. (1997). The Nature of Children's Singing Voices: Characteristics and Assessment. *The Phenomenon of Singing*, [S.l.], v. 1, p. 201-209, nov. 2013. Available at: <<http://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singing/article/view/945>>. Date accessed: avg. 2014.
- Rutkowski, J. (1990). The measurement and evaluation of children's singing and development. *The Quarterly: Center for Research in Music Learning and Teaching*, 1(1-2), 81–95. Available at: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v16n1/visions/spring10> Date accessed: 2013.
- Стефановић, Б. Д. (1955). *Методика музичког васпитања пре(т)школске деце*. Београд: Нолит.
- Стојановић, Г. (2001). Компаративна методологија почетне музичке писмености
- Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе, приручник за учитеље*. Завод за издавање уџбеника и наставна средства: Београд.
- Стојановић, Г. (2003). Васиљевићево ђачко певање – генеза поставке музичке писмености на традиционалној музици. У: *Миодраг А. Васиљевић – живот и дело – Зборник радова са округлог стола одржаног окртобра 2003*. (Ур.) Љубинковић, Н. и Васиљевић, З. Београд: Институт за књижевност и уметност Удружење грађана „Миодраг А. Васиљевић“, Београд, 2006, 133-140.
- Стошић, А. (2007). Полифункционалност песме у настави музичке културе на млађем школском узрасту. Необјављена магистарска теза одбрањена на Учитељском факултету у Ужицу, ментор доц. мр Емеше Терзић
- Стошић, А. (2008). Полифункционалност песме у настави музичке културе. *Педагогија*. LXIII (1), 62-74.
- Стошић, А. (2008). Постигнућа у настави музичке културе. У: *Иновације у основношколском образовању – од постојећег ка могућем (тематски зборник)*. Београд: Учитељски факултет, 348-360.
- Stošić, A., Janjić, M. (2011). Theatrical communication method in contemporary language and music teaching. *Teacher's Competences and the Learning Environment*. pp. 79-95.
- Стошић, А. (2012). Уџбеник музичке културе – ослонац у раду ученика и наставника. *Иновације у настави*. XXI (4), 22-30.
- Стошић, А. (2014). Структура уџбеника музичке културе – изазови и дилеме. У: (научни скуп). *Имплементација иновација у образовању и васпитању – изазови и дилеме*. Резимеи. Београд: Учитељски факултет

- Суботић, Средојевић, Бјелаковић (2012). *Фонетика и фонологија: ортоепска и ортографска норма стандардног српског језика*. Нови Сад: Филозофија
- Судзиловски, Д. (2011). Анализа уџбеника за први разред основне школе за предмет музичка култура – други део. *Зборник радова Учитељског факултета: Ужице*, (13), 235-244.
- Терзић, Е., Судзиловски, Д. (2004). *Особености музичких способности деце златиборског округа у последњој фази раног детињства*. Учитељски факултет: Ужице.
- Терзић, Е. (1998). *Анализа и вредновање уџбеника музичке културе у основној школи у Мађарској и Србији*. Београд: Центар за усавршавање руководиоца у образовању и Академија.
- Требјешанин, Б. и Лазаревић, Д. (прир.) (2001). *Савремени основношколски уџбеник: теоријско методолошке основе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Требјешанин, Б. (2009). Психолошка истраживања и пракса стварања уџбеника у Србији – поглед уназад и унапред, *Иновације у настави*. вол. 22, бр 4., 16-24.
- Troling, V. (2010). The Brain in Singing and Language. *General music Today*, Winter
- Feierabend, L. (2003). Vocal development in Young Children. From: *First Steps in Music for preschool and Beyond* by John Feiereabend. Chicago: GIA Publications
<http://www.giamusic.com/pdf/LFeierabend-Vocal%20Development.pdf> (2.5.2014.)
- Habermeyer, S. (2001). *Prava muzika za vaše dete*. Prev. Miloš Djerić. Čačak: Inter gradex trade
- Хавелка, Н. (2001): Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. *Савремени основношколски уџбеник*. (Прир.) Требјешанин, Б. и Лазаревић, Д. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Hadnadjev, M. (1971). *Od audicije do koncerta. Osnovi horskog pevanja i dirigovanja*. Novi Sad: Kulturni centar.
- Hargreaves, D. J. (1996). The development of artistic and musical competence. In. I. Deliege & J. Sloboda (eds). *Musical Beginnings* (pp. 145-170). Oxford: Oxford University Press.
- Хаџи-Јованчић, Н. (2012). *Уметност у општем образовању: функције и приступи настави*. Београд: Учитељски факултет: Klett.

- Hedjever, M. (2010). *Govorna akustika*. (interni materijal za studente logopedije). Sveučilište u Zagrebu: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet. Доступно на: http://www.taracentar.hr/attachments/article/11/GOVORNA_AKUSTIKA_2010.pdf
- Hedden, D. (2012). An Overview of Existing Research About Children’s Singing and the Implications for Teaching Children to Sing, posećeno 6.10.2014.
- Hermanson, L. W. (1972). An investigation of the effects of timbre on simultaneous vocal pitch acuity of young children (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, 1971). *Dissertation Abstracts International*, 32, 3558A
- Svejić, V. и D. (2009). *Umetnost pevanja*. Београд: IP SIGNATURE
- Цветановић, З. (2012). Читанка у разредној настави. Београд: Учитељски факултет.
- Zimmerman (1971/2011). Musical characteristics of children. *Visions of Research in Music Education*, 17. Retrieved from <http://www--usr.rider.edu/vrme>, dostupno на <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v17n1/visions/article8>, posećeno 21.10.2013.
- Шарковић, Д. (1997). *Дечје хорско певање*. Београд: „Стари град“ друштво уметника.
- Шефер, Ј., Лазаревић, Е., Стевановић, Ј. (2008). Језик уџбеника: подстицај или препрека, *Зборник радова института за педагошка истраживања*, год. 40, бр. 2, 347-368.
- Шмит, М. (2001). *Глазбом до говора*. Наклада Хаид: Загреб

Анализирани уџбеници и аудио-материјали:

- Илић, В. (2010). *Музичка култура: за први разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2010). *Музичка култура: за други разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2006). *Музичка култура: за трећи разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2012). *Музичка култура: за четврти разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2006): *Приручник за учитеље: за наставу музичке културе у првом разреду основне школе*. Београд: Креативни центар.

- Илић, В. (2007): *Приручник за учитеље: за наставу музичке културе у другом разреду основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2006): *Приручник за учитеље: за наставу музичке културе у трећем разреду основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Илић, В. (2006): *Приручник за учитеље: за наставу музичке културе у четвртном разреду основне школе*. Београд: Креативни центар.
- *Музичка култура: примери музичких дела уз уџбеник за први разред основне школе*. CD Креативни центар.
- *Музичка култура: примери музичких дела уз уџбеник за други разред основне школе*. CD Креативни центар.
- *Музичка култура: примери музичких дела уз уџбеник за трећи разред основне школе*. CD Креативни центар.
- *Музичка култура: примери музичких дела уз уџбеник за четврти разред основне школе*. CD Креативни центар.
- Стојановић, Г., Васиљевић, З., Дробни, Т. (2006). *Музичка култура 1: за 1. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г., Васиљевић, З. (2008). *Музичка култура 2: за 2. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. (2005). *Музичка култура 3: за 3. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. (2010). *Музичка култура 4: за 4. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. (2010). *Музичка култура: Приручник за наставнике за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. (2005). *Музичка култура: Приручник за наставнике за други разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. (2010). *Музичка култура: Приручник за наставнике за трећи разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. (-). *Музичка култура уз уџбеник за први разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. (-). *Музичка култура уз уџбеник за други разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
- Стојановић, Г. и Мунђа, М (-). *Музичка култура 3: уз уџбеник за трећи разред основне школе*.

- Стојановић, Г. и Мунђа, М (-). *Музичка култура 4: уз уџбеник за четврти разред основне школе.*
- Илић, Г. (2007). *Чаробни свет музике: музичка култура за први разред основне школе.* Београд: Klett.
- Илић, Г. (2008). *Чаробни свет музике: музичка култура за други разред основне школе.* Београд: Klett.
- Илић, Г. (2011). *Чаробни свет музике: музичка култура за трећи разред основне школе.* Београд: Klett.
- Илић, Г. (2011). *Чаробни свет музике: музичка култура за четврти разред основне школе.* Београд: Klett.
- Илић, Г. (2010). *Приручник за учитеље уз радни уџбеник Чаробни свет музике: Музичка култура за први разред основне школе.* Београд: Klett.
- Илић, Г. (2010). *Приручник за учитеље уз радни уџбеник Чаробни свет музике: Музичка култура за други разред основне школе.* Београд: Klett.
- Илић, Г. и Радивојша, С. (2011). *Приручник за учитеље уз радни уџбеник Чаробни свет музике: Музичка култура за трећи разред основне школе.* Београд: Klett.
- Радивојша, С. (2011). *Приручник за учитеље уз радни уџбеник Чаробни свет музике: Музичка култура за трећи разред основне школе.* Београд: Klett.
- Издавачка кућа Klett: *Чаробни свет музике*, музичка култура за први разред основне школе, избор песама и инструментала.
- Издавачка кућа Klett: *Чаробни свет музике*, музичка култура за други разред основне школе, избор песама и инструментала.
- Издавачка кућа Klett: *Чаробни свет музике*, музичка култура за трећи разред основне школе, избор песама и инструментала.
- Издавачка кућа Klett: *Чаробни свет музике*, музичка култура за четврти разред основне школе, избор песама и инструментала.

Остали извори:

- Наставни програм образовања и васпитања за први и други разред основног образовања и васпитања. Преузето 12. 6. 2015. са: <http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/2%20Nastav>

[ni%20program%20za%20prvi%20i%20drugi%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf](#)

- Наставни програм образовања и васпитања за трећи разред основног образовања и васпитања. Преузето 12.6. 2015. са:
<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/3%20Nastavni%20program%20za%20treci%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf>
- Наставни програм образовања и васпитања за четврти разред основног образовања и васпитања. Преузето 12.6.2015. са:
<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/4%20Nastavni%20program%20za%20cetvrti%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf>
- Закон о уџбеницима и другим наставним средствима. У: Службени гласник 72/2009 (3.9.2009), доступно на: [www.zuov.gov.rs/.../propis-13-Zakon o udzbenicima](http://www.zuov.gov.rs/.../propis-13-Zakon%20o%20udzbenicima)
- Sing Up <https://www.singup.org>

Прилог 1: Протокол за анализу уџбеника

Варијабла	Параметри	Индикатори
I Амбитус/ распон гласа	1. Амбитус/обим мелодије	1.1 Амбитус у односу на узраст и регистар 1.2 Редослед песама у односу на амбитус и регистар
II Интерпретација	2. Компоненте интерпретације 3. Вишегласје	2.1 Мера, тематика, музичка артикулација у оквиру фразе, динамика и темпо (условни индикатор - кретање мелодијске линије: правац и интервалски скокови, кореспондентност са ортоепским ¹ елементима) (*тонски род) 3.1 Врсте вишегласја, редослед увођења и узраст

Опис параметара и индикатора операционализованих у табели:

1.1 Амбитус/обим мелодије у односу на узраст и певачки регистар

Како би класификовали музички садржај према овом индикатору сагледали смо сва нама доступна истраживања амбитуса дечјег гласа страних и домаћих аутора. За експликацију овог индикатора довели смо у везу физиолошке и акустичке особености дечјег гласа (Гудурић, 2004, Милутиновић, 1997, Поповић, 2002, Недевер, 2010), са когнитивно-развијним карактеристикама узраста (Zimmerman, 1971, Радош, 2010), уклапајући их у оквиру природног вокалног сазревања (Shuter, 1982, у: Радош, 2010, Smith, 1963, у: Zimmerman, 1971, Garsija, 2002, Završki, 1979). Дакле, дефинисали смо

¹ „Нормативна фонетика или ортоепија утврђује правилан изговор у једном језику и то како на гласовном, тако и на прозодијском плану“ (Петровић Гудурић 2010: 55). Термин ортоепски (грч. órtos, прав, épos реч) као параметар, дефинишемо као показатељ који доприноси правилном извођењу текста у смислу развојног и јасног певања речи песме, као и њиховог акцентовања.

апроксимативну амплитуду певачког гласа за различите узрасте као методички прихватљив просек гласовног амбитуса, предвиђен и општим захтевима Наставног програма, пошто за сада, стандарди у оквиру активности певања екстраховани кроз дескрипторе за млађе разреде још увек нису добили законски оквир.

Физиолошка особеност гласа детета зависна је од величине гласница, јер су оне дупло краће него код одраслих (6 до 8 mm), па самим тим деца природно говоре у средњем и високом регистру (Милутиновић, 1997). Гарсија (2002) га назива грудни и фалсетни. Наше полазиште је да ова природна особеност карактерише и певање, али са неким одступањима која ћемо теоријски расветлити.

Музички педагози који су се дуго година бавили певачком праксом дечјих хорова сматрају да деца најпрецизније певају у средњем регистру d1(f1)–g1(h1) који се скоро поклапа са дечјом теситуром гласа (c1) d1–(f1) g1 (Вауда, 2006, Завршки, 1979). Гарсија (2002) такође сматра да је дечји певачки глас најбољи у средњем регистру, али га назива грудни, са амбитусом који је за секунду померен ниже него код осталих музичких педагога, па у укупном распону „грудни глас спочетка не прелази квинту c1–g1“ (Garcia, 2002: 17), док се са годинама шири и ојачава, али у дубини не прелази ais/h, а у висини c2/cis2. „Средњи регистар треба бити полазиште приликом уједначавања осталих регистара, како бисмо у свим регистрима дјечјег пјевања односно гласа добили звучан и чист тон“ (Завршки, 1997: 28). Ова констатација се поклапа са становиштем Гарсије који сматра да у грудном регистру глас добија „заобљен карактер, пуноћу и топлину“. Значи полазиште је од средњег/грудног регистра због максималног волумена, пуноће, али и еластичности који глас у њему правилним радом може да досегне.

Затим опсег треба ширити постепено ка високом регистру a1– es2 (e2 – g2). Разлог је физиолошке и развојне природе. Пошто су гласнице краће него код одраслих, тек у висинама дечји глас добија светлу боју и чист, звонак тон, а уједно је осма година последња фаза „критичног периода“ за вокалну репродукцију (6 – 8. године) (Zimmerman, 1971: 10), па се у том смислу не сме пропустити, односно правовремено морају добити музички материјал који захвата средњи и део високог регистра, како би стицали искуство у певању високих тонова, јер су они изузетно захтевни са аспекта певачке технике те захтевају припремљен вокални апарат, опуштену вокалну мускулатуру, са правовремено припремљеним дахом и прецизном атаком што ће помоћи да се висине изведу правилно. Са узрастом гласнице се повећавају, па је глас самим тим природно дубљи и треба га ширити ка дубоком

регистру (g) a-(c1) e1. Радош (2010) наводи истраживање Смита (Smith, 1963) који сматра да је „групно певање било боље [изведено] у нижем регистру“. Такође, Новачић (1986) у свом истраживању наводи да је најчешћи доњи тон амбитуса чак у првом разреду био а из мале октаве, што по њему представља неприродно певање у обиму гласа наставника, јер га ученици несвесно имитирају. Иако су разлике у амбитусу у многоструке зависне од индивидуалних карактеристика деце, морали смо узети у обзир и садашње тенденције померања амбитуса ка доњем регистру, што је по неким страним истраживањима (Green, 2006, Lamont, 2003, према: Lešnik, 2009) последица деловања поп и фолк песама из медија, које на децу имају штетан утицај, а естетски су неприхватљиве, а по Стојановић (2001) доводе до „декламаторског певања“.

“Сваки глас сваког језика има своју тонску висину која зависи од броја треперења гласних жица при његову изговору и од онога резонатора који се ствара од наших уста и других органа који учествују при образовању гласова. “ (Белић, 2000: 90). Најнижа висина тона при фонацији назива се *базалном* [Белић је назива карактерном или властитом висином] и уколико се користи у нормалном говору (тзв. хабитуални глас), уместо *оптималног* тона (обично четврти тон од најнижег угодног тона при изговору), може да доведе до брзог пропадања гласа, односно до извесних паталогских промена у гласу, најчешће до органске дисфоније (према: Heđever, 2010: 54-56). У певању је ова особеност још значајнија, јер су гласнице додатно оптерећене уколико се не користи регистар који природно одговара дечјем гласу, јер је врло нежан у периоду раста и формирања вокалног апарата.

Довођењем у везу свих фактора, почев од специфичности вокалног развоја, физиолошких процеса (нарочито ларингеалне патологије) преко когнитивно-развијних до социолошких и културолошких утицаја, дефинисали смо певачки амбитус првог разреда који почиње у горњем делу дубоког регистра, од c1-e1, како је он део „оптималне“ висине при нормалном говору, прожима се и захвата цео средњи регистар, од d1- a1 (поклапљен са дечјом теситуром), тако да за доњи тон амбитуса узимамо c1, а за горњи a1. У другом разреду амбитус се шири ка високом регистру за терцу од a1- c2, јер како смо објаснили физиолошки је предиспониран за развој у овом дечјем узрасту, а правилно дисање и природна импостација омогућиће даљи развој на овладаном регистру. Дакле, амбитус у другом разреду, поред освојеног средњег регистра, захвата и доњи део горњег певачког регистра са граничним тоновима a1- c2, па у укупном распону достиже октаву c1– c2. За трећи разред карактеристика

вокалног сазревања је да гласовни опсег можемо ширити у оба правца, али са малим распонем, за интервал секунде у оба регистра у односу на амбитус другог разреда (табела 3), па је укупан распон од (а) $h - d2$. Уколико постоји систематско ширење амбитуса, у трећем разреду је могуће ширити дубоки регистар и до тона мало **a**. Што се тиче четвртог разреда горњи регистар може бити релативно стабилизван, где је горњи тон распона $d2$ или се проширити за малу секунду, односно $d2 - es2$, док у доњем регистру захвата тон **g** из мале октаве, односно читав доњи дечји певачки регистар када се и завршава ова фаза вокалне матурације, те следи стабилизација, а касније и мутација (од 12. године код оба пола).

Табела 88: Дечји певачки амбитус (од 7-11. године)

Распон дечјег гласа у оквиру амбитуса у односу на узраст			
Први разред	Други разред	Трећи разред	Четврти разред
$c1 - a1$	$c1 - c2$	$(a/b) h - d2$	$g/a - d2 (es2)$

Без обзира на поменута неслагања око реалног амбитуса у којем данас певају ученици сматрамо методички оправданим да прибегнемо просечним граничним вредностима амбитуса из два разлога. Први је да је поменути узрасни амбитус у сагласности са прописаним општим захтевима и предлозима Наставног програма за основну школу (2009), са уопштеним упутством да „...музички садржаји за извођење музике одговарају гласовним могућностима узраста“. Други разлог лежи у чињеници да од физиолошких и акустичких законитости зависе и његови музички квалитети подложни променама уколико глас користимо на исти начин у певању, као и у говору. Због тога смо физичке карактеристике гласа довели у везу са развојно-когнитивним особинама, при чему наведени амбитуси постају оквири за музичке материјале који постају потпуно средство вокалног развоја, па га можемо сматрати једним од валидних критеријума који може екстраховати музички материјал у функцији вокалног развоја.

1.2 Редослед песама у односу на амбитус и регистар

Ово је кључни индикатор за ову варијаблу. У овом индикатору долазе до изражаја методичко-дидактички принципи поступности и систематичности са вођењем рачуна о четири правила: од познатог ка непознатом, од лакшег ка тежем, од ближег ка даљем, од једноставног ка сложенијем. Да би се глас развио, није довољно само певати песме одређеног амбитуса, јер би то довело до стагнације у гласовном развоју, како се он

активно обликује интензивним, константним радом управо у целокупном певачком регистру, од средњег регистра са малим амбитусом ка постепеном овладавању високог, али и дубоког регистра досезањем оптималног дијапазона дечјег гласа у односу на узрасне захтеве, али и природне карактеристике вокалних способности које се у овом периоду нагло развијају уколико музички материјал делује у правцу подупирања и стимулисања овог вида развоја.

Узимајући у обзир физиолошке, затим когнитивно–развојне факторе али сада провучене кроз дидактичке принципе, потребно је направити паралелу и са биолошким фактором, карактеристикама наше певачке традиције, односно наклонити га на генетско музичко наслеђе, како за то постоји методичка оправданост (Васиљевић, 1940, Васиљевић, 1997, 1985, 2000/2006, Дробни, 2007, Милетић, 2011, Стојановић, 2001). У том смислу редослед песама мора се кретати од песама малог амбитуса терце („народни нуклеус“– трихорд d1-e1-f1) и кварте (тетрахорд c1-d1-e1-f1) (Васиљевић, 1997, 2000/2006, Стојановић, 2001, Милетић, 2011), а затим ићи ка песмама већег амбитуса, квинте, сексте, септима, ноне и дециме, у складу са узрасним амбитусом деце млађег школског узраста (в. табелу 2). Такође потврду за овакав приступ налазимо и код психолога музике, где се наводи истраживање вокалних способности које је спровео Смит (Smith, 1963) уз педагошке импликације на развој ширења амбитуса који треба да отпочне на музичком материјалу распона кварте и то од c1- f1 или од d1- g1, „...а потом се може прећи на распоне c1-a1, са завршним опсегом дециме који укључује висине од c1- e2“ (Zimmerman, 1971: 24, упоредити са Радош, 2010: 308). Смит (Smith, 1963) такође полази од средњег регистра ка високом, што указује на систематско и поступно овладавање распонем гласа у свим регистрима. Резултати његовог истраживања указали су да постоје три кључна узрасна стадијума на којима се јављају карактеристични стадијуми вокалног развоја са уочљивим индивидуалним разликама у могућности рада на ширењу амбитуса: од 3/4. године, када владају са неколико полутонова у оквиру амбитуса кварте, c1-f1, са великим индивидуалним одступањима, затим узраст 5/6. године када је могуће ширење регистра у оквиру амбитуса сексте (c1-a1), па до 9/10. године када се амбитус шири најчешће на дециму (c1-e2). Како је сваки први разред, узраста 6/7. година увек састављен од ученика врло неуједначених музичких предиспозиција (хронолошки, вокални развој није на истом стадијуму код сваког детета), што највише зависи од претходне вокалне обуке, искуства, музичких способности, почетак рада мора се одвијати на музичком

материјалу који поступно шири амбитус и омогућава свим ученицима да се прилагоде заједничком певању у постепеном овладавању заједничког репертоара.

Теорије које описују природни вокални развој (Shuter, 1982, према: Радош, 2010, Garcia, 2002) и развој говора (Sutton-Smith, 1971, према: Радош, 2010) сагласне су у оцени да је средњи и високи регистар ближи природном вокалном развоју од дубоког. Иако савремена истраживања констатују дубљи гласовни регистар на узрасту од 5-7 године (в. стр. 53), што се може правдати карактеристикама одређеног подручја, али и неким другим социолошким факторима, скицираним у утицају музичког материјала са мас медија, подражавањем говора одраслих, мишљења смо да се на овом узрасту због потреба уједначавања гласова за колективно извођење, прво мора поћи од средњег регистра. Овладалост тоновима средњег регистра физиолошки погодује гласу. Наиме, амбитус треба постепено ширити ка горњем регистру (a-b-h-c2), док доњи регистар (g-a-b-h) паралелно треба освајати тек од краја осме, почетка девете године, када глас достиже оптимални дијапазон укупног дечјег певачког гласа, јер се гласнице издужују, што свакако условљава могућност да се вокално репродукују и песме са захватањем дубоког регистра. Мишљења смо да поступност у ширењу амбитуса треба изводити на певаним бројалицама, песмама и музичким играма како народним тако и блиским по другим психолошким и естетским карактеристикама, почев од сексте у првом до дециме у четвртом разреду, како би глас очувао своје природне особине (в. табела 3).

Као што је већ наведено *теситура* дечјег гласа у почетку обима је кварте, од d1-g1, ређе f1- h1, па се може сматрати најпогоднијим природним језгром средњег регистра у коме се глас осећа „најудобније“, поред поменутог *српског народног нуклеуса* (ре-ми-фа) (Васиљевић, 1940, Васиљевић, 2000, Стојановић, 1996, 2001, Дробни, 2007, Милетић, 2011). Дакле, сагледавамо на који начин аутор уџбеничког комплекта полази у развоју вокалних способности, а које садржаје бира за ширење амбитуса. У том смислу не сагледавамо само амбитус музичког материјала, већ редослед у односу на разред и систем, за сва четири разреда. Да појаснимо, уколико је песма обима кварте, битно је да ли је амбитус h-e1 или e1-a1. У првом случају биће прикладна за рад у трећем разреду, а у другом случају већ од првог разреда или ће чак и у првом разреду бити добар показатељ учитељу у ком регистру боље певају, која им је теситура, па у односу на то може послужити као основ за бирање наредног музичког материјала на ком ће ширити амбитус.

2.1 Мера, тематика, музичка артикулација, фраза, темпо и динамика

У овом индикатору сагледавамо профил музичког материјала који је дат у уџбенику, али не са естетског и искључиво музичког аспекта, јер би то захтевало потпуно другачији приступ сагледавању музичког материјала. Наш задатак је да испитамо оперативност музичког материјала у подржавању, грађењу, али и изазивању интерпретативног израза. Дакле, приступ је методички, јер се ослања на потребе вокалног сазревања ученика млађих разреда основне школе, као и њихове реалне могућности као крајње домете ка чему се тежи. Дакле музички материјал није циљ, већ средство подупирања интерпретативног певачког израз и стога ће бити сагледана функционалност предложеног корпуса песама.

У овом индикатору сагледавамо поступност и избор музичког садржаја у односу на меру и ритмичку структуру у оквиру одређеног темпа. Мера може условити разлику у певачком изразу уколико су унутрашње ритмичке карактеристике различите у структури мелодије. Наиме, за интерпретирање песама дводелног ритма, које у свом ритму садрже ход истих ритмичких јединица (попут марша) захтева се одсечно певање, док рецимо код песама исте мере са изразитим моторичним ритмом, где се смењују различита трајања, певачки израз тежи јасној артикулацији са лаким прелазима, без оштрог наглашавања. Другачији ефекат у интерпретацији захтевају троделне ритмичке врсте и у оквиру њих различита ритмичка трајања. Нпр. интерпретација оштрих и меких ритмичких фигура у оквиру троделне врсте или тросложних ритмова дводелне врсте, има различит распоред акцената који могу дати различит звучни утисак при извођењу (према: Васиљевић, 1985).

У том смислу нас занима ритмичка структура песама која ће дати назнаке за квалитативно сагледавање музичког материјала у оквиру истог разреда и како се усложњава музички материјал у наредним разредима. Лакше је певати песме једноставне двосложне и тросложне врсте дводелног ритма, а затим „богатити“ певачки фонд песама различитих троделних и мешовитих ритмова које су захтевније за извођење само у смислу да их деца ређе имају у свом претходном певачком искуству, односно нису се сусретала са њима, па су у том смислу сложенија за извођење.

За изражајно певање изузетно је важан почетак песме. Уколико песма почиње узмахом или предтактом наредна музичка целина мора почети на исти начин као и прва. „ (...) Узмах пред јединицом у коме је изражен однос дужег и краћег трајања

изводи се без икаквог додатног наглашавања, јер је то *ритам лендлера*, претеча валцера, који означава врсту меких ритмичких фигура; однос краћег и дужег трајања унутар тактне црте изводи се са наглашавањем оба трајања, јер је то покретачки ритам из кога је развијен шпанско-мексички ритам, пун акцената; он означава врсту оштрих троделних ритмова.“ (Васиљевић, 2000: 215). У уџбенику се очекује постојање обе врсте ритмова, јер је већа могућност за подвлачење разлике у интерпретацији, а у складу са карактером музичке целине у оквиру песме.

Како би појаснили везу и разлике у дефинисању термина артикулација у језику и музици послужићемо се тумачењем које је дао Деспић (1997), описујући артикулацију у језику као јасно и разветно изговарање слогова и речи у говорном ланцу, док музичку артикулацију дефинише као „...*различито обликовање тонова, њихово звучно „изговарање“* – повезано или на разне начине одвојено, што доприноси разветности музичког текста, али и његовој већој изражајности и карактеризацији.“ (Деспић, 1997: 203)

О артикулацији у певачком изразу Леман и сарадници износе став да се „...срећа [се] најбоље саопштава комбинацијом брзог темпа, гласноће [гласног интензитета] и одсечне (*staccato*) артикулације“, док се туга најбоље осећа и преноси „спорим темпом, тихом динамиком и везаном (*legato*) артикулацијом (Lehman, Sloboda & Woody, 2012: 113, прим. А.С). Ово условно можемо прихватити као оквир, али никако као правило из ког се извлаче „*типови*“ интерпретација, који ће се механички преламати у избору песама које ученици треба да интерпретирају. У овом индикатору желимо увидети на који начин разноврсност поетског текста може утицати и на могућности изражајности у музичком артикулисању с обзиром на темпо и динамику, који проистиче из карактера музичког примера. Дакле, битно је у анализи уочити разноврсност расположења/атмосферу које поједине песме могу подстаћи (весело, нежно, тужно, одсечно, изненађено, мирно, разиграно, полетно, свечано). Текст може бити захтеван, тежак за изговор, односно за артикулацију гласова и јасну дикцију, па музичка артикулација кроз адекватан мелодијски покрет може олакшати јасно и прецизно певање текста у темпу који омогућава да оно буде у складу са карактером музичке целине. Музичка артикулација на тај начин доприноси *експресивности* која не дозвољава монотono певање.

Интервалски скок може бити и „певачки изазов“ у позитивном смислу уколико је текст песме логичан и интегрисан са свим музичким захтевима јасне мелодијске

структуре која не омета вокалну репродукцију (према: Деспих, 1986, 2000). Битно је да нема много честих скокова у мелодији, као и да „мелодијски покрет буде певљив“, у смилу поклапања говорног и музичког ритма који интервалски скок логично води у складу са метро-ритмичком организацијом музичке целине што ће водити до унутрашње равнотеже мелодије, где је интервалски скок усклађен и може довести до лакше вокалне репродукције, иако спада у тешке, уколико се изводи самостално.

Динамика и темпо су две компоненте које извиру из садржаја песме, те изузетно утичу и на атмосферу, карактер, који је покренут одређеним интерпретативним изразом. „Јачина извођења, у првој фази музичког развоја, обликује се у ширим линијама.“ (Стојановић, 1996: 20). Важно је одредити кулминирајући тон фразе и према њему динамички сенчити (*mf*, *mp*, *crescendo*, *decrescendo*) поједине фразе, мале логичке музичке целине, у складу са садржајем песме, док се гласно певање, нарочито у прва два разреда уопште не препоручује, пошто често прелази у рецитовање и прегласно извођење које је изузетно штетно за дечји вокални апарат.

Ако у фокус поставимо утицај темпа и развојне карактеристике, онда треба напоменути да „...уколико темпо постане сувише спор слушалац [али и извођач] веома ће тешко разликовати ритмичке и мелодијске целине. Ако извођач није у стању да осети и опази темпо целине, тада ритмички склопови које изводи бивају сасвим одвојени од опште темпоралне структуре [...] Синкова (Sink, 1984) такође заступа становиште да је опажање темпа основно у обради ритма“ (Радош, 2010: 158-159). Дакле, у почетном раду у развоју вокалних способности сврсисходније је користити песме које у свом ритму имају краћа трајања (осмине и четвртине) изводећи их у умерено брзом темпу, јер су у сагласности са природним ритмичким карактеристикама дечјег развоја – „од мањег ка већем у нотним трајањима“ (Васиљевић, 2006: 58), па се логично намеће да треба избегавати мелодије које су искључиво састављене од дужих трајања, половина и целих нота, у спором темпу. Песме великог амбитуса нису погодне за вокални развој уколико су једноличног, неизразитог ритма и спорог темпа, јер воде у монотонију приликом певања, нарочито ако песма има много строфа.

Како је неким истраживањима поткрепљен став да покрет помаже извођењу ритмичке прецизности (Милетић 2011), што је нарочито важно пренети на сигурност у извођењу музичког материјала при умерено брзом темпу (посебно на узрасту првог и другог разреда), што је у сагласности са завршетком акционе фазе Брунера (Bruner 1974),

анализом обухватамо и музичке игре. Иако ће овај музички материјал бити анализиран по свим наведеним индикаторима, посебну пажњу обраћамо на оне које у својој структури имају сложенија ритмичка трајања (пунктирана трајања, синкопе), јер су уз покрет и адекватан темпо (умерено брз) подстицајније од музичких игара са једноставном ритмичком структуром, нарочито ако се изводе у лаганом темпу. Због тога овај параметар треба да екстрахује оне музичке материјале који могу бити означени као индикативнији за надоградњу вокалног развоја у смислу прецизности при извођењу и овладавању сложених ритмичких трајања. Дакле, музичка игра уз покрет, која у структури има сложена ритмичка трајања сврсисходнија је од других музичких материјала, јер може олакшати прецизност извођења, мада смо свесни чињенице да је врло тешко пронаћи овакав музички материјал, па је и то разлог да је такав музички садржај у уџбенику драгоцености.

Текст песме мора да побуди когнитивну и афективну сферу личности. То значи да буде инспиративан, али и јасан у смислу могућности да ученик схвата појмове и појаве о којима пева, јер ће тада интерпретативни израз бити искрен, доживљен и у складу са њиховим емоцијама, искуством и потребама које се усложњавају у односу на узрастне карактеристике. Текст песме мора бити уметнички вредан, што најбоље обезбеђују поетски садржаји истакнутих дечјих песника (Стојановић 1996). Избор песама из уџбеника требало би да садржи пригодне песме, песме везане за годишња доба, празнике, обичаје (Наставни план и програм 2009). Што је узраст старији песма мора имати и веће естетско дејство, третирајући не само емоционални, већ и естетски израз у певању (према: Миланковић 2000) који води добром балансу свих елемената, лакоћи израза и синхронизацији колективног извођења.

Условно у процени музичког материјала пратићемо и *кретање мелодијске линије*: „Сазревање у „освајању“ вокалних вештина тесно се међусобно преплиће са учењем“ [начина певања] (Радош 2010: 308, прим. А.С.), па је због тога потребно увидети карактеристике, хијерархију у структури мелодија од једноставних, односно од оних које су лакше за певање, до сложенијих, оних које су захтевније са аспекта вокалног умећа.

У том смислу, правац мелодије се показао индикативно лакшим за певање уколико се мелодија песме прво креће наниже, затим таласасто, док се узлазни покрет мелодије технички сматра најсложенијим у смислу најзахтевнијег физиолошког покрета ларинкса,

јер се тада поставља у високи положај (Milutinović 1997, Popović 2002) који може изазвати претерано стезање, грчење, па и хиперкинезу, уколико има узастопних скокова, а одмах потом кретања мелодије навише. За мишиће фонаторног апарата важно је да се избегава стална напетост мишића ларинкса (Milutinović 1997), тј. дуго задржавање на узлазном мелодијском правцу, јер је ларинкс на том узрасту физички непокретнији и мањи. Најбоље је када се мелодија „таласасто“ креће (Popović 2002), уравнотежујући, синхронизујући покрете ларинкса, како би омогућила одмарање вокалног апарата. Узраст ће условљавати поступност, као и претходна припрема и искуство које поседују у претходно савладаном музичком материјалу, па ће у овом индикатору од великог значаја бити анализа система који аутор уџбеничког система пружа као подршку правилном раду на вокалној техници у односу на могућности које дозвољава амбитус гласа.

Са аспекта сложености и тежине у вокалној репродукцији треба истаћи и певање песама, бројалица које имају мелодијску линију на изабраној тонској висини (понављање истог тона). Певање овакве мелодије захтева константну импеданцу, која због истог напетог положаја ларинкса јако умара вокални апарат, па је често разлог ниже интонације и захтева промену тона са циљем релаксације, растерећења гласница. Слог којим фонација почиње и завршава додатно ће у анализи потврдити да ли је неки материјал лакши или тежи за извођење у кореспонденцији са правцем који мелодија у интервалском скоку и кретању заузима.

Когнитивно–развојне теорије износе податак да „...дете не репродукује тачно интервале, док не развије стабилност тоналитета, тј. док не устали тонални центар“ (Zimmerman 1971, према: Радош, 2010: 269), са одступањима која се могу јавити индивидуално, али развојни след фаза је исти код све деце. У истраживању прецизности извођења интервала Дрекслер (Drexler 1938) је истакла да „...способност извођења интервала зависи од многих сензорних и интелектуалних способности детета и да се побољшава са узрастом деце“ (Drexler, 1938: 319). Велч (Welch 1994) указује да је при певању петогодишњака *тонални центар* померен ка доњем делу опсега дететовог гласа, па је због тога уочена тенденција ка смањивању интервала, посебно оних удаљених од тонике. Пошто се бавимо узрастом од седме до једанаесте године, претпоставка је да већина просечне деце успева да устали тонални центар на овом узрасту, али је опрез и поступност у бирању музичких садржаја нарочито важна у првом разреду, па и у другом док не овладају вештином вокалног репродуковања и

могућностима које њихов глас дозвољава, нарочито у извођењу великих интервалских скокова.

Најтипичнији интервал за дечји узраст је мала терца [у силазном покрету физиолошки лакше у односу на узлазни покрет, па то условљава тежину вокалне репродукције што је важно у бирању редоследа музичког материјала], а мелодијски скокови су скоро искључиво консонантни, тако да се избор често своди на малу терцу, чисту кварту и квинту (Деспих, 1986). Васиљевић (2006) такође наводи да је певање терце (мале) најчешће добро изведено, а да су чисти интервали (кварте и квинте) лакши за извођење од умањених и прекомерних интервала. Један од најчешћих мелодијских скокова, а везан за наше народно певање, је скок кварте наниже, (или функционално гледано Т- D наниже) (Роровић, 2002: 30). Овај скок „генетски близак“, истовремено поштује и физиолошке законитости, јер интервал захтева брзу промену ларинкса, те напињање групе мишића који учествују у фонацији при интервалском скоку, а у овом случају је „силазни“ мелодијски покрет, што обезбеђује низак положај ларинкса и већу шансу да се тон добро интонира.

Песме малог амбитуса природно намећу постепено кретање мелодије и мале скокове у мелодији, док се код песама великог амбитуса могу јавити већи скокови (секста, септима, па и октава), с том разликом што структура мелодија мора припремити скок, односно „водити до интервалског скока“. У том смислу важна је складност и унутрашња равнотежа мелодије.

У првом разреду не би требало да песме имају изразито велики скок на почетку мелодије, односно да он не прелази квинту, нарочито у узлазном покрету, јер представља додатни напор за вокални апарат, горњи покрет ларинкса, па је самим тим тежи за извођење, али и овде може доћи до одступања уколико је поетски и музички текст у сагласности, па доводи до опуштајућег и оптималног покрета ларинкса, уместо напетости мишића, када после узлазног скока наступи силазна мелодијска линија. У другом разреду интервалски скок не треба да прелази сексту, док не овладају одређеним знањима у смислу правилног дисања и припреме гласовног апарата, коришћења природне апођираности, јер стегнут покрет ларинкса, у високом положају доводи до ометања процеса струјања у емисији ваздуха, што доводи до високог положаја ларинкса, најчешће издигнутог врата, грчења вилице и углавном ниже интонације.

Затим, много сукцесивних скокова може такође бити оптерећујуће за вокални апарат, као и нагли модулациони прелази, евентуално хроматика која је на овом узрасту један од највећих певачких изазова, чак и за дечји хор (према: Završki, 1979: 38), па је у том смислу потребно сагледати целу структуру мелодије.

Разматрајући оквире у којима се креће рад ка грађењу природног дечјег интерпретативног израза ограничени смо узрастом, физиолошким могућностима вокалног апарата, па се у том смислу сагледава као условни индикатор **коресподентност мелодијског скока са ортоепским елементима у извођењу**. Најчешћи захтеви доброг певачког израза односе се на чисто испевавање вокала, правилно извођење консонаната, без елизије на крају, која би довела до „стапања“ појединих слогова текста, што би пореметило ритмички образац песме. Да би ови захтеви били изводљиви, у првом реду морају се вежбати покрети целог говорног апарата, пре свега покретљивост језика и усана на краћим говорним и мелодијским примерима. Вокали се морају природно поставити, а консонанти отпевати тако да „започну“ и „заврше“ трајање, као нпр. цаааар, уместо цццаррр. Ово правило важи и за вишесложне речи. У овом контексту важно је да *музичка артикулација* буде у сагласности са потребама процеса коартикулације гласова, што значи да доприноси правилном певању гласова који попримају неке карактеристике гласова који су до њих, али свакако не у потпуности, јер би довело до неразговетности код певања текста. Белић (2000) у тексту *Језик и музика* говори о овој појави: „Потребни су нарочити напори и нарочита пажња, знање и вежбање да се то постигне, тј. да се ипак сачува артикулација гласова у толикој мери да се дани звук одликује [разликује] од осталих. Гласови ће бити, ту нема сумње, до извесне мере измењени; добиће донекле другу тонску боју; али им и тада треба задржати диференцијални однос према другим гласовима [...] Не треба се повлачити за тонском висином мелодије и певати оне гласове који природно одговарају тој тонској висини. Јер ће тако место у бити добивено просто *и*, место *а* – *у* и сл. И тако ће текст бити сасвим измењен и према самогласницима и према сугласницима, за које ово вреди такође у извесној мери“ (Белић, 2000: 92). Дакле, циљ је очувати што више природне карактеристике гласова (вокала, сонанта и консонаната) и у певању. Белић сматра да се једино очувањем односа који важе за висине природног говора може очувати и разумљивост текста у певању, али да то највише, наравно, зависи од онога ко компонује музику на неки текст,

па самим тим избор музичког материјала бива од пресудног значаја за могућност подстицања вокалног развоја.

“Иако сваки глас понаособ има своју карактеристичну артикулационо-акустичку шему, чињеница је да у говорном ланцу долази до већих или мањих одступања од идеалних параметара који на артикулационом и акустичком плану одређују природу појединих гласова“ (Гудурић, 2004: 75). Међутим, наш задатак у анализи песама/музичких игара биће са аспекта који је важан за певање, јер ће и компликованији текст у одређеном мелодијском покрету бити повољнији или мање повољан за вокално извођење. У овом параметру можемо окарактерисати као теже оне песме које као проблем у певању имају реч која се завршава, а друга почиње истим вокалом или сугласником (нпр. „ми имамо магаренце...“, “мед да дамо...“) У овом случају може лако доћи до елизије, уколико се текст не пева *stacato* на завршетку првог, као и на почетку првог, већ *legato* (чуће се мимамо и меда дамо).

„Складан однос мелодије и текста изражава се на метричком пољу кроз подударност нагласака, а на ритмичком – кроз одговарајуће трајање појединих слогова, преточених у тонове“ (Деспић, 1986: 246). Самим тим, када су музички и језички акценат поклопљени то се одражава и на прецизност у певању мелодије. На пример, синкопа, као ритмичка фигура која је захтевнија за извођење, мора и у тексту да подвуче и олакша извођење, складно помири музички и текстовни елемент. Треба имати у виду и ритмички однос текста и мелодије у силабичном приступу где сваки тон носи засебан слог текста и мелизматичан, где је један слог на два или три тона. (према: Деспић, 1986). Врло брз темпо диктира изузетно вођење рачуна о јасном изговору са високим степеном покретљивости вокалног апарата, док умерени и умерено брзи темпо даје више простора да артикулација резултира тачним и течним певањем. У брзом темпу смањује се рад језика и меког непца, а целокупно тежиште јасног и разветног певања текста песме преноси се на предњи део уста, због чега се дикцији² у брзом

² Дикција, јасан и правилан изговор *вокала* (*в.*) и *консонаната* при говору, рецитовању или певању; за Д. је важна правилна употреба и координација органа, који врше артикулацију изговора: језик, чељуст, зуби, усне, усна дупља и непце (Енциклопедијски лексикон, 1972: 91). Дикцију у рецитовању стихова дефинишемо као „звучну реализација сегмената говора и прозодијских фактора, а у вези с њима метричко-ритмичке и синтаксичко-интонационе структуре стиха“ (Дамјановић 2007: 23) Иако је, у рецитацији, дикција у директној вези са артикулисањем гласа и прозодијским карактеристикама језика, у певању мора бити у складу и са музичким акцентом који се некада не поклапа са језичким, што не умањује вредност мелодији, али се лакше учи када је акценатско поклапање у оба елемента, језичком и музичком. Природан говор, полазиште је за природно певање, доказано у пракси вокалних педагога који се дуго баве поставком вокалне технике на различитим узрастима (од најмлађих, трогодишње деце, па до

темпу мора посветити посебна пажња. Захтевност у тежини сложености текста, ритмичка фигурација и темпо диктирају поступност у редоследу песама у уџбенику у односу на дати узраст.

Дакле, у анализи музичких садржаја биће потребно сагледати поступност у односу на захтеве извођења и раст из године у годину (вертикала се прати од првог до четвртог разреда). Постоји још један проблем на који се мора обратити пажња у анализи, а у пракси се показао као врло чест, а то је да прва строфа текста *дише* складно у смислу метроритмичког и акценатског поклапања, али да са другим строфама настаје несинхронизованост у ритму, што је најчешће у строфичним песмама. Деспић (1986) сматра овакве несагласности донекле прихватљивим, јер превага је на музичком елементу.

У оквиру овог индикатора *тонски род и тоналитет* посматрамо као допунски елемент који ће допунити профил уџбеничког материјала у смислу пружања увида за различитост у интерпретацији, дакле, са широм функцијом, а не у смислу хармонске појаве. Битно је утврдити тонални ослонац, подлогу у оквиру дурско-молског система мелодије. Ово нарочито важи за „...мелодије уског амбитуса (...) код којих се, ипак, скоро увек испољава извесно мелодијско тежиште (интонациони ослонац), тако да је могуће говорити...и о некаквој „тоници“ и „тоналитету [условно]“ (Деспић 1986: 56).

Тонска разноврсност нашег музичког наслеђа само је полазна основа за изражајност у певању, јер се музички материјал мора „позајмљивати“ из других земаља, како би се богатило музичко искуство за интерпретацију. Ово је врло важан индикатор, па тонски род посматрамо у вези са „тонском бојом“. Важно је да у почетку певају народне песме, као и песме „које одговарају дечјем гласу (најчешће D dur и d molu)“ (Стојановић, 1996: 28), а затим прелазе на захтевније тоналитете са више предзнака. Песме молског тонског рода доносе другачију „тонску боју“ која се одражава на другачије афективно доживљавање, а самим тим и на различито интерпретирање оваквих песама. Иако је „...Особеност дечје мелодике [...] изразито дијатонска“ (Деспић 1986: 241), а најчешћа дечја песма грађена у дуру, ређе у хармонском молу, са ређим примерима пентатонике, као могућег музичког израза, као и модалних лествица које могу да значе освежење у

студената соло певања). Мислимо првенствено на рад Милице Манојловић, чија је педагошка делатност и улога у развоју вокалне технике анализирана у радовима (Петровић 2000, Миланковић, 2003), као и Ирине Арскин (Петровић 2000, Арскин, 2000) и Бисерке Цвејић (Цвејић 2009).

смислу да су блиске деци, јер су присутне и у народној мелодици (Деспић 1986), мишљења смо да је за развој изражајног певања управо важна народна песма једноставније метро-ритмичке структуре која у свом звуку носи карактеристике молске тоналности³ као надоградњу певачког интерпретативног израза у дечјим уметничким песмама дурског рода које су много бројније.

3.1 *Врсте вишегласја⁴, редослед увођења и узраст*

У почетку рада на развоју гласовних способности изводе се песме које су предвиђене за једногласно извођење, док у трећем, а нарочито у четвртом разреду треба инсистирати на певању двогласа и трогласа што ће допринети даљем развијању изражајног певања. Овај индикатор показатељ је музичког материјала на коме почиње рад на развоју хармонског мишљења, али може послужити и за различит утисак у интерпретирању групног извођења где је потребна изузетна сагласност свих певача. Кодајева школа певања сматра да други глас подупире интонацију првог и да у том смислу треба инсистирати на брзом прелазу ка коришћењу двогласа. За почетак рада на двогласу изузетно су погодне наше народне песме малог обима које у мелодији другог гласа могу имати један или два лежећа тона (Васиљевић, 2006, Стојановић, 1996, Милетић, 2011), а потом терцу (Васиљевић, 2006, Дробни, 2007). Најтеже је вокално изводити каноне на овом узрасту (Васиљевић, 2000, Дробни, 2007), тако да би они у редоследу песама требало да се појаве тек на крају четвртог разреда. И у избору канона мора постојати поступност „...ићи од хармонски једноставних мелодија у којима су заступљене две основне хармоније, тоника и доминанта...а потом прећи на каноне већег обима, али на хармонским основама дур-мол система“ (Васиљевић, 2006: 161).

³ „Идући за звуком наших народних песама молског тонског рода, Бајић смешта тонику на тонску висину d¹ и после усвајања молске тоналности преко народних песама, презначује народну молску тоналност у класичан мол прецизирајући га, уз поштовање гласовног обима и звучне блискости постављеног градива у дотадашњем наставном процесу, у d-moll“ (Милетић, 2011: 16, подв. А.С.).

⁴ „Вишегласје – грађа → **музике** – практично најчешћа, и редовна, у њеним уметничким видовима – у којој суделује више деоница („гласова“, у најширем смислу). Њихов број може бити веома различит, већ почев од три па до неограниченог многогласја, али је у пракси далеко најчешћа примена трогласне или четворогласне грађе [...] Однос → **мелодије**, као тонске хоризонтале, и сазвучја, као вертикале у којој једновремено звучи више → **тонова**, у највећој мери одређује и врсту *v*. Врста у којој је тежиште на грађи и међусобном односу сазвучја, док је мелодијски ток сваког од гласова њима подређен, мање-више и статичан (често поновљени тонови или тек минималан вертикални развој), а сви гласови крећу се у подударном → **ритму** (муз.), назива се хомофонија (грч. *homos* – једнак; *fonē* – глас) [...] Насупрот хомофонији стоји друга основна врста *v*. – полифонија (грч. *polis* – многострук), у којој се сви гласови развијају ритмички и мелодијски самостално и равноправно, а сазвучја настају као производ њихових „сусрета“ у напоредном току“ (Лексикон образовних термина, 2014: 96).

Прилог 2: Схема операционализованих варијабли



* минимално задовољава постављене критеријуме (један критеријум у односу на део песме, двотакт или музичку фразу, у зависности од музичке форме)

** делимично задовољава постављене захтеве (половина песме/певане бројалице/музичке игре одговара или само једном критеријуму, док по другом не; уколико има више од два критеријума гледа се аритметичка средина, како би одредили којој категорији припада).

*** у великој мери или у потпуности задовољава све постављене критеријуме (више од половине песме или цела песма/музичка игра одговара постављеним захтевима)

(*) користи се у случају када је пример изузетно повољан, али аутор не пружа све податке

Прилог 3: Протокол за анализу приручника

Варијабла	Параметри	Индикатори
I Амбитус обим гласа	1. Методичка упутства за рад на ширењу гласовног амбитуса	1.1 Захтеви и упутства за ширење амбитуса у оквиру регистра за одређени узраст.
II Интерпретација	2. Методичка упутства за рад на изражајном певању 3. Методичка упутства за рад на вишегласном певању	2.1 Налози и објашњења за подстицање елемената за интерпретацију 3.1 Објашњења за редослед увођења и налози за рад на изражајном вишегласном певању.

1.1 Методичке инструкције за ширење амбитуса у оквиру узраста и регистра

Анализом овог индикатора добијају се сазнања о систему који аутор гради за рад на развоју гласовних способности. Уочавамо да ли аутор експлицира почетни музички материјал и његову сврху, односно анализирамо методичке инструкције за врсту музичког материјала на којој почиње развој гласа. Веома је важно уочити да ли аутор наглашава поступност у оквиру ширења амбитуса и од ког регистра полази. У анализи овог параметра утврђујемо да ли се у упутству обраћа пажња на физиолошке карактеристике дечјег гласа, биолошке и когнитивно-развојне факторе вокалног сазревања појединог узраста, као и карактеристика везаних за наше генетско „музичко наслеђе“: да ли су први примери на којима се поставља глас у духу народне традиционалне песме или уметничке дечје песме коју аутор препоручује као „звучни образац“ који дете тек мора да усвоји као „нов“ музички материјал? – једно је од питања на које ћемо добити одговор после детаљне анализе сва четири приручника. Наиме, анализом методичких упутстава из приручника желимо видети методички став о ширењу амбитуса гласа и захтевима за усложњавање у оквиру сва четири разреда. Битно је извести закључак за квалитативну анализу где ће индикатори јасно показати у којој мери методичка инструкција за конкретни музички материјал и методичка упутства поткрепљујуће делују у правцу стручног објашњења које ће омогућити

правилан рад на ширењу гласа. Сагледавамо инструкције везане за амбитус и регистар од ког се полази у певању, као и узрасне норме и методичке поступке у систематичном прилазу ширењу амбитуса.

1.2 Методичке инструкције за условни индикатор **методичка појашњења за додатни музички материјал** из приручника полазишта имају у протоколу за анализу уџбеника. Анализира се амбитус, регистар и функционалност додатног музичког садржаја. У приручнику се мора уочити конкретан пример који је алтернатива или допуна музичком садржају из уџбеника, као и методичка објашњења која потврђују зашто је одређени музички садржај на том месту и са каквом наменом у вокалном развоју.

2.1 Методичке инструкције у поткрепљивању елемената за интерпретацију:

У овом индикатору сагледавамо да ли аутор даје само уопштена методичка упутства везана за певање попут: „ Песму певати лепо и изражајно“, или конкретна, функционална упутства за музички садржај који је потребно додатно разјаснити, јер тиме јасно усмерава примену која може да се оствари у раду са ученицима одређеног узраста на једном или више часова, јер је за развој вокалних способности важан процес вођен поступношћу у системском усложњавању захтева. Затим, анализирамо упутства која се односе на конкретну музичку артикулацију која се може применити на одабраној песми. Дакле, интересује нас на које изражајне елементе аутор ставља акценат, а које у потпуности запоставља или их не спомиње. У првом реду анализирамо да ли је приручником назначен одговарајући темпо и динамика у складу са карактером песме који може дочарати разноврсност атмосфере и расположења у могућности да се емоционално подвуче певачки израз (весело, тужно, разиграно, мирно, свечано, нежно, одлучно, изненађено и сл). Темпо је важан елемент од кога зависи карактер композиције (Дробни, Васиљевић, 2007). Важно је да у методичким инструкцијама буду сагледане могућности за одређени певачки израз у односу на музички материјал из ког темпо проистиче. Методичким упутствима треба нагласити какво се извођење очекује и на који начин то постићи у првом разреду, а како надограђивати певачки израз и могућности које изражајна интерпретација може досећи у тежњи ка природном дечјем певању, у сваком наредном разреду. Овладавање у координисању свих елемената певачке интерпретације узрасно је условљено, па се у том смислу очекује да се методичка инструкција хијерархијски усложњава.

Веома је важно правилно уочити логичне музичке фразе, могућности да се оне изведу на једном даху. Свакако да је овде узраст фактор који је пресудан у могућности физичког одређивања фразе, јер капацитет плућа и начин вођења фразе не може бити исти у првом, као у четвртом разреду. У том смислу анализирамо сложеност методичких инструкција за грађење интерпретативног израза. Уколико песма почиње узмахом или предтактом потребно је и у инструкцији назначити где су почеци фраза, због узимања даха и правилног вођења фразе, као и динамичко „сенчење“, у складу са текстом, метроритмичким карактеристикама и музичким акцентима у оквиру „померене“ акценатске слике.

3.1 Методичке инструкције за редослед увођења и изражајно вишегласно певање

Уколико има песама које су планиране да се певају вишегласно анализирамо методичка упутства за методички приступ који аутор нуди у односу на смер рада и поступност у тежини вокалних захтева. Прелаз од једногласног ка вишегласном певању мора се кретати поступним корацима у тежини захтева (од певања лежећег тона, преко паралелне терце, до певања канона). Методичка појашњења морају експлицитно избор и редослед који је предвиђен у извођењу канона „...ићи од хармонски једноставних мелодија у којима су заступљене две основне хармоније, тоника и доминанта...а потом прећи на каноне већег обима, али на хармонским основама дур-мол система“ (Васиљевић 2006: 161) Важно је назначити и начин рада код испевавања лежеће мелодијске линије–бордуна. Синхронизовање првог и другог гласа мора се видети у инструкцијама које аутор предлаже, односно на који начин се почиње, како се први и други глас подупиру и како вежбати сигурност у извођењу двогласне мелодијске линије предложене као паралелна мелодијска линија (терца, кључни тонови мелодије, секста). Затим, неопходно је сагледати и методичка појашњења за певање канона.

Прилог 4: Протокол за анализу аудио- материјала (PCD)

Звучни запис не може дати све податке који су потребни када су у питању варијабле које смо поставили за анализу уџбеника и приручника, али смо их прилагодили потребама рада за обе посматране варијабле: амбитус и интерпретација.

Варијабла	Параметри	Индикатори
I Амбитус/обим гласа	1. а) Врста гласа б) Садржај аудио материјала	1.1 а) Вокални извођач(и): <ul style="list-style-type: none">• Дечји солиста/Дечји хор• Женски глас (соло)• Мушки глас (соло)• Солиста (женски, мушки) и дечји хор 1.2 б) Редослед музичких примера на диску у односу на амбитус и регистар
II Интерпретација	2. а) Изражајни елементи у извођењу	2.1 Темпо и динамика у односу на карактер песме 2.2 Музички садржај који се изводи вишегласно
	Условни параметар: 3. Матрица	3.1 а) Избор и редослед песама које су снимљене као матрица. б) Постојање инструменталног увода в) Темпо матрице

1.1 Вокални извођач(и)

Став музичких педагога (Васиљевић, 1991, 2000, Стојановић, 2005) је да уколико ученици певају уз компакт диск, најбоље решење, мада не и идеално, представља квалитетан аудио запис у извођењу дечјег хора. Истраживања Грина (Green, 1990) показују да је певање прецизније када ученици певају уз дечји глас, него уз глас одраслог. Перселлин (Persellin, 2011) наводи неколико истраживања (Hendley&Persellin, 1996, Sims, Moore & Kuhn, 1982, Small & McCachern, 1983, Yarbrough, Green, Benson &

Bowers, 1991) која су сагласна у закључку да је тачност у певању била већа код ученика који су певали уз женски, у односу на мушки вокал. Мушки глас не одговара дечјој интонацији. Чак и дечаци од 12 - 16. године не могу бити добар певачки узор, јер су у периоду мутације, а касније добијају одлике правог мушког гласа. Овде се ограђујемо од узраста трећег и четвртог разреда када нотна слика може много помоћи у интонирању, без обзира на певачки модел, као и давање инструкција кроз покрет које донекле могу помоћи код исправљања непрецизности код певања. Уколико је песма на диску намењена за певање, анализираћемо комбинацију солисте и дечјег хора коју је аутор предвидео.

1.2 Редослед музичких примера на диску у односу на амбитус и регистар

У наведеном индикатору сагледавамо редослед песама које су изабране за аудио материјал. Наиме, због ограниченог простора на звучном запису аутор мора изабрати кључне песме из уџбеника које су у служби ширења амбитуса (подржавања и изазивања у складу са природним вокалним развојем), уколико је намера да ученицима аудио запис служи као узор у деловању на развој гласа. Овим индикатором желимо да анализирамо редослед песама у односу на обим мелодије, њихов амбитус и регистар. То ће пружити податке о броју песама које су намењене даљем раду на подстицању ширења амбитуса дечјег гласа.

2.1 Темпо и динамика у односу на карактер песме

Брзина извођења и њена јачина индикатор су који показује како је песма изведена у односу на њен карактер, односно какву интерпретацију очекујемо од ученика. Пошто су неке од песама на CD-у у брзом темпу, па нису погодне за развој гласа, већ искључиво као *певачки узор*, како песму треба интерпретирати, анализираћемо које песме аутор предвиђа искључиво као узор интерпретацији и каква је „палета“ расположења коју песме својим карактером подржавају, односно коју врсту интерпретације подстичу код ученика.

2.2 Музички садржај који се изводи вишегласно

Овим индикатором испитујемо да ли аутор сматра важним рад на вишегласном певању, односно да ли има песама које су предвиђене за ову врсту извођења, па су уврштене као избор за садржај CD-а као узор. Такође, важан је и редослед одабраних примера и њихова поступност.

Условни параметар:

3.1 Матрица-инструментал без певаног текста

а) У овом параметру анализираће се избор песама које су допуњене матрицом и како су укомпоноване у редослед са осталим песмама. Интересује нас и дужина матрице, односно да ли је на аудио материјалу предвиђена цела пратња песми, за све строфе из *Уибеника*, или само ограничени број строфа. Уколико је предвиђена матрица за једну строфу, онда свакако она нема ту врсту сврхе као матрица која подупиरे и прати певање целе песме.

б) Функционалност матрице биће посматрана у целини. Међутим и сам почетак матрице је важан због певања која се мора припремити инструменталним уводом. У супротном певање ће каснити и може доћи до потпуне дисхармоније и не поклапања певања ученика са матрицом, што је нарочито важно док се ученици не навикну на певање уз матрицу. Завршки и Маџјанић (1982) сматрају да снимање свог певања уз инструменталну пратњу може довести до одређене базе која би служила интерном упоређивању различитих вокалних интерпретација и критичком сагледавању које би водило бирању квалитетније интерпретације, чиме би ученици учили да повезују различита изражајна средства са музичким садржајем, а затим користили та искуства у својој репродукцији.

в) Брзина матрице условљава сврху у којој ће се диск користити. Врло брз снимак свакако не може довести до синхронизације певања ученика и аудио материјала, па ће такве песме бити означене као неодговарајуће, неподстицајне за потребе вокалног развоја.

Прилог 5: Анкетни упитник за учитеље

Поштоване колегинице и колеге,

Пред Вама је анкетни упитник о:

а) начину извођења наставног процеса музичке културе усмереног на развој вокалних способности и могућностима коришћења уџбеника/уџбеничког комплета у његовом развоју, као и

б) избору уџбеника/уџбеничког комплета са аспекта подстицања оба вида вокалних способности – гласовних и интерпретативних.

Молим Вас да заокружите један од предложених одговора или упишете одговор на линији. Упитник је анониман и служи за потребе израде истраживачког дела докторске дисертације.

Унапред се захваљујем на сарадњи!

мр Александра Стошић,

Учитељски факултет у Београду

Основна школа:	_____
Место:	_____
Пол	1. женски 2. мушки
Школска спрема: Место где сте завршили школу/факултет:	1. Висока спрема (Учитељски/Педагошки факултет/_____) 2. Виша школска спрема (Педагошка академија) 3. Средња школска спрема (Учитељска школа) _____
Радно искуство:	Дужина радног стажа _____ (уписати године)

1. Разред који тренутно водите:

I II III IV

2. Да ли користите уџбеник музичке културе?

а) да б) не

3. Уколико употребљавате уџбеник, наведите аутора и/или издавачку кућу за ову школску годину:

4. Уџбеник наведеног издавача користите:

- а) само у разреду који сада водите
- б) кроз све разреде
- в) у разреду који сада водите и неком другом:

(заокружите у којем још) I II III IV

5. Уколико се не служите уџбеником, или га користите само делимично, наведите коју додатну музичку литературу (збирку/е песама) примењујете у припреми и организацији наставе. Наведите наслов/е и аутора/е:

6. У избору песама руководите се:

- а) искључиво уџбеником
- б) уџбеником и додатним избором песама
- в) својим избором песама

7. Уколико користите уџбеник, поштујете редослед песама који је дат у уџбенику:

- а) у потпуности б) углавном в) делимично г) не, бирам сам/а редослед

8. Када сами бирате песму, а на претходно питање одговорили сте под в) или г), шта утиче на Ваш избор? (рангирајте сваку од понуђених ставки, од ранга највећег значаја, ранг 5, до ранга најмањег значаја, ранг 1)

_____ тематика песме

_____ амбитус (обим мелодије од најнижег до највишег тона; нпр. *На крај села*,

амбитус: *ми - сол*)

_____ интересовање ученика

_____ врста песме (народна, уметничка, дечја)

_____ тоналитет

9. Непосредно пре учења нове песме најчешће користите:

- а) песму научену на претходном часу
- б) песму која има исти или приближан обим мелодије као и нова песма
- в) песму истог тоналитета

г) песму певате без припреме

д) _____ (нешто друго, шта?)

10. Када учите песму користите: (заокружите сваку ставку у односу на коришћење у настави музичке културе)

	увек	често	повремено	ретко	никада
а) своје певање уз ЦД-е	x	x	x	x	x
б) своје певање уз пратњу инструмента: _____ (наведите инструмент)	x	x	x	x	x
в) своје певање, без инструменталне пратње	x	x	x	x	x
г) само ЦД-е	x	x	x	x	x
д) само инструмент: _____ _____ (наведите инструмент/е)	x	x	x	x	x
ђ) певање и свирање ученика који похађа музичку школу	x	x	x	x	x
е) нешто друго, наведите шта: _____	x	x	x	x	x

11. Да ли користите звучни материјал, компакт диск (ЦД) уз уџбеник?

а) стално

б) често

в) понекад

г) не користим га

12. Уколико користите другу врсту звучног материјала, наведите врсту гласа уз који Ваши ученици певају: (заокружите сваку ставку у односу на коришћење)

	најчешће	понекад	ретко	никада
а) Дечји хор				
_____	x	x	x	x
_____	x	x	x	x
(наведите извођача/е)				
б) Мушки глас и дечји хор				
_____	x	x	x	x
(наведите извођача/е)				

в) Женски глас и дечји хор _____ (наведите извођача/е)	х	х	х	х
г) Женски глас _____ (наведите извођача/е)	х	х	х	х
д) Мушки глас _____ (наведите извођача/е)	х	х	х	х

13. Уколико користите компакт диск Креативног центра, Новог Логоса, Драганића, Клета или Нове школе, да ли ученици певају уз матрицу (инструментал без певаног текста песме, тзв. караоке)?

а) Често певају уз матрицу. Наведите издавачку кућу: _____.

б) Понекад певају уз матрицу. Наведите издавачку кућу: _____.

в) Не певају уз матрицу

14. Ако користите матрицу, која од следећих тврдњи описује начин, како Ваши ученици певају:

а) усклађено певају, уз Вашу помоћ

б) делимично добро усклађују певање, уз Вашу помоћ

в) слабо усклађују певање

г) не могу да ускладе певање

15. Уколико користите матрицу, да ли и када руком дајете знак за почетак певања ученика?

а) да, само на почетку, након инструменталног увода

б) да, на почетку, али и испред сваке строфе и рефрена

в) не користим никакав знак

16. Да ли користите приручник уз уџбеник за наставу музичке културе?

а) користим га

б) користим га, у комбинацији са другим приручником _____.(наведите којим)

в) не користим га

17. Уколико не користите приручник уз дати уџбеник, већ употребљавате неки други, наведите из које је издавачке куће ? _____.

18. Уколико се служите приручником, да ли на часу примењујете сугерисани начин рада који аутор уџбеничког комплета препоручује за извођење песама:

а) увек в) врло ретко

б) углавном г) не

19. Да ли користите додатни избор песама и музичких игара из приручника, уколико је предложен?

а) да, кад год за то постоји прилика б) да, али врло ретко в) не

20. Ако примењујете интегративни приступ/корелацију са садржајима наставе музичке културе, наведите са којим предметима/наставним областима и на којим часовима?

(нпр. музичка култура и српски језик: често, на часу музичке културе; понекад, на часу народне традиције; ретко, на часу српског језика; музичка култура и математика: ретко, на часу музичке културе итд. у зависности од извођења)

Музичка култура и:	често	понекад	ретко	никад
1. Српски језик	х на часу:	х на часу:	х на часу:	х
2. Математика	х на часу:	х на часу:	х на часу:	х
3. Природа и друштво	х на часу:	х на часу:	х на часу:	х
4. Ликовна култура	х на часу:	х на часу:	х на часу:	х
5. Физичко васпитање	х на часу:	х на часу:	х на часу:	х
6. Изборни предмет:	х на часу:	х на часу:	х на часу:	х
_____	_____	_____	_____	

21. Уколико песме из уџбеничког комплета користите у ваннаставним активностима, наведите у којим приликама сте их изводили?

22. Уколико желите да укажете на још неке аспекте који утичу на коришћење уџбеничког комплета, приручника и аудио материјала, као и Вашег начина рада на часу музичке културе и/или у ваннаставним активностима, можете то учинити у овом простору:

б) Анкетни упитник о избору уџбеника/уџбеничког комплета за музичку културу

1. Да ли сте упознати са процедуром бирања уџбеника у Вашој школи:

- а) јесам б) јесам, делимично в) нисам упознат(а)

2. У којој мери сте упознати са садржајима уџбеничких комплета за музичку културу између којих се врши избор?

- а) у потпуности сам упознат/а
б) препуштам се мишљењу других колега
в) нисам упознат/а детаљно
г) нисам упознат/а

3. Ко у Вашој школи пресудно утиче на избор уџбеничког комплета? (заокружити само један)

- а) директор г) стручно веће млађих разреда
б) школски одбор д) стручни актив/разредно веће
в) наставно веће њ) сами бирате уџбеник

4. Да ли, на нивоу школе, бирате уџбенички комплет за 1. и 2. разред?

- а) да б) не

5. У досадашњем раду, користили сте уџбеник/е музичке културе следећих издавача: (наведите све издавачке куће, редоследом како сте их користили)

а) од почетка, па до 2009. године _____

б) од 2009. године, до ове школске године _____

6. Шта од наведеног и у којој мери утиче на избор уџбеничког комплета/издавачке куће када у фокусу имате развој гласовних и интерпретативних способности? (заокружити сваку ставку у односу на Ваш став)

	Пресудно утиче	Веома утиче	Релативно утиче	Врло мало утиче	Не утиче
а) тематска разноврсност песама	х	х	х	х	х
б) усклађеност уџбеника са сугерисаним избором песама из Наставног програма	х	х	х	х	х
в) поступност у редоследу песама, у односу на обим мелодије (од најнижег до највишег тона)	х	х	х	х	х
г) различит карактер и расположење песама	х	х	х	х	х

12. Уколико понављате песме, наведите разлог/е због којих их најчешће понављате?

13. Опишите најчешће тешкоће са којима се сусрећете када користе уџбеник музичке културе наслеђен од претходних генерација:

14. Уколико желите да укажете на још неке аспекте који утичу на избор уџбеничког комплета за музичку културу или да изразите (не)задовољство постојећим, можете то написати у овом простору:

Хвала на сарадњи!

Прилог 6: Места у којима се налазе школе чији су наставници учествовали у истраживању

	Фреквенца	Процент	Валидни проценат	Кумулативни проценат
Аранђеловац	1	.3	.3	.3
Бањани	1	.3	.3	.7
Брајево	1	.3	.3	1.0
Барич	2	.7	.7	1.7
Батајница	14	4.7	4.7	6.4
Баточина	2	.7	.7	7.0
Белегиш	1	.3	.3	7.4
Београд	85	28.5	28.5	36.6
Болеч	2	.7	.7	8.1
Бољевци	1	.3	.3	36.9
Бор	1	.3	.3	37.2
Борча	1	.3	.3	37.6
Чачак	4	1.3	1.3	38.9
Горњи Милановац	1	.3	.3	39.3
Гроцка	1	.3	.3	39.6
Ивањица	1	.3	.3	39.9
Јаково	1	.3	.3	40.3
Крагујевац	1	.3	.3	40.6
Краљево	1	.3	.3	40.9
Кумодраж	21	7.0	7.0	48.0
Љубовија	1	.3	.3	48.3
Лозница	2	.7	.7	49.0
Мали Мокри Луг	1	.3	.3	49.3
Младеновац	1	.3	.3	49.7
Ниш	7	2.3	2.3	52.0
Нови Бановци	12	4.0	4.0	56.0
Нови Београд	1	.3	.3	56.4
Нови Сад	19	6.4	6.4	62.8
Обреновац	24	8.1	8.1	70.8
Панчево	8	2.7	2.7	73.5
Пећинци	1	.3	.3	73.8
Пирот	1	.3	.3	74.2
Поповац	1	.3	.3	74.5
Прибој	1	.3	.3	74.8
Пријепоље	1	.3	.3	75.2
Смедерево	1	.3	.3	75.5
Смедеревска Паланка	3	1.0	1.0	76.5
Средњево	1	.3	.3	76.8
Старчево	1	.3	.3	77.2
Сурчин	1	.3	.3	77.5
Угриновци	1	.3	.3	77.9
Ваљево	1	.3	.3	78.2

Винча	4	1.3	1.3	79.5
Врање	2	.7	.7	80.2
Железник	44	14.8	14.8	95.0
Земун	1	.3	.3	95.3
Укупно	14	4.7	4.7	100.0

Прилог 7: Школе чији су наставници учествовали у истраживању

Школа	Фреквенца	Процент	Валидни процент	Кумулативни процент
/	2	.7	.7	.7
14. октобар - Барич	14	4.7	4.7	5.4
14. октобар - Барич	1	.3	.3	5.7
20. октобар - Нови Београд	1	.3	.3	6.0
Бановић Страхиња - Београд	9	3.0	3.0	9.1
Браћа Вилотијевић - Краљево	1	.3	.3	9.4
Бранислав Нушић - Београд	1	.3	.3	9.7
Бранко Ћопић - Београд	1	.3	.3	10.1
Бранко Радичевић - Батајница	1	.3	.3	10.4
Бранко Радичевић - Бољевци	1	.3	.3	10.7
Бранко Радичевић - Бор	1	.3	.3	11.1
Бранко Радичевић - Поповац	1	.3	.3	11.4
Братство јединство - Панчево	1	.3	.3	11.7
Десанка Максимовић - Ваљево	3	1.0	1.0	12.8
Димитрије Давидовић - Смедерево	1	.3	.3	13.1
Ђорђе Крстић - Београд	1	.3	.3	13.4
Ђорђе Натошевић - Нови Сад	13	4.4	4.4	17.8
Ђура Даничић - Београд	2	.7	.7	18.5
Доситеј Обрадовић - Београд	1	.3	.3	18.8
Др Арчибалда Рајса - Београд	2	.7	.7	19.5
Др Јован Цвијиц - Смедерево	1	.3	.3	19.8
Драгојло Дудић - Мали Мокри Луг	1	.3	.3	20.1
Душко Радовић - Нови Београд	9	3.0	3.0	23.2
Филип Кљајић Фића - Београд	1	.3	.3	23.5
Франце Прешерн - Београд	1	.3	.3	23.8
Горња Варош - Земун	2	.7	.7	24.5
Херој Иван Шукер - Смедеревска Паланка	1	.3	.3	24.8
Илија Гарашанин - Гроцка	1	.3	.3	25.2
IV краљевачки батаљон - Краљево	1	.3	.3	25.5
Јајинци - Београд	1	.3	.3	25.8
Јефимија - Обреновац	7	2.3	2.3	28.2
Јелена Њетковић - Београд	1	.3	.3	28.5
Јосиф Панчић - Београд	1	.3	.3	28.9
Јован Јовановић Змај - Смедерево	1	.3	.3	29.2
Јован Јовановић Змај - Врање	9	3.0	3.0	32.2
Јован Поповић - Београд	2	.7	.7	32.9
Јово Курсула - Краљево	8	2.7	2.7	35.6
Кадињача - Лозница	1	.3	.3	35.9
Кнез Сима Марковић - Барајево	2	.7	.7	36.6
Коста Ђукић - Младеновац	1	.3	.3	36.9
Краљ Петар I - Београд	6	2.0	2.0	38.9

Љуба Ненадовић - Београд	1	.3	.3	39.3
М.Ђ. Милићевић - Београд	1	.3	.3	39.6
Михаило Петровић Алас - Београд	12	4.0	4.0	43.6
Милан Ђ. Милићевић - Београд	2	.7	.7	44.3
Милан Илић Чича - Аранђеловац	1	.3	.3	44.6
Милена Павловић Барили - Београд	1	.3	.3	45.0
Милица Павловић - Чачак	1	.3	.3	45.3
Миљинко Кушић - Ивањица	1	.3	.3	45.6
Милош Црњански - Београд	10	3.4	3.4	49.0
Мирко Јовановић - Крагујевац	1	.3	.3	49.3
Мирослав Антић - Београд	1	.3	.3	49.7
Миша Живановић - Средњево	1	.3	.3	50.0
Момчило Живојиновић - Младеновац	5	1.7	1.7	51.7
Никола Тесла - Болеч	1	.3	.3	52.0
Никола Тесла - Нови Бановци	1	.3	.3	52.3
Никола Тесла - Винча	2	.7	.7	53.0
Павле Савић - Београд	1	.3	.3	53.4
Петар Петровић Његош - Београд	1	.3	.3	53.7
Петар Враголић - Љубовија	2	.7	.7	54.4
Раде Драинац - Борча	2	.7	.7	55.0
Радоје Домановић - Врање	16	5.4	5.4	60.4
Рајко Михаиловић - Бањани	1	.3	.3	60.7
Ратко Митровић - Нови Београд	9	3.0	3.0	63.8
Руђер Бошковић - Београд	1	.3	.3	64.1
С.Г. Митравета - Батајница	1	.3	.3	64.4
Сава Шумановић - Земун	1	.3	.3	64.8
Скадарлија - Београд	5	1.7	1.7	66.4
Слободан Бајић Паја - Пећинци	1	.3	.3	66.8
Соња Маринковић - Нови Сад	8	2.7	2.7	69.5
Станко Марић - Угриновци	1	.3	.3	69.8
Старина Новак - Београд	2	.7	.7	70.5
Стеван Сремац - Борча	2	.7	.7	71.1
Свети Сава - Баточина	1	.3	.3	71.5
Свети Сава - Београд	3	1.0	1.0	72.5
Свети Сава - Горњи Милановац	1	.3	.3	72.8
Свети Сава - Младеновац	1	.3	.3	73.2
Светозар Марковић Тоza - Нови Сад	3	1.0	1.0	74.2
Светозар Милетић - Земун	11	3.7	3.7	77.9
Вера Мишчевић - Белегиш	2	.7	.7	78.5
Веселин Маслеша - Београд	2	.7	.7	79.2
Владимир Назор - Железник	1	.3	.3	79.5
Владимир Перић Валтер - Пријепоље	1	.3	.3	79.9
Војвода Степа - Београд	2	.7	.7	80.5
Војвода Степа - Кумодраж	1	.3	.3	80.9
Вожд Карађорђе - Јаково	1	.3	.3	81.2
Вожд Карађорђе - Ниш	12	4.0	4.0	85.2
Вук Караџић - Београд	9	3.0	3.0	88.3
Вук Караџић - Краљево	10	3.4	3.4	91.6
Вук Караџић - Пирот	1	.3	.3	91.9
Вук Караџић - Прибој	1	.3	.3	92.3
Вук Караџић - Сурчин	1	.3	.3	92.6
Вук Караџић - Ваљево	3	1.0	1.0	93.6
Вук Караџић - Врање	17	5.7	5.7	99.3

Вук Стефановић Караџић - Старчево	1	.3	.3	99.7
Змај Јова Јовановић - Београд	1	.3	.3	100.0
Укупно	298	100.0	100.0	

Прилог 8: Места у којима су наставници који су учествовали у истраживању стекли формално образовање

	Фреквенца	Процент	Валидни процент	Кумулативни процент
/	82	27.5	27.5	27.5
Алексинац	2	.7	.7	28.2
Бања Лука	1	.3	.3	28.5
Београд	109	36.6	36.6	65.1
Фоча	1	.3	.3	65.4
Јагодина	12	4.0	4.0	69.5
Крушевац	1	.3	.3	69.8
Лепосавић	2	.7	.7	70.5
Неготин	1	.3	.3	70.8
Нови Сад	5	1.7	1.7	72.5
Призрен	1	.3	.3	72.8
Ријека	1	.3	.3	73.2
Шабац	2	.7	.7	73.8
Сомбор	20	6.7	6.7	80.5
Суботица	3	1.0	1.0	81.5
Ужице	16	5.4	5.4	86.9
Врање	38	12.8	12.8	99.7
Загреб	1	.3	.3	100.0
Укупно	298	100.0	100.0	

БИОГРАФИЈА

Александра Стошић рођена је 1972. године у Београду. Основну школу *Душан Полексић* завршава као ђак генерације, након чега уписује средњу и вишу школу, Педагошку академију за образовање учитеља у Београду. Школовање наставља на Учитељском факултету у Врању који завршава дипломским радом из Методике наставе музичке културе. Радно искуство започиње у основној школи, а затим 1997. године ради на Учитељском факултету у Врању као сарадник за потребе практичне наставе из музичке културе. Специјалистичке студије из области Методике наставе музичке културе уписује 2001/2. у Београду и полаже све испите. Одбранила је магистарску тезу под називом *Полифункционалност песме у настави музичке културе на млађем школском узрасту* на Учитељском факултету у Ужицу и стекла звање магистар дидактичко-методичких наука. Упоредо са основном завршава нижу музичку школу клавира и соло певања *Ватрослав Лисински* и две године наставља средњу музичку школу *Стеван Мокрањац*, на одсеку за соло певање, у Београду. Од 1990. до 1993. активни је члан хора *Браћа Барух* у Београду, када због породичних обавеза прелази да живи у Врање. Све време рада на факултету наступа као солиста хора *Врањске девојке*, али и као сарадник на јавним наступима студената, нарочито у организовању представа за децу.

Од марта 2000. године ради на Учитељском факултету у Београду као асистент приправник из Методике наставе музичке културе, а од 2008. као асистент на предмету Методика наставе музичке културе.

Од великог броја наступа издвајамо: Ускршњи концерт ученика основне школе *Ђурило и Методије* из Београда и студената Учитељског факултета у Београду (2009. године) под називом *Деца-чувари народне традиције*. У оквиру уметничког пројекта Учитељског факултета у Београду *Од ђака до учитеља* (2010), учествује на концерту *Ко то тамо пева* у Атријуму Народног музеја, водећи дечји хор школе *Ђурило и Методије*. Била је коаутор пројекта одобреног од секретаријата града Београда *Медведова женидба, корак по корак до музичке приче на школској позорници* (2013).

Оснива и води ансамбл Учитељског факултета у Београду *Зора* од марта 2010. године са којим наступа на свечаностима ван и у оквиру Факултета. Поводом прославе 20. година од оснивања Учитељских факултета наступа са дечјим хором и ансамблом УФ на Коларцу (2013).

Мр Александра Стошић има издате радове у научним и стручним часописима (*Педагогија, Иновације у настави* и великом броју *Зборника*). Учествовала је на међународним и домаћим научним скуповима.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Александра Стошић

број индекса _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Функционалност зубеничког комплета у развоју вокалних способности ученика млађих разреда основне школе

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 14. 6. 2015.

А. Стошић

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Александра Стошић

Број индекса _____

Студијски програм ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ НАУКЕ

Наслов рада Функционалност уџбеничког комплекта у развоју
вокалних способности ученика млађих разреда основне школе

Ментор проф. др Гордана Стојановић

Потписани/а Александра Стошић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 14. 6. 2015.

А. Стошић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Функционалност учебничког комплекта у развоју вокалних способности ученика млађих разреда основне школе

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 14.6.2015.

A. Cvijeti